

APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

PRINCIPAIS
ESTUDOS
ENCONTROS
NOTÍCIAS
DEBATES
EXPERIÊNCIAS
RELATOS

TEMA CENTRAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 21

Novembro de 1998

Director:

Abílio Amiguinho

Director Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Número

Teresa Coelho

Revisão:

Ana Margarida Marques, Paula Guerreiro e Sónia Correia

Capa:

Cristina Sala

Secretariado:

Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:

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

Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

Colaboram neste Número:

Abílio Amiguinho, Albano Silva, Amélia Marchão, Carlos Afonso, Carlos Marcelo Garcia, Fernando Oliveira, Helena Pitacas, Helena Serdoura, Hermenegildo Correia, Isabel Alarcão, Isabel Vila Maior, João Praia, Jonathan Osborne, John Leach, Jorge Ávila de Lima, Luís Marques, Manuel Miguéns, Maria do Céu Roldão, Maria José Martins, Miguel Gouveia, Pedro Lourtie, Pedro Rocha dos Reis, Phil Scott, Sónia Canário, Susana Soares, Teresa Coelho

Composição, Montagem e Fotografia:

Luís Janeiro e Jorge Santos

Impressão e Acabamentos:

Ingrapol - Gráfica de Portalegre, S.A.

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:

800 exemplares

Depósito Legal:

14 293/86

Preço:

500\$00

Assinaturas:

1.200\$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>	2
<i>Entrevista</i> Pedro Lourtie: <i>Diversificar a intervenção formativa das ESE para melhorar a qualidade da Formação Inicial</i> Entrevista de Abílio Amiguinho	3
<i>Mesa Redonda</i> <i>A formação inicial revista por professores em início de carreira</i> Coordenação de Abílio Amiguinho, Teresa Coelho e Fernando Oliveira	14
<i>Tema Central: Formação de Professores</i> <i>Formação de Professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade</i> Maria do Céu Roldão	26
<i>Formação de professores: à procura de projectos institucionais globais</i> Abílio Amiguinho	34
<i>Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje</i> Isabel Alarcão	46
<i>Formação de Educadores de Infância para a Creche: uma aposta de futuro para as instituições de formação</i> Amélia Marchão	51
Neste número destacamos... <i>Aprender a ensinar e Inserción Profesional</i> Carlos Marcelo Garcia	53
<i>Experiência de Formação e Inovação</i> <i>Criação de um centro de recursos num estabelecimento de ensino: uma experiência formativa em contexto de trabalho</i> Fernando Oliveira	79
<i>Educação em Ciência</i> <i>Investigação educacional em (geo)ciências: em torno das concepções alternativas dos alunos</i> Luís Marques e João Praia	96
<i>A Discussão de Assuntos Controversos no Ensino das Ciências</i> Pedro Rocha dos Reis	99
<i>Tributo a Rosalind Driver</i> Jonathon Osborne, John Leach, Phil Scott com Manuel Miguéns	103
<i>História da Educação</i> <i>Ser criança na segunda metade do século XVI</i> Isabel Vila Maior	106
<i>Como Fazer?</i> <i>Como promover o desenvolvimento moral em situação educativa?</i> Maria José Martins	108
<i>Opinião</i> <i>Da praxe</i> Miguel Gouveia	111
<i>Notícias da ESEP</i>	114
<i>Notas de Leitura</i>	116



Editorial

Pondo fim a um longo interregno - o número 20 foi publicado em Outubro de 1996 - editamos agora o número 21 da revista Aprender, procurando inaugurar com ele um novo ciclo. Fazêmo-lo com a consciência de que, às vezes, é mais difícil retomar um caminho, reconstruindo-o, do que iniciar outro completamente novo.

Apesar disso, estamos convictos de que estão reunidas, de novo, as condições para prosseguir um projecto editorial que deixou marcas positivas no panorama da literatura especializada na área da educação, o que, por si só, constitui um poderoso factor de motivação. Tal acontece ao cabo de um processo que implicou (e implica ainda) um significativo investimento e uma intensa mobilização na ESEP, que se traduziu na assunção da sua autonomia estatutariamente consagrada, com a conseqüente criação e dinamização de órgãos e estruturas de direcção e de gestão e, sobretudo, com a construção progressiva de um projecto institucional.

É neste projecto que se integra este relançamento da revista Aprender, com uma nova equipa, uma linha editorial e uma estrutura renovadas. Com a intenção de editar dois números por ano mantemos algumas secções, recuperamos a ideia do tema central, como estruturante de cada número, e introduzimos como "inovações" a entrevista e a mesa redonda ou reportagem. É o que nos parece poder proporcionar uma abordagem coerente e finalizada de problemáticas actuais que interferem na intervenção formativa e sócio-educativa da ESEP. Parece-nos ser, também, o que permite abrir as páginas da revista a colaborações diversificadas mas, simultaneamente, reflectir o trabalho de formação, a intervenção - os projectos - e a produção teórica própria, inerentes a uma acção institucional.

A escolha do tema para este primeiro número desta nova fase da revista obedece a este tipo de preocupações. A formação de professores é um tema inesgotável e de permanente actualidade e que agora surge reforçado em interesse. Os desenvolvimentos recentes da política educativa, de uma forma ou de outra, suscitaram, de novo, a reflexão e o debate em torno da formação dos professores.

É a esse debate que nos queremos associar e ajudar a promover trazendo para a análise e para a reflexão contribuições teóricas que discutem parâmetros novos ou renovados do problema. Mais do que nunca a formação parece dever ser um empreendimento global e articulado com processos de mudança e inovação nas escolas, ideia igualmente presente tanto no texto que destacamos - a contemplar em cada número - como nos testemunhos dos nossos ex-alunos e do nosso entrevistado e, ainda, na experiência de formação apresentada. Desse debate para que pretendemos contribuir procuramos também nós, por outro lado, retirar os fundamentos e as referências enquadradoras de uma intervenção formativa inovadora.

Os objectivos que estiveram presentes na organização deste número são também os que orientam a preparação já em curso do número 22, cuja publicação se prevê para Abril de 1999. Outro tema actual estará no centro desse número: O Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa.



Entrevista

Pedro Lourtie:

Diversificar a intervenção formativa das ESE para melhorar a qualidade da Formação Inicial



Esta entrevista com o Prof. Pedro Lourtie, Director do Departamento do Ensino Superior, "inaugura" esta secção permanente da nossa revista que será, sempre que possível, relacionada com o tema central.

Realizada no final de Maio de 1998, pretendia abordar questões actuais da política de formação de professores e mormente aquelas que têm a ver com a actividade do DESUP. A sucessão de acontecimentos, previstos de resto, nesta entrevista, retirou-lhe alguma novidade, tanto mais que já passaram quase quatro meses sobre a sua gravação. Contudo, o interesse de muitas temáticas é bem actual e a referência a outras não perdeu significado. Serve, entre outras coisas, para constatar o que foi um período de intensa actividade da estrutura do Ministério dirigida pelo Prof. Pedro Lourtie, bem como para perceber as orientações de política educativa que o determinaram.

Entrevista de: **Abílio Amiguiho**

Abílio Amiguiho (A. A.) - Professor Pedro Lourtie, antes de mais, muito obrigado por se dispor a conceder-nos esta entrevista para a nossa revista. Vamos começar por aqui: em termos de política para o Ensino Superior quais eram as intenções de mudança desta equipa do Ministério e o que é que, neste momento, em termos genéricos, está efectivamente a mudar?

Prof. Pedro Lourtie (P. L.)- Está a falar em política de Ensino Superior em termos genéricos, portanto não especificamente da formação de professores. Bom! Vamos lá ver. Eu julgo que há algumas linhas gerais em termos de política de Ensino Superior e que é importante clarificar. O sistema cresceu muito nos últimos anos, no Ensino Superior, quer no Público, quer no Privado. Em ambos os subsistemas há, no fundo, uma preocupação de tentar estabelecer o funcionamento do Ensino Superior, face ao crescimento explosivo que teve, centrado numa autonomia de todas as instituições, mas com uma avaliação da qualidade e do funcionamento das mesmas. No fundo, são dois aspectos que têm que estar em relação um com o outro. Como sabe, no Ensino Universitário, que em termos constitucionais tem a sua autonomia consagrada, houve um avanço, no que se refere à autonomia que é concedida às instituições, nomeadamente nos aspectos patrimoniais, da gestão de pessoal, etc., estando o Ministério da Educação também a tentar, não atingindo, eventualmente, o mesmo nível de autonomia - até por questões que têm a ver com o que

está estabelecido na legislação referindo as Universidades como um caso específico - para as instituições do Ensino Superior Politécnico Públicas. Há outras questões relacionadas com o Ensino Superior Privado que têm a ver com a qualidade do sistema, com a apreciação das instituições, face ao que está estabelecido na Lei e, como sabe, tem havido, nestes últimos anos, um esforço de racionalização de todo o sistema e de regularização de situações. Há, aliás, um Grupo de Missão que está a trabalhar, neste momento, na apreciação de todos os estabelecimentos de Ensino Superior Particular e Cooperativo, para verificar a sua adequação ao estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. Esse é todo um trabalho que está a ser feito em paralelo com o Ensino Público. Vamos então deixar o Ensino Particular, vamos passar especificamente ao Ensino Público.

Como disse, um dos grandes objectivos é ter uma gestão responsabilizada das instituições, com a avaliação a vários níveis. Espera-se, a muito curto prazo, que a avaliação da qualidade, quer dos cursos, quer das instituições, e todo o processo da avaliação em geral esteja publicado em Decreto-Lei, que vai definir o Conselho Coordenador Nacional da Avaliação com dois sub-conselhos, um para o Politécnico outro para o Universitário, abrangendo quer o Público, quer o Privado, e que vai permitir coordenar o processo de avaliação. Eu julgo que é importante que se consiga coordenar todo este processo porque, cada vez mais, com a alteração da Lei de Bases - de que falaremos já a seguir -, o facto de as instituições, quer do Politécnico quer do Universitário, poderem conceder a licenciatura, e havendo licenciaturas, nomeadamente na área de formação de professores que são idênticas, quer num quer noutra subsistema, é importante que a sua avaliação seja feita com critérios comuns. Esta é uma das áreas em que se está a trabalhar - a do desenvolvimento da avaliação da qualidade e do seu enquadramento em termos nacionais, de modo a não ter cada um dos subsistemas separados e com avaliações que depois não são comparáveis. Vai levar algum tempo a conseguir estabilizar esta situação, mas é um esforço que tem que ser feito.

A. A. - Atendendo a esses parâmetros globais da política do Ministério, em que medida é que neles se inserem estes novos desafios que neste momento se colocam relativamente à formação de professores, muito concretamente?

P. L. - Bom! Falando agora da formação de professores, ou se quisermos, começando pela alteração que houve à Lei de Bases do sistema educativo, o que nós verificamos é que esta alteração tem vários aspectos essenciais. Um deles tem a ver com o facto de a formação de professores passar a ser feita toda, a nível de Licenciatura. É uma questão que já há muitos anos vinha a ser discutida. Eu estive no lançamento do Ensino Politécnico, quando o Ministro Marçal Grilo era Director Geral do Ensino Superior e, já na altura, quando se criaram as Escolas Superiores de Educação, se fez uma grande discussão sobre o nível de formação dos professores. Então, optou-se por ser Bacharelato. Foi um passo nesta caminhada, chegando agora ao momento em que todos os professores irão ter formação de Licenciatura. Acho que é um aspecto central para a formação de professores e para a melhoria da qualidade do Ensino Básico e Secundário.

Outro aspecto é o facto de a Lei de Bases ter tornado ainda possível que o Politécnico atribua o Grau de Licenciatura. Já anteriormente atribuía, mas de uma forma, um pouco.... diria, não é bem ínvia, mas havia algum eufemismo nesta questão, porque, no fundo, podiam dar os CESE que eram equivalentes à Licenciatura e quando faziam um conjunto coerente com o Bacharelato isso permitia uma Licenciatura propriamente dita. Neste momento passou a ser mesmo Licenciatura e eu julgo que esse também é um passo importante. Em termos do Politécnico isto foi, para já, uma conquista. Depois há questões que têm a ver com o acesso ao ensino superior e que estão neste momento a ser trabalhadas. Vai haver alterações no sentido de uma maior responsabilização das instituições no processo de selecção de todos os estudantes. Como sabe o processo de acesso - e muito rapidamente porque eu já passo à formação de professores - neste momento é feito a ní-

vel nacional. Há um concurso e a seriação é feita aqui no departamento de Ensino Superior. Julgo que isto, neste momento, é um adquirido. As pessoas olham para este processo como um processo que tem seriedade, podem-se discutir os critérios, pode-se discutir a base para a seriação, mas o processo em si está credibilizado e, portanto, julgo que é importante manter esse aspecto. Outra questão é aquela que permite, ou vai tornar possível, conforme está a ser preparado neste momento em termos de projecto de Decreto-Lei, que no processo de acesso possa haver uma componente de outras avaliações que sejam decididas pelas próprias instituições, no sentido de adequar melhor o perfil dos candidatos àquilo que são os cursos e os objectivos de formação das instituições. Estes são os aspectos centrais em termos da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Passando, agora, à formação de professores, mais especificamente, a passagem de todos os cursos de formação de professores para Licenciatura põe, obviamente, ou pode pôr, imediatamente, um problema. É o problema dos professores que estão no sistema e que neste momento não têm uma Licenciatura. Este aspecto também está contemplado na Lei que aprovou as alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo. É um artigo à parte, não faz parte da Lei de Bases, mas é um artigo que está contido na Lei, e que prevê que sejam aprovados, Cursos de Complemento de Habilitação para professores que têm Bacharelato ou equivalente.

A. A. - No momento em que falamos, já saiu uma proposta de Decreto-Lei a esse propósito. Como é que está neste momento a discussão?

P. L. - Neste momento esta proposta de Decreto-Lei está nos gabinetes das Secretarias de Estado, visto que implica uma coordenação entre a Secretaria de Estado do Ensino Superior, que é, no fundo, quem tem a tutela das instituições que farão a formação e das outras Secretarias de Estado, que têm a tutela dos professores que vão ser formados. Tanto quanto eu sei, neste momento, a proposta, ou o projecto de Decreto-Lei está pra-

ticamente pronto, não tenho comigo a versão final e espero que na próxima semana seja possível respigar, do projecto de Decreto-Lei, as indicações indispensáveis para dar às instituições do Ensino Superior, de como é que os cursos vão ser criados e com que contornos.

A. A. - Entretanto o Decreto-Lei também remete para uma portaria, fundamentalmente em relação a um dos tipos de formação. Todo este conjunto de Legislação tem de ser agora articulado entre si. Não se corre o risco de atrasar excessivamente o processo, dado que existia pelo menos uma aposta bastante grande no sentido de que os cursos se iniciassem já em 1998/99?

P. L. - A aposta é que os cursos sejam já para 98/99. Portanto a aposta continua a ser essa. Como estava a dizer, logo que o Decreto-Lei esteja pronto para Conselho de Ministros, nós não vamos esperar que ele seja aprovado em Conselho de Ministros, para elaborar a indicação para as instituições sobre como preparar os cursos de Complementos de Habilitação, para os professores não Licenciados. Com base nisso, as instituições poderão, então, elaborar as propostas de planos de estudo. Enquanto aguardamos as propostas de plano de estudo, preparamos as portarias, para que no momento em que seja publicado o Decreto-Lei possa sair tudo.

A. A. - Isso não é, um pouco, propor um trabalho sem rede às instituições de Ensino Superior, porque se aguarda uma saída posterior de Legislação?

P. L. - Não... Não. Eu é que estou a trabalhar sem rede! É um bocado diferente, porque, ser mandado pelo Ministério, ou por aqui ou pela Secretaria de Estado... enfim, é uma questão que ainda não está exactamente acordada, mas a ideia é enviar as normas para a elaboração dos planos de estudo, quer o que está no Decreto-Lei, quer aquilo que se pensa que sairá na portaria anexa, como acabou de referir, no sentido de as instituições poderem preparar os cursos. Estou convencido de, que nesse aspecto, não haverá alterações de

fundo ao Decreto-Lei em Conselho de Ministros, o que permitirá, de facto, às instituições fazerem as suas propostas. Nós apreciamos as propostas mesmo sem se ter o Decreto-Lei aprovado, preparamos todas as portarias, para que no momento em que o Decreto-Lei seja publicado, se possam, então, publicar as portarias que regulamentam os cursos.

Portanto quem está a trabalhar sem rede, no fundo, somos nós, dando às instituições as indicações de como os cursos devem ser organizados.

A. A. - Relativamente a estes complementos de formação ou formação adicional - várias designações foram utilizadas neste entretanto enquanto o processo foi sendo discutido - aguardava-se, com alguma expectativa, que a esta formação ou que a estes complementos de formação pudessem ter acesso, também, profissionais que já estão no sistema, ainda que não Bacharéis. Isso não vai acontecer. Goraram-se aqui algumas expectativas?

P. L. - Bom em relação a essa questão, como sabe, um primeiro projecto elaborado pelo grupo de trabalho, previa que, no fundo, tivessem acesso a esses complementos de habilitação todos os professores profissionalizados. Essa questão não teve acolhimento por parte da equipa ministerial que entendeu que a redacção que está na Lei de Bases do Sistema Educativo fala em Bacharelato ou equivalente. Entendeu-se que este Decreto-Lei, sendo um desenvolvimento da Lei de Bases, ou melhor, da Lei 115 de 97, que altera a Lei de Bases deveria contemplar, apenas, aqueles que têm Bacharelato ou equivalente, para todos os efeitos e nomeadamente para prosseguimento de estudos. Foi esse o entendimento da parte da equipa governamental. Eu continuo a considerar que se tem que prever igualmente a formação até ao nível de Licenciatura de todos os profissionais de ensino.

A questão que se pode pôr é: Que formação é que estes profissionais têm? Há situações em que se se comparar a formação de determinados profissionais, que tiveram uma equiparação a bacharelato para todos os

efeitos, com a de outros que tiveram essa equiparação apenas para efeitos profissionais reparamos que estão em situação muito comparada. É nesse pressuposto que entendemos que se devia cobrir todos os profissionais.

A. A. - E inclusivé, a partir do pressuposto do reconhecimento de formações anteriores que, necessariamente, teriam de concorrer para um enriquecimento do percurso de formação?

P. L. - Exactamente. Mas, de qualquer maneira, foi entendido que neste momento o Decreto-Lei devia ser apenas um desenvolvimento da Lei de Bases. Eu tenho defendido, e ainda tenho alguma expectativa nesse sentido, que o Decreto-Lei, quando sair, tenha um preâmbulo, em que, pelo menos aí, se faça referência à necessidade de fazer uma legislação específica para os que não têm equiparação a Bacharelato para todos os efeitos. Tem sido essa a posição que eu tenho defendido. Defendi mesmo que, neste caso, o número de créditos podia ser diferente. Eventualmente, exigindo à partida mais créditos para aquela oferta inicial, a qual depois poderá ser reduzida, em função da experiência e da formação anteriores dos professores, mas que pudesse ser maior, eventualmente, para o caso dos professores que não têm equiparação para prosseguimento de estudos ao Bacharelato mas que depois poderiam também ser reduzidos em função da formação real que tivessem. Estou convencido de que ainda será possível, não no mesmo diploma mas noutro diploma, vir a contemplar, também, esses profissionais. Visto que a minha proposta - que era a proposta do grupo de trabalho mas que eu subescrevi - não teve acolhimento neste diploma, continuarei a trabalhar para que saia um diploma que possa abranger os professores que não têm Bacharelato ou equiparação.

A. A. - De qualquer maneira, tem-se a sensação de que o número de unidades de crédito previstas e a variação entre máximos e mínimos estaria adequada a uma proposta de legislação para a formação também desses profissionais, porque é um pouco incompre-

ensível que 50 Créditos seja o mínimo a oferecer para profissionais que estão no sistema e que são já Bacharéis?

P. L. - Eu estou convencido de que embora não esteja concretamente definido isso vai caber em grande parte às próprias instituições. Porque repare: isto tem que ser feito pelas instituições e visto de que maneira? Que formação é que deve ter um Licenciado naquela área, para a qual se está a fazer um complemento de habilitação? Qual é a formação que o candidato tem? Qual é a diferença, no fundo? O que é que eles têm que fazer a mais, para atingir um nível de formação equivalente ao Licenciatura? Esta análise vai caber às próprias instituições. Têm que ser as próprias instituições a fazer esta apreciação.

Definiu-se, portanto, um mínimo. Nós tínhamos proposto inicialmente um mínimo inferior ao que acabou por estar estabelecido na última proposta que foi enviada para consulta ou para parecer. Eu entendia que era suficiente. A minha convicção era de que os 35 Créditos como oferta global eram suficientes para fazer a formação de professores que estão em exercício. Para os professores que já têm uma experiência no terreno e uma formação à qual não foi dada equivalência ao Bacharelato para prosseguir os estudos, julgo que eram suficientes os 50 Créditos. O modo como essas formações irão ser feitas é algo que ainda vai ter de ser discutido, porque eu espero que saia o diploma que as contemple. Mas o Governo existe para governar e tomar as decisões e, neste caso, não concordou na totalidade com a proposta que foi feita.

A. A. - Também, nesta circunstância, pelo facto de haver muita gente interessada na questão. São muitos os grupos de interesse quando se fala em complementos de formação, alguns deles contraditórios, e isso terá pesado de alguma forma?

P. L. - Eu julgo que há aqui uma certa preocupação por parte do próprio poder político, que tem a ver um pouco com a história passada em termos de equiparações e de algumas facilidades de progressões na forma-

ção e na própria carreira que foram sendo concedidas. Como sabe, a questão, por exemplo, da equiparação dos professores das Escolas do Magistério Primário ao Bacharelato para todos os efeitos, concedida por uma Lei da Assembleia que nem sequer é um Decreto-Lei, teve algumas reacções negativas como está recordado. É um facto que isso foi muito contestado, e portanto eu julgo que isso pode ter pesado na própria decisão do Governo, no sentido de ser mais cauteloso, para não o poderem acusar de estar a dar facilidades administrativas, digamos assim, aos professores. Eu julgo que não era esse o caso e que a proposta que nós tínhamos feito era suficientemente equilibrada. No entanto, muitas vezes, as coisas aparecem em termos de opinião pública e opinião generalizada, de uma forma diferente daquela que os próprios técnicos apreciam e há aqui uma apreciação política que, obviamente, foi feita pelo Governo em relação a esta questão.

A. A. - Há pouco falámos de um trabalho sem rede para caracterizar esta circunstância de reestruturar cursos sem ter saído legislação regulamentadora. Ocorre neste momento uma situação semelhante no que se refere à formação inicial, fundamentalmente em relação aos cursos de Educação de Infância e Professores do 1ºCiclo do Ensino Básico.

P. L. - Em relação à formação inicial está previsto na própria Lei de Bases, que sejam definidos os critérios e as condições a que os cursos devem obedecer, para a formação de professores. Está prevista a criação de uma Unidade de Acreditação dos cursos e, portanto, as normas para os cursos de formação de professores também ainda não saíram. O que acontece é que como a Lei de Bases do Sistema Educativo não previu um período transitório, o que permitiria que essas normas fossem elaboradas antes, para depois se fazerem as alterações, nós tivemos que, por isso, pôr um bocado, se quiser, "a carroça à frente dos bois". E, aí, foi por circular minha que foram dadas as indicações, com o objectivo de se fazerem alterações ao plano de estudos para este ano, que fossem o míni-

mo indispensável para passar os Bacharelatos a Licenciaturas, na perspectiva de que, conforme aviso que foi na circular, face às normas que vierem a ser publicadas, nós termos que fazer, eventualmente, outros ajustamentos. Espero que esses ajustamentos não sejam muitos ou sejam relativamente pequenos. Mas estamos a trabalhar um bocado no arame.

A. A. - De qualquer maneira, é garantido que estas duas Licenciaturas se vão iniciar também em 98/99 ?

P. L. - Exactamente. A forma como nós resolvemos trabalhar, não só para estas mas também para as Licenciaturas bi-etápicas, no âmbito das Ciências Agrárias, das Tecnologias, da Gestão, Serviços, etc., foi constituindo comissões, a que nós chamamos Comissões Extraordinárias de Peritos. Pedimos apoio para nos indicarem algumas pessoas, nomeadamente na área das Ciências Agrárias, das Tecnologias, da Gestão e dos Serviços. Estas pessoas já começaram a trabalhar e a analisar as propostas que aqui estão. Algumas delas já as analisaram todas. Já detectaram alguns problemas em termos de adequação daquilo que foi proposto às orientações dadas pela Secretaria de Estado do Ensino Superior, e estamos neste momento num processo de correcção, para ver se, no final da próxima semana, nós estamos em condições de ver quais são os cursos que irão ser aprovados. A ideia é dar essa primeira indicação por despacho do Secretário de Estado, o que permitirá, no fundo, às instituições anunciarem logo os cursos que vão abrir e posteriormente elaborar ao detalhe a portaria com os planos de estudo, o que vai levar mais algum tempo a sair. Mas isto permitirá desbloquear o processo e dar já essa indicação às instituições e, neste caso, quer do público quer do privado, uma vez que estão em igualdade de circunstâncias e que são as mesmas comissões que estão a apreciar os cursos de ambos os subsistemas.

A. A. - Estamos a falar de questões centrais e que efectivamente têm significado imenso trabalho. Qual tem sido a capacidade

de resposta do Departamento do Ensino Superior e particularmente do seu núcleo de apoio pedagógico ?

P. L. - Temos algumas dificuldades operacionais em termos de Departamento do Ensino Superior para dar resposta a todos os pedidos que têm sido feitos e que resultam das alterações legislativas, que não apenas estas. A própria Lei de Financiamento do Ensino Superior, introduz a necessidade de uma série de trabalhos e estudos, nomeadamente para os planos de desenvolvimento, para outras questões desse género e na própria acção social escolar, que tem implicado uma grande dose de trabalho aqui para o Departamento do Ensino Superior.

Tem havido, digamos, boa vontade interna para dar resposta. O facto de termos criado estas comissões extraordinárias de peritos resultam da consciência que nós tínhamos de não haver capacidade interna para fazer essa análise em tempo útil. Até agora, das indicações que eu tenho do núcleo pedagógico, o trabalho que se tem feito, tem sido bastante consistente e tem-se trabalhado a bom ritmo, o que me permite estar optimista em relação a conseguir, durante a próxima semana ou o mais tardar na semana seguinte, ter definido todos os cursos que estão em condições de serem aprovados. Apesar de pequenos problemas que possam surgir no plano de estudos, e de pequenas adaptações que tenham que ser feitas. Isto põe-nos de facto um problema operacional em termos de Departamento do Ensino Superior, que não está tão bem dotado como eu gostaria, em termos de pessoal e de capacidade de resposta para esses problemas.

A. A. - Temos estado a falar, sobretudo, das questões de natureza mais administrativa, digamos assim, ainda que não apenas. Relativamente às diversas propostas, e particularmente para a formação de professores para a Educação Básica, que o Ministério já recebeu, há muito a ideia - pelo menos ouvi-se nas entrelinhas - de que, cada vez mais, faz sentido trabalhar com projectos de formação e não com planos de estudo. Do ponto de vista científico-pedagógico, que cri-

térios é que o Departamento de Ensino Superior consideraria neste momento, como critérios a observar, uma vez que o trabalho do Grupo de Missão ainda está muito atrasado, e está ainda no plano da discussão de muitas das matérias?

P. L. - Neste momento nós não procurámos introduzir alterações de fundo. Procurámos, apenas, verificar se aquilo que estava a ser proposto estava de acordo, em grandes linhas, com a legislação que neste momento existe, e que está ainda em vigor - embora, como sabe, a legislação anterior se referisse a cursos de Bacharelato no caso de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo. Com algumas adequações procurámos usar aquela inspiração da legislação anterior, para ver se conseguimos, de facto, ter cursos que façam sentido, do ponto de vista da formação. No fundo, ao recorrermos a pessoas, que são pessoas qualificadas na área da educação e que estão ligadas a escolas de formação de professores, julgo que isso nos dá algumas garantias de que as propostas que estão a ser analisadas, e as propostas que vierem a ser aprovadas, têm o mínimo de consistência. Levantou a questão da alteração da filosofia, da concepção dos cursos, mas neste momento não estamos a caminhar nesse sentido. No fundo, o Departamento de Ensino Superior tem que verificar é se essas propostas dos cursos estão de acordo com aquilo que há de legislação, e o que são os requisitos para o seu funcionamento. Quanto à questão da filosofia dos cursos desde que eles estejam dentro do quadro daquilo que é definido legalmente, julgo que não deve ser o Departamento do Ensino Superior a intervir. Eu não vejo o Departamento de Ensino Superior, apesar do núcleo que trata disto ser um núcleo pedagógico, a dar as grandes orientações em relação a essas questões. Eu respeito a autonomia das instituições e julgo que a própria concepção dos cursos pode ser diferente desde que dentro do enquadramento geral da legislação.

A. A. - Vamos agora a uma questão, ainda ligada à formação inicial, provavelmente uma questão bastante quente. Eu não diria que

está adiada - e, de algum modo, também já foi dito porquê - mas dá a ideia que foram estabelecidas prioridades em relação à formação inicial para a educação básica: elevar para Licenciatura a formação ao nível do 1º Ciclo e Educadores de Infância. E quanto à formação para o 3º Ciclo nas ESE, que é uma questão central, que esteve muito quente em determinados momentos e que as pessoas continuam a perguntar por ela? Efectivamente, o que é que existe no que a esse aspecto se refere?

P. L. - Nós, neste ano, aquilo que privilegiámos, aquilo que decidimos, foi tentar implementar e fazer as alterações indispensáveis, para responder às exigências da Lei de Bases do Sistema Educativo. Portanto, no fundo, quando falamos no 3º Ciclo, estamos a falar de cursos que não existiram nas ESEs anteriormente. Significa que são cursos que têm que ser criados. Não nos pareceu que houvesse justificação para avançar nesse caminho este ano, antes do trabalho de reflexão que o Grupo de Missão está a fazer, sobre qual deve ser o conteúdo e a estrutura dos cursos e antes de definir as condições para a creditação dos mesmos. Está adiado no sentido em que privilegiámos, neste ano, as adaptações à Lei de Bases, dos cursos que já estão a funcionar. E, repare, isto tem a ver, obviamente, com a capacidade operacional do próprio Departamento do Ensino Superior. Julgo que era impossível nós alargarmos excessivamente o leque de trabalho. Mesmo em relação às outras áreas de Licenciaturas bi-etápicas, aquilo que nós privilegiámos, por despacho do Secretário de Estado, nesse sentido, foi a criação de Licenciaturas bi-etápicas em que já existia a expectativa da parte dos estudantes de fazer CESEs, ou seja, substituímos CESEs por segundas etapas de Licenciatura. Portanto, foi isso que foi privilegiado, embora depois houvesse um acrescento, de acordo com a proposta do CCISP, de nas escolas em que não existisse nenhum CESE, pelo menos aprovar uma Licenciatura bi-etápica. No fundo, dar um sinal de que isso está em percurso. Repare: nesta primeira fase, na minha perspectiva, e não tendo sido prevista pela Lei de Ba-

ses do Sistema Educativo um período de transição que nos permitisse trabalhar com um pouco mais de calma, nós tivemos que dar resposta ao que era estritamente indispensável. A questão da formação para o 3º Ciclo nas Escolas Superiores de Educação, como sabe, tem um artigo na Lei de Bases, tal como foi aprovada, que implica definir as condições que as escolas têm que ter...

A. A.- Trata-se de requisitos...

P. L. - Sim, requisitos para a realização destes cursos. Há um outro ponto, também, genérico, que se refere às condições para a atribuição dos graus, nos vários subsistemas e que devia ser genérico em termos de Bacharelatos, Licenciaturas e por aí fora. Nós neste momento estamos a trabalhar no primeiro. A ideia que surgiu é a de que em primeiro lugar se deviam ver as condições genéricas de atribuição, e depois ver se é necessário acrescentar alguma coisa especificamente em relação ao 3º Ciclo. Foi essa a forma de trabalhar que se decidiu. Já fui incumbido por despacho do Secretário de Estado para preparar esta primeira parte da legislação. O Núcleo Pedagógico já fez uma parte do trabalho e já me a apresentou. Eu ainda não tive tempo de trabalhar sobre ela. Tenho isso em cima da minha mesa, como um ponto para trabalhar, para ver se regulamentamos as condições humanas e materiais, para a atribuição genérica dos graus para todo o sistema de ensino. A seguir vamos olhar para a questão do 3º Ciclo nas Escolas Superiores de Educação para ver se é necessário algo de específico para este caso, ou se a regulamentação geral chega como condição.

A. A. - Naturalmente que o Grupo de Missão terá também uma palavra a dizer nesse campo?

P. L. - Eu julgo que em termos do próprio Grupo de Missão ele tem uma palavra a dizer, na medida em que tem reflectido sobre os cursos, sobre quais são as exigências para a constituição dos cursos. Mas é uma legislação que não terá que ser forçosamente produzida, em princípio, pelo próprio Grupo de

Missão. Virão do Grupo de Missão algumas indicações que nos ajudem no sentido de ver se a criação de cursos para o 3º Ciclo nas Escolas Superiores de Educação, requer algo de adicional àquilo que é a regulamentação geral. Neste momento, como lhe digo, não me debrucei sobre o assunto em profundidade. Em relação à outra proposta do Núcleo Pedagógico, como um esquema de base do que é que poderiam ser essas condições, trata-se de uma regulamentação genérica, para todos os cursos. Vamos incluir, do meu ponto de vista, o que deve ser feito para o futuro, quer no ensino público quer no ensino particular e cooperativo. Isto tem que ser visto com alguma cautela e ver as implicações em ambos os subsistemas.

A. A.- Mudando, agora, um pouco de assunto. Tem-se a sensação de que o Departamento de Ensino Superior, e concretamente no que às escolas de formação diz respeito, tem intervenção fundamentalmente ao nível da formação inicial. Neste momento, em termos de formação contínua e em termos de apoio ao desenvolvimento da inovação, algumas expectativas foram criadas, nomeadamente com a possibilidade de celebração dos Contratos-Programa. O que é que existe neste momento e como é que estamos também em relação a esse aspecto?

P.L.- Ora bem. Isso faz-me ir buscar uma outra questão. Se se olhar para o passado, não muito distante, nós verificamos que houve alguns percalços em termos de desenvolvimento das escolas, nomeadamente das Escolas Superiores de Educação. É claro que quando falamos em formação inicial de professores temos também as Instituições Universitárias, embora, pelo facto de estas terem maior autonomia, nem sempre as coisas se apliquem da mesma forma nos dois subsistemas. Mas, pensando especificamente nas Escolas Superiores de Educação, como sabe, há uns anos, houve uma certa restrição, aos *numeros clausulos* para alguns cursos, nomeadamente nos cursos de formação dos professores do 1º Ciclo, o que levou muitas das escolas a derivar para outros cursos fora da área da formação de professores.

A. A. - É o nosso caso, por exemplo.

P.L.- Sim é o vosso caso, como é o caso de muitas das Escolas Superiores de Educação. Foi uma forma de defesa, digamos assim. De alguma forma as escolas - o que é perfeitamente compreensível - fizeram-no. Eu julgo que esta questão de ter cursos que não da formação de professores, tem que ser olhado na perspectiva da preparação de planos e de contratos de desenvolvimento entre o Ministério e as instituições de Ensino Superior. Tem que ser olhado na perspectiva da coerência da própria instituição. É uma questão para ser discutida e negociada com as próprias instituições. Os contratos de desenvolvimento não são uma questão lateral. Face às propostas que nos aparecem vamos ter que discutir e contratualizar a relação. É uma preocupação minha que estes aspectos, relativos a cursos que estão fora da área da formação de professores, possam ser analisados e vista a sua coerência dentro de uma Escola Superior de Educação. Não vou dizer que se deveria regressar à pureza original, em que só existem cursos de formação de professores nas Escolas Superiores de Educação. Não iria tão longe. Julgo que há cursos de outras áreas, que são áreas afins, e que têm muitos pontos de contacto com a formação de professores, que pode fazer sentido estarem numa Escola Superior de Educação. Isso até depende da própria constituição do instituto em que a escola se insere. Eventualmente não terá todas as valências ou escolas com todas as valências, todas as áreas ou tipos de formação. Mas julgo que se devia olhar para isto, para tentar ver se não haverá cursos que estão muito desinseridos daquilo que é o objectivo central das Escolas Superiores de Educação e, eventualmente, aqui, fazer alguma reformulação.

Eu associava isto, à sua pergunta. Tem a ver com a formação contínua, porque eu gostaria de poder defender - e obviamente isto tudo carece de decisão política, mas eu posso dar-lhe a minha opinião - que fosse dado às Escolas Superiores de Educação, no geral, que fazem formação de professores do pré-escolar, ensino básico e secundário, uma espécie de crédito que permitisse realizar actividades com as escolas, quer do pré-es-

colar, quer do ensino básico, quer do ensino secundário, no sentido de dar apoio às escolas, à inovação e à formação contínua dos professores. Enfim, apoiar toda uma gama de actividades que permita uma maior ligação entre as instituições do Ensino Superior e as instituições do Ensino não Superior.

A.A.- E, eventualmente, entre a formação contínua e a formação inicial?

P.L.- Exactamente. Eu julgo que a formação inicial beneficia muito da formação contínua. Na formação contínua nós temos professores com experiência no terreno, da realidade, das dificuldades que sentiram no dia-a-dia, e ao debaterem essas dificuldades, no âmbito da formação continua, obviamente que influenciam a formação inicial. Vai levantar questões à formação inicial e à necessidade tratar aí determinados problemas.

Portanto, eu julgo que esta filosofia de juntar a formação inicial e a formação contínua, e dar às escolas uma espécie de crédito para a formação contínua e para o próprio trabalho, não especificamente de formação, é extremamente importante. Do meu ponto de vista isso podia ser experimentado com base num Contrato-Programa. Um Contrato-Programa permite, como sabe - conforme está previsto na Lei de Financiamento como mais uma das inovações -, apoios específicos para determinadas actividades que não se inserem na actividade normal referente à formação inicial, ou seja aquela financiada pela forma normal de financiamento. Iniciando-se na forma de um Contrato-Programa, pode mais tarde vir a ser integrada na forma normal de financiamento ou de outra forma qualquer para passar a ser permanente para as instituições.

A. A. - Uma questão concreta. As ESE quando ouviram falar dessas intenções, particularmente da parte do Senhor Ministro, numa das reuniões que com ele fizemos, de imediato começaram a desenvolver trabalho no sentido de construir projectos com as escolas. Passam, fundamentalmente, por um trabalho de inovação e de formação nas escolas, de uma forma mais genérica, mas passam também por um outro trabalho, que nes-

te momento está muito mais adiantado, que é a possibilidade de apoiar os alunos no primeiro ano de trabalho, aquilo que nós estamos a chamar, neste momento, Ano de Inserção Profissional. Com o que é que nós podemos contar para o ano, a este propósito?

P. L.- Eu gostava de vos poder dizer que isto está pronto amanhã. Infelizmente, e já falámos aqui, existem dificuldades operacionais para tratar todas estas questões. Eu julgo que esta questão, não pode ser a prioridade número um, face à necessidade de pôr os cursos nos carris. De qualquer forma, eu gostaria de, logo que tivesse o grosso do trabalho relativamente à publicação das portarias dos cursos de formação inicial, dos complementos de habilitação, etc, ultrapassado, poder ter tempo para trabalhar essa questão de um contrato-programa para as instituições. Eu espero que isso seja possível ainda durante o decorrer do ano 98/99. Não será provável para Outubro de 98. Penso que seria irrealista, neste momento, pensar que conseguiríamos ter isso definido, estudado, discutido e contratualizado para Outubro de 98. Agora eu espero que isso possa ocorrer durante o ano. Aliás isto é um tipo de actividades que não tem forçosamente que começar em Outubro. O apoio pode resultar de um Contrato-Programa e não tem que forçosamente coincidir.....

A. A.- Pode acontecer quando o processo já está em marcha.

P. L. - Exactamente. Não tem que coincidir com o ano escolar, porque isso se dirige a outro tipo de actividades. Claro que o ano de inserção normalmente corresponde ao ano escolar. Mas, como lhe digo, não acredito que consiga em Outubro ter as questões tratadas, discutidas e negociadas para poder arrancar imediatamente. Agora, será, sem dúvida, para o princípio do ano lectivo, uma das prioridades relativamente às Escolas Superiores de Educação. Trata-se de definir todo esse tipo de actividades e tipo de contrato que pode ser feito e ver como é que isso pode ser apoiado pelo Ministério da Educação. Depois põe-se aqui uma questão que terá que ser re-

solvida que é a do contrato e dessas negociações. Tem a ver com o seguinte: o Contrato-Programa vai permitir um financiamento adicional e permitir, na minha concepção pelo menos - como digo não está aprovado ainda em termos do Governo - ter um certo número de unidades a tempo inteiro e de docentes para realizar essas actividades. Essa é a minha convicção, essa é a minha ideia.

A. A.- Naturalmente é uma abertura a propostas apresentadas por parte das ESE. É que neste momento já as temos!

P. L.- Não, não, eu acho útil que façam as propostas. Porque o que eu gostaria de fazer é, com base nessas propostas, analisar a panóplia de propostas que são feitas. Até para que os Contratos-Programa que são feitos por cada instituição sejam coerentes, para que não haja, portanto, coisas completamente diferentes, de instituição para instituição. Não quer dizer que não haja diferenças. As regiões também não são todas iguais, os problemas que se põem, se calhar, não são exactamente os mesmos, embora, genericamente, o quadro seja o mesmo. Mas a minha ideia, era trabalhar este tipo de contrato-programa para permitir às instituições - eu diria uma folga - em termos de pessoal docente e um certo apoio financeiro para realizar essas actividades. Mas há aqui um mecanismo que se tem que introduzir, que é, no fundo, verificar quais foram as actividades, de facto, realizadas e ter mecanismos de correcção para os anos seguintes. Nós não vamos poder fazer isso, numa primeira fase, e antes das actividades serem realizadas. Isto não tem a ver concretamente e exclusivamente com o número de alunos que entra, como no caso da formação inicial.

A. A.- Quer dizer, a ideia de um projecto por parte das instituições, que efectivamente contempla objectivos claros e inclusivé metas, pode ser uma boa ideia, exactamente porque permitirá, assim, condições para que o processo seja avaliado e para que o próprio departamento do Ensino Superior o consiga acompanhar no seu desenvolvimento e na totalidade?

P. L.- Exactamente. Depois, com base neste contrato-programa, terá que ser feita uma avaliação do que é que foi feito, de facto, e ter mecanismos de correcção para os anos seguintes, em termos do próprio contrato-programa. Eu julgo, também, que não convém ficar excessivamente optimista em relação a estas questões, no sentido de dizer que tudo o que nós vamos propor vai ser aprovado e o contrato vai contemplar todas as actividades. Possivelmente teremos que caminhar a passos, em termos progressivos, no sentido até de ter um primeiro passo que nos permita fazer algumas actividades. A essas actividades dar algum apoio e avaliar o que está a ser feito e, com base nisso, eventualmente estender a outras. Mas tem de ser um processo avaliado e, digamos, regulado.

A. A.- Neste momento, outros departamentos, designadamente o Departamento de Educação Básica, têm programas e estão a fazer sair programas de apoio às escolas. Faria sentido, aqui, alguma articulação entre este e o apoio do Departamento de Ensino Superior, mais ligado às instituições de formação, através dos diferentes programas, que neste momento estão a ser anunciados relativamente às escolas. Há neste momento ligação entre os diferentes departamentos do Ministério?

P. L.- Aquilo que foi discutido, nomeadamente com o Departamento de Educação Básica, foi que, a realização e a concretização destes contratos-programas passaria por trabalho conjunto do Departamento do Ensino Superior com o Departamento de Educação Básica. Portanto, a ideia está assente. Obviamente que nós temos que partir do que nos vai ser proposto, temos que definir aqui algum enquadramento e, com base nisto, discutir com o Departamento de Educação Básica. Ver o que faz sentido e o que não faz sentido, face às necessidades do sistema de ensino não superior. No fundo, o destinatário é esse e os benefícios deverão ser em termos da qualidade do Ensino, embora haja sempre um retorno quanto às Instituições de Ensino Superior, em termos da sua qualidade e do seu funcionamento próprio. Mas o destinatário primeiro é a qualidade do Ensino Básico.

Mesa Redonda

A formação inicial revista por professores em início de carreira

Coordenação de Abílio Amiguinho,
Teresa Coelho e Fernando Oliveira

Esta Mesa Redonda “inaugura” uma secção permanente que poderá incluir, em alternativa, uma Reportagem. Através desta secção procuraremos inserir na revista a abordagem de situações e problemas relacionados com o Tema Central.

Para esta Mesa Redonda endereçámos um convite a quatro ex-alunos da ESEP para uma discussão em torno dos problemas que enfrentaram no primeiro ano de exercício, e para um confronto de pontos de vista sobre a sua Formação Inicial. São profissionais em início de car-

reira e em situações diferenciadas: Helena Pitacas, professora do 1º Ciclo do Ensino Básico em exercício numa escola do 1º Ciclo; Helena Serdoura, professora de Português/Inglês do 2º Ciclo do Ensino Básico a exercer neste Ciclo e no respectivo grupo disciplinar; Sónia Canário, Educadora de Infância a exercer num Jardim de Infância de uma IPSS; e Susana Soares, professora de Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo do Ensino Básico, a exercer numa escola do 1º Ciclo.

14

MESA
REDONDA



Abílio Amiguinho (A. A.) - Em primeiro lugar quero agradecer-vos terem aceite o nosso convite para participar nesta mesa redonda. O tema central do próximo número da revista *Aprender* prende-se com a problemática da formação de professores, com a tónica colocada na formação inicial. Pensamos que, para além dos textos habituais de natureza mais teórica sobre este tipo de questões, faz sentido introduzirmos outras formas de abordar esta temática. Estou a referir-me a uma entrevista e a uma mesa redonda que poderá alternar com uma reportagem. São formas que pensamos adoptar não apenas no tema central deste número, mas também nos próximos.

Esclarecido o sentido mais global do nosso encontro, passemos então ao tema desta mesa redonda. Propomo-vos uma conversa acerca da formação inicial que tiveram. Mais concretamente, gostaríamos de conhecer a vossa opinião sobre o que consideram ter sido a vossa formação inicial. Não do ponto de vista de quem acaba de concluir o seu curso, mas sim do ponto de vista retrospectivo e crítico, de quem tem já algum tempo de exercício profissional, se confrontou já com situações problemáticas que teve de enfrentar e resolver, e pode, portanto, lançar um olhar diferente daquele que tinham quando de cá saíram. É este o tema desta mesa redonda, enquadrado, como já referi, no tema central deste número da *Aprender*. Vamos iniciar a nossa conversa. Passo agora a palavra aos meus colegas para que formulem a primeira das questões que temos preparadas.

Teresa Coelho (T. C.) - Todas vocês estão no início da carreira. Para começar, pensámos que seria interessante que nos falassem dos principais problemas e dificuldades que têm sentido no desempenho da vossa actividade profissional.

A. A. - Quem quer começar? A Susana? Começa então a Susana e depois damos a volta.



Susana Soares (S. S.) - Eu acho que as dificuldades começam logo no início, logo nos concursos. Eu sou professora do 2º Ciclo; apesar de estar a trabalhar no 1º Ciclo, estava mais

virada para o 2º Ciclo, para a Matemática, para as Ciências. Nunca pensei trabalhar no 1º Ciclo como está a acontecer agora. Quando vou concorrer, concorro aos mini-concursos. Não consegui ficar e pensei logo que o que me ia acontecer era ficar no desemprego. Isto para dizer que só muito mais tarde, só em Novembro, é que eu fico a saber que podia ter concorrido ao 1º Ciclo, porque até à altura não sabia. Só mais tarde é que soube que podia ter concorrido em Setembro e já estar a trabalhar. Como eu está muita gente, no 1º Ciclo, porque já percebeu que podia concorrer; não se limitaram ao 2º Ciclo.



Helena Pitacas (H. P.) - No fundo é acabar o curso e depois: “quando é que é o concurso? Como é que é? A quantos distritos?” Há sempre aquela dúvida...

S. S. - Há muita confusão à volta disso tudo.

H. P. - E os impressos... Em Portalegre é um bocado difícil para arranjar impressos e... é complicado, é mesmo complicado. Por exemplo, no meu caso, eu decidi ir para o distrito de Évora porque é mais fácil para o 1º Ciclo, há muito mais vagas. Entrei logo no dia 19 de Setembro. Aqui era impensável, nem entrava. Trabalhei um ano inteiro; foi ótimo para mim. Mas ao princípio, como disse, também houve a dúvida dos concursos.

A. A. - Não sei se a Susana quer retomar a palavra?

S. S. - Acho que cada um vai falando...



Sónia Canário (S. C.) - Eu estive a trabalhar numa instituição particular. Estive lá duas semanas, depois vim-me embora. Porque nós temos formação para trabalhar com crianças dos três aos seis anos e eu fiquei numa sala de creche, com bebés. Acho que talvez seja uma falha, não sei se da formação inicial se não, mas nós não somos preparadas

para bebés. Foi muito complicado para mim, por isso desisti. Acho que se tivéssemos formação a esse nível seria mais fácil para nós, porque há muita gente, muita gente, a trabalhar em creches e nós não temos preparação nenhuma para isso. Foi a maior dificuldade para mim. Depois tive sorte porque consegui outra vez emprego, também numa instituição particular.



Helena Serdoura (H. S.)

- Em termos de concursos não vou dizer muito mais que a Susana. Sente-se muito isso... Acho que há assim um corte de um "cordão umbilical".

Estamos aqui dentro da instituição e de repente ficamos assim um bocado perdidos. Desconhecemos realmente como é que se processa... Desconhecemos também quais são os órgãos, o que é a DREL o que é o CAE, qual é o papel de cada um destes órgãos, a quem temos de dirigir-nos. O meu processo foi mais rápido porque eu entrei na segunda fase, mas depois é aquela dúvida: "o que é que eu faço agora? Vou apresentar-me onde? A quem é que me dirijo?". Depois, desconhecemos um bocado quais são os cargos que assumimos dentro da escola. No meu 1º ano eu fiquei como Directora de Instalações da biblioteca. Desconhecia por completo que tal cargo existia. Há o papel também da Direcção de Turma, portanto, há vários papéis... Onde é que a gente vai? Como é que funciona a legislação? Tudo de repente surgiu assim do ar. Contudo, penso que não é o grande bicho de sete cabeças, porque depois encontrei uma grande disponibilidade dentro da escola para nos ajudar. Relativamente à Direcção de Turma há o director dos directores de turma que...

A. A. - O coordenador.

H. S. - Exactamente. O coordenador dos directores de turma que disponibiliza uma série de informação. Apesar de eu não ser directora de turma, procurei essa informação. Em termos de secretaria também nos ajudam. Mas, de facto, andamos assim um bocadinho a "partir pedra" É mesmo assim. Resolve-se perfeitamente, mas talvez fosse mais fácil e talvez

houvesse uma menor ansiedade da nossa parte se já tivéssemos esses conhecimentos.

H. P. - Isso é assim no 2º Ciclo, mas imagina no 1º Ciclo...

H. S. - Sim, eu falo em termos de 2ºCiclo.

H. P. - 1ºCiclo, lugares únicos, com quatro turmas, Directora de escola. Imagina a confusão... O que é que tu fazias?Eu cheguei à escola e disseram-me: "Faça um ofício em como se apresentou hoje". O que é isso? Eu pessoalmente tive sorte porque fui para um lugar onde havia já mais pessoas, pessoas efectivas, e as colegas que tenho são óptimas e tiveram a disponibilidade imensa e a paciência para me aturar e explicar as coisas. Eu sabia lá o que era um ofício, o que era uma acta, o que é que era um conselho escolar? Não sabia nada. Só que elas é que se disponibilizaram, ajudaram-me imenso, é verdade, tive sorte. Mas houve colegas minhas...

H. S. - As actas, nós vamos sabendo.

H. P. - Pois, as actas sim, mas havia muita coisa... Eu sou sincera, quando cheguei à escola apresentei-me e tive que fazer um ofício. Um ofício? Mas o que é isso?", Ficaram assim... Mas lá na escola ensinaram-me, porque elas são pessoas mais velhas, tiveram outro tipo de disciplinas que nós não temos. Eu tive Administração Escolar; era aí que talvez estas coisas se ensinavam... Só que houve aquele problema, o professor teve um acidente e tivemos poucas aulas. É um bocado difícil. Sei de colegas minhas, que chegaram a uma escola e andaram ali um mês ou dois mesmo "às aranhas".

S. S. - Em termos administrativos também tive muita dificuldade. Estive em várias escolas, e depende das escolas para onde vamos, depende da sorte que temos de haver ou não colegas que nos ajudem. Na primeira escola para onde fui, apresentei-me e também tive que fazer um ofício. A directora explicou-me como é que se fazia. Mas depois, em relação às aulas, estava completamente sozinha. A colega que eu fui substituir disse-me apenas: "eu estou a dar esta matéria assim, assim... Continue!" Eu entrei em pânico. Não estava à espera de, logo no primei-

ro dia, ter de dar uma aula, ainda para mais numa turma com 3º e 4º anos juntos. Passaram -me a “bola” e nada mais. Na segunda escola, ainda nesse mesmo ano, éramos todas contratadas. Era uma escola de intervenção prioritária, com situações de alunos muito complicadas. Éramos todas contratadas, a directora da escola inclusive, ainda com muito pouca experiência. Às vezes tínhamos de telefonar para o sindicato para esclarecer dúvidas. Era a nossa ajuda. Ou então colegas que conhecíamos de outra escola. No fundo, estávamos todas no mesmo pé, ninguém sabia mais que os outros. Não era só como fazer os ofícios, eram também outras coisas como, por exemplo, organizar um processo de retenção de um aluno.

A. A. - As vossas intervenções andam em torno de questões de natureza administrativa, algumas relacionadas com aspectos burocráticos, outras prendem-se mais com a gestão da escola, com a gestão, de uma forma geral, e com a gestão intermédia. Estava a apetecer-me dizer que na escola também há outras coisas... Também há o trabalho com os alunos. E tu rodaste a agulha exactamente nessa direcção. Continua Susana.

S. S. - Eu referi-me à organização de um processo de retenção de um aluno. Nessa escola

tive de fazer um. Eu não sabia nada do assunto; não sabia o que é que tinha de fazer, que papeis tinha de preencher, quais eram os critérios para reter, o que era, no fundo, a retenção de um aluno. Tive de me informar, tive de ir procurar coisas. É um bocado por autodidactismo. Eu não estou a dizer que nós temos de ter a “papinha toda feita”, também não gosto disso. Eu acho que ser professora é isso mesmo, é nós procurarmos informar-nos porque a formação não acaba. Acabou o curso na ESE mas não se pode pensar que não se estuda mais; temos de continuar a procurar. Mas se certas coisas já estivessem facilitadas, ou pelo menos se estivessemos desportos para... Não é?

A. A. - Mais coisas dentro desta linha.

H. P. - Há os apoios, por exemplo. Apanhei miúdos que necessitavam de apoio. Tive de pedir apoio também... Mas eu, como já disse, sou mesmo daqueles casos que têm muita sorte, porque as colegas ajudaram-me imenso. O que não sabia perguntava; não tive muita preocupação. Talvez até tenha sido bom para mim, porque para o ano se me encontrar numa escola de lugar único, já será mais fácil.

A. A. - Neste momento não está numa escola de lugar único?



H. P. - Não, agora não. É o meu primeiro ano de serviço.

A. A. - Numa escola com quantos professores?

H. P. - Tem três professores do 1º Ciclo, tem dois do 2º e dois de apoio. É uma escola que tem muitos professores. Mas quer dizer, há certas coisas que podiam ser melhoradas a nível de ...

A. A. - Já lá vamos. Agora ainda estamos no inventário dos problemas e das dificuldades.

S. C. - Eu desses problemas não posso falar porque o infantário tem um director e ele é que trata dessas coisas todas. Nesses aspectos estou fora. Talvez um dia se for trabalhar para o público, seja a minha vez de me confrontar com dificuldades desse tipo.

A. A. - Tens de te preocupar mais com o trabalho na sala, não é? Com a organização da sala, com o trabalho com os miúdos... A este nível como é que tem sido?

S. C. - No essencial a dificuldade que eu senti foi aquela que já disse: o trabalho com os mais pequenos, com os bebés. Mas as pessoas que estão lá e que estavam dentro do assunto ajudaram-me muito. Não tive grandes problemas.

T. C. - Portanto, tem todas as idades...

S. C. - Tenho dos três meses aos três anos.

T. C. - Todos na mesma sala?

S. C. - Distribuídos apenas por duas salas. Estou só eu como educadora e tenho quatro auxiliares, mas, como a instituição funciona das sete da manhã às sete da tarde, estão duas de manhã e duas de tarde. Têm também uma pessoa na cozinha. Os miúdos estão lá essas horas todas. São crianças que vêm de montes e de sítios assim... Vai uma carrinha levá-los. Alguns não, alguns, vêm buscá-los, mas a maioria deles está ali doze horas.

A. A. - Quer dizer, é quase uma espécie de guarda das crianças, também!

S. C. - É. E até eu ir para lá, acho que era mesmo assim. Quando cheguei lá, a sala estava completamente vazia, não havia nada, nada. Esteve lá uma pessoa a trabalhar antes de mim; esteve lá sete anos, mas não sei o que fez enquanto lá esteve. Não percebo como é que ela estava lá... Não sei o que é que os miúdos faziam durante todo o dia. Agora não, já está tudo melhorzinho. Depois, mesmo da parte dos directores... São pessoas da Junta de Freguesia... É um centro de Bem Estar Social. Eu tenho feito com que compreendam que é preciso um mínimo; é preciso comprar certas coisas. Os miúdos não podem entrar ali, estar ali, brincar e mais nada.

A. A. - Digamos que o problema que existia aí era o de uma certa necessidade de reconhecimento do teu trabalho como educadora.

S. C. - Pois. Os pais reparavam que na Pré-Primária que existe lá perto faziam isto, faziam aquilo, e ali não, estavam ali e mais nada. E estavam ali porque os pais precisavam, porque aqueles miúdos cujos pais podiam, estavam na Pré-Primária, no Jardim de Infância. Aqueles que estão ali são mesmo aqueles que têm de estar, porque os pais trabalham cedo e não há avós nem ninguém para ficar com eles. Mas é muito tempo e muito complicado porque eu saio às 4 horas e eles ficam lá até às sete. É mesmo muito complicado, ficam lá duas pessoas com eles, são vinte e sete e os bebés exigem muito tempo, dão imenso trabalho, de modo que os mais velhos ficam... O que vale é que eles, coitados, estão habituados e desembaraçam-se muito bem sozinhos, mas... São do campo... [muitos risos] É a sério, é mesmo assim.

A. A. - Dentro deste registo...

H. S. - Eu vou voltar a insistir no grande desconhecimento que eu penso que há das competências que são pedidas aos professores, nomeadamente no que se refere às Direcções de Turma, aos cargos de Delegado de Disciplina, de Director de Instalações, ao funcionamento dos Conselhos de Turma... Quando fui para o meu primeiro Conselho de Turma distribuíram-se uma série de tarefas pelos colegas e impressos para preencher. Olhei para aquilo e pensei: "Agora como é que eu faço? Tinha de perguntar porque desconhecia aqueles formulários, nun-

ca os tinha visto à frente. Havia uma boa camaragem e as pessoas explicaram-me. Não houve estigma nenhum de ser novata e de não saber, de maneira alguma. Mas, realmente, vai-se para um Conselho de Turma com uma série de impressos que são iguais em todas as escolas são enviados pelo Ministério da Educação e nós, acabados de sair da Escola, não os conhecemos... Depois, são as competências; eu por acaso não fui Directora de Turma, mas este ano ia com algum receio, ia realmente disposta a perguntar como é que se fazia porque acho que é daqueles papéis muito importantes e fundamentais.

A. A. - Sim, é importante e, em geral, o processo de atribuições das Direcções de Turma é feito ao contrário.

H. S. - É. É dado aos novatos porque quem lá está não quer assumir esse papel, o que é lamentável. Quando cheguei à escola quiseram dar-me uma Direcção de Turma e o cargo de Directora de Instalações. Tive de bater o pé, quer dizer, não queria ficar com os dois cargos. Era o meu primeiro ano de serviço; se ficasse com os dois cargos, um deles iria ficar para trás e iria ficar mal feito.

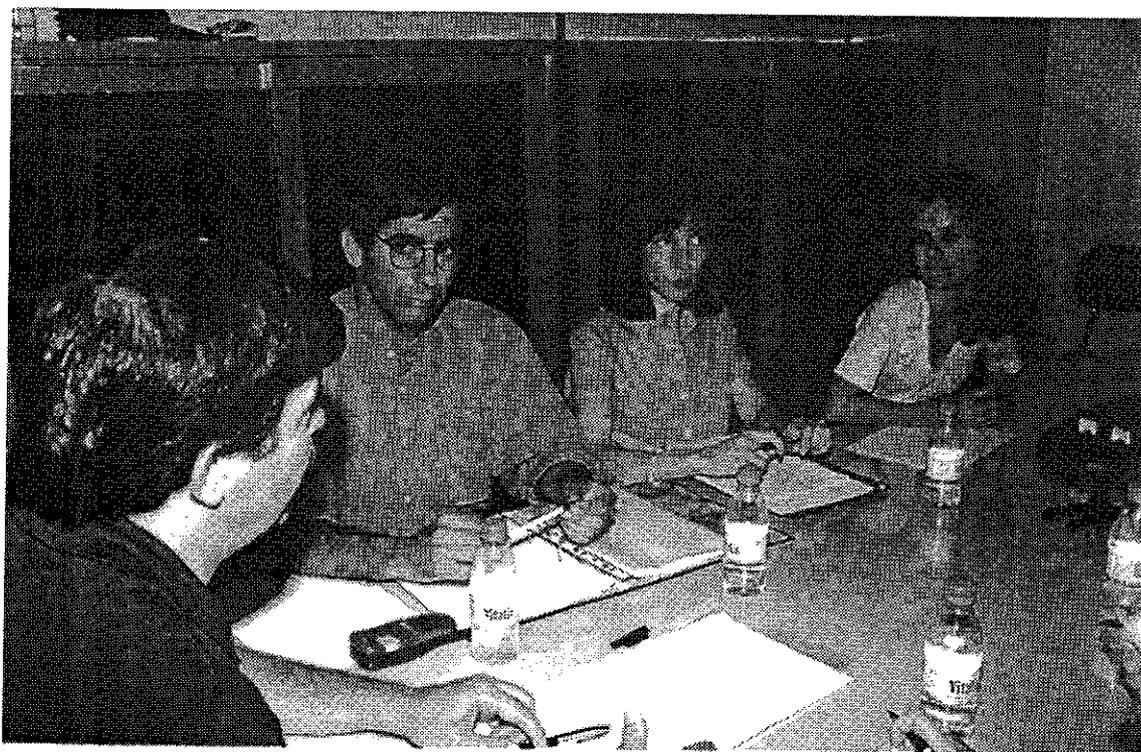
Fernando Oliveira (F. O) - Voltámos ao mesmo registo. Não deixa de ser curioso...

A. A. - Não deixa de ser curioso porque vocês não saem deste registo. Não é?

H. S. - É que eu em termos de alunos... Em termos de alunos eu não senti qualquer problema, para ser sincera... Faço uma reflexão retrospectiva e vejo que, realmente, tive no curso uma Prática Pedagógica excelente que em termos de gestão da sala de aula (acho que a gestão da sala de aula é o maior problema que os professores encontram quando entram pela primeira vez na carreira docente), me deu uma grande bagagem. Talvez também devido a alguma experiência que eu já tenha tido noutros sítios onde tinha trabalhado. Com a Prática Pedagógica que eu fiz, não tive qualquer tipo de problema.

F. O. - A experiência que já tinha também ajudou...

H. S. - Eu acho que me ajudou e tive uma Prática Pedagógica de 4º ano que foi excelente e que, realmente, me alertou para uma série de coisas importantes, nomeadamente a gestão de conflitos, a gestão da sala de aula, o ser coerente, o estipular regras, toda uma série de coisas que são realmente um factor importante para se chegar ao final do ano com sucesso, tanto para o professor como para o aluno.



A. A. - Susana queres continuar...

S. S. - Eu quero voltar atrás. Há uma coisa de que eu me estava a esquecer que é em relação às faltas. Este ano tive de faltar para ir a uma consulta pré-natal. Vou explicar o que aconteceu entre mim e a Directora da escola. Virei-me para ela e disse: "vou ter de faltar; tenho de ir a Portalegre porque a minha Obstetra é de lá e quero ser seguida lá. Qual é a falta que tenho de meter?" Penso que a Directora da escola, em relação a estes aspectos, deve ajudar-nos. Disse-me para meter o artigo 102. Ora, eu sabia que o 102 tem a ver com faltas para descontar nas férias. Isso eu sabia. Pensava que tinha de haver um específico, porque tinha ouvido falar. Pensei que não podia ser assim e fui telefonar para o sindicato. Foi o que me ajudou imenso também. Mas fiquei assim um bocado... Porque era uma regra de escola, ela até sabia, mas estava sempre a dificultar as coisas. Eu acho que tudo depende muito de quem nós temos à frente. Depois vim para Portalegre. Eu faltei por atestado médico várias vezes o ano passado, pela minha mãe, porque ela estava doente e eu tive de a acompanhar, e por mim porque estive doente também. Ora, as faltas podem ser recuperadas em termos de remuneração, mas eu não sabia. Só este ano é que soube, aqui na escola da Praceta, através de uma colega minha que estava a preencher o papel com essa finalidade. Eu sou muito curiosa e quis logo saber o que estava a fazer. Foi assim que soube e só agora é que fui buscar o dinheiro que andava a dar ao Estado sem saber [risos]. Isto é um bocado assim. Só para dar um exemplo...

A. A. - Talvez não valha a pena insistir mais nisso, não é?

S. S. - Não! Agora ia passar para os aspectos pedagógicos.

A. A. - Sim, continua.

S. S. - Em relação aos aspectos pedagógicos, eu, sendo professora do 2º Ciclo, tive mais dificuldade porque estava mais preparada para o 2º do que para o 1º Ciclo. Temos que ser francos; dizemos que temos formação para o 1º Ciclo, mas quanto à parte da iniciação à leitura e da iniciação da quantificação e dos números,

nós temos dificuldades. Isto é mesmo assim, primeiros e segundos anos, ensinar a ler... Para mim aquilo era assim uma coisa... Era uma responsabilidade enorme.

H. S. - E vens tu de Matemática e Ciências!

S. S. - E venho de Matemática e Ciências! Nas duas primeiras escolas onde estive, tive sorte. Tive 1º e 4º ano; não houve problemas. O único problema que tive foi na primeira escola onde tive 3º e 4º anos na mesma sala. Eu andava de um lado para o outro; estava a dar 3º ano, depois vinha para o 4º ano, estava completamente desorientada. Eu estava preparada para dar uma aula de Matemática, do 5º ano, por exemplo, com todos os alunos no mesmo nível...

A. A. - E tu Helena? Tu eras do 1º Ciclo.

H. P. - É o mesmo caso; apanhei este ano 3º e 4º anos.

A. A. - Está bem, mas tu és do 1º Ciclo, não é? Repara que a Susana referiu dificuldades deste tipo porque está no 1º Ciclo, mas o curso dela não é o mesmo que o teu.

H. P. - Mas também tenho.

A. A. - Certo, era isso mesmo que gostaríamos de saber.

H. P. - Eu tinha uma turma com 3º e 4º anos. É uma caso semelhante, só que dentro do 3º havia vários níveis e dentro do 4º também. Além disto, as colegas explicaram-me que era uma turma muito difícil, muito difícil mesmo. Comecei a ver como é que podia resolver as coisas. Eles não tinham regras, não tinham nada. Primeiro, quando chegaram lá, apresentei-me. Eles saltavam de cadeira em cadeira; um dia estavam aqui, outro dia estavam além... E eu a pensar que isto não podia ser assim. Comecei por dividir os anos. Depois cada um escolheu um lugar e só podia mudar com a minha autorização. Estabelecemos várias regras. As coisas começaram a funcionar muito bem. Isto, a primeira semana, claro. Foi a apresentação, fizemos uns trabalhos, foi giro. Só que depois fui-me apercebendo da diversidade de níveis.

tudo era ainda mais complicado. Tive de fazer planos alternativos, tive de fazer currículos novos. Foi mesmo assim, foi muito difícil para mim. Mas aprendi muito. Tive um miúdo muito complicado, hiperactivo, que tive de mandar para o neurologista. Ele só não me batia porque não podia. Tive de falar com os pais; tive grandes problemas com os pais... Mas já estou calejada; para o próximo, ano se acontecer alguma coisa... Depois as coisas até se resolveram. O miúdo tanto tinha um comportamento agressivo como era meigo. Eu comecei a perceber como é que ele era e comecei a tentar compreender as coisas e comecei a levá-lo.

S. S. - Eu também tive uma aluna assim.

H. P. - E até... Eu estive grávida, tive um bebé que agora tem 4 meses. Foram substituir-me; uma colega que também acabou o curso no ano passado. E ele começou a experimentar, a ver até onde é que podia ir. Andou a fazer tudo de novo. A rapariga também andou...

A. A. - Já falámos de problemas de vária ordem, falámos agora de problemas pedagógicos. Não falámos ainda de problemas científicos. Não é?

T. C. - A Susana levantou o problema da iniciação à leitura e à escrita.

S. S. - Era isso que eu ia dizer. Com a primeira turma que eu tive, a dificuldade foi conciliar o 3º e 4º anos, e também em termos de sala de aula. Havia um aluno em relação ao qual a minha colega me disse: "No ano passado a professora que teve a tua turma levou com uma cadeira em cima". Passaram-me uma turma assim. Para primeiro dia não era animador. Primeira turma, primeiro ano de serviço... Eu fui conseguindo superar e tivemos uma boa relação. Adaptei-me bem a esse aluno e ele a mim. Até comecei a gostar da turma. Quando fui para outra escola, pensava que era para melhor. Pelo contrário, muito pior. Eram 15 alunos, só que 9 eram de etnia Africana e 5 de etnia cigana.

A. A. - Recordo-me que nessa altura vieste cá à escola ter connosco. Passaste aqui uma tarde connosco.

S. S. - Foi. Nessa altura, eu pensei. "Bem, eu vim de cavalo para burro". Eu pensava que estava muito mal lá, na outra escola, porque era em Chelas. Era uma zona de toxicodependentes e eu saía às 6.30 h da noite, tinha de apanhar o autocarro. Mas comparando com a outra turma, se os outros saltavam, estes levavam pedras, levavam paus; era tudo... Na primeira aula pensei que não ia aguentar, porque aquela turma não tinha tido professor, ninguém ficava com aquela turma. Todos preferiam ir para o desemprego do que estar alí. Aquilo era horrível. Tive um aluno que era do género de me ameaçar que ia bater-me. Para além disto, havia outras dificuldades; o facto de eles estarem muito presos em termos de linguagem, por exemplo. Só que era um 3º ano; em termos científicos consegui acompanhar completamente. Só quando mudei de escola e fui dar apoio para o 1º ano, é que me deparei com a situação de ensinar a ler. E como ia dar apoio, eu tinha mesmo de os pôr a ler. Eram seis alunos com os quais a professora não conseguia. Então tinha de ser eu a conseguir, porque a turma era muito grande. Bem, graças a Deus, tive uma colega espectacular;trabalhámos muito bem e ela ajudou-me em termos psicológicos, porque eu estava muito afectada em termos pessoais. Mas consegui. Quatro deles saíram de lá a ler e a escrever. Um deles tinha problemas a outro nível, de ordem psicológica. Mas foi difícil. É um choque para nós, virmos de outra área...

A. A. - A Helena queria dizer alguma coisa...

H. S. - Queria. Eu partilho de uma opinião... Eu penso que este tipo de problemas não acontece se, em termos de formação inicial, os cursos forem mais específicos. Quem vai leccionar para o 1º Ciclo tem uma formação específica para o 1º Ciclo, quem vai leccionar o 2º Ciclo tem uma formação específica para o 2º, e o mesmo para o 3º Ciclo. Vão-me bater... [risos] Mas eu penso que tem de ser específico. Acho que tem de haver uma Prática Pedagógica logo a partir do 1º ano. Em conversas com colegas que vêm das Universidades, eu observo que para eles o 1º ano de exercício é como uma continuidade em relação ao curso. Eu penso que tem de haver especificidade em termos de formação inicial. Em termos pedagógicos e didácticos eu não senti qualquer tipo de problema. Em ter-

mos de gestão da sala de aula, gestão de conflitos, criar aulas diversificadas, levar aulas planificadas com base no programa... A este nível, não tive problemas. Tenho colegas que me vêm pedir materiais, pedem-me opiniões em termos de planificação. Nós, realmente levamos uma boa bagagem connosco; dentro da sala de aula nós conseguimos gerir bem. Aquilo que sinto, enquanto profissional, é uma certa falha ou lacuna em termos científicos, nomeadamente a nível da Língua Portuguesa; mais ainda do que no Inglês. Eu senti esta falha científica em duas vertentes. Por um lado, em termos de cultura, em termos de bagagem cultural. Isto é importante para se estar com muita segurança na sala de aula. A segunda vertente tem a ver com o Português. Um aluno diz-me "porque é que uso o pretérito perfeito e não utilizo o pretérito imperfeito", por exemplo. E aqui ninguém nos ensina. Sabemos as coisas, a classe dos verbos, a classe dos adjectivos, dos determinantes... Mas como é que eu vou passar tudo isto? Acho que essa parte mais prática que tem a ver com a didáctica...

A. A. - A Helena acabou por introduzir a segunda grande ordem de questões que nós queríamos colocar. Inventariados os problemas e as dificuldades que tiveram como é que agora vêm a formação inicial que tiveram? É esta a questão que começaste a abordar. Seria importante ouvir também as outras pessoas acerca disto.

S. C. - Eu, tirando a parte da creche, dos bebés (É talvez uma falha da formação inicial porque nós não temos formação nenhuma a esse nível), acho que tive uma boa Prática Pedagógica. A única falha foi realmente na parte dos miúdos mais novos, de resto, acho que a formação foi boa.

H. P. - Eu concordo com a Helena. Falta o sentido prático. Por vezes, perguntava-me se os miúdos estavam a compreender ou não. Havia sempre essa dúvida. Havia certas coisas de que já não me lembrava. E há coisas do programa que são difíceis de dar. Por exemplo, na Matemática, tive de estudar muito, é verdade, tive de pegar nas coisas de que já não me lembrava, certos conceitos. É claro que para uma professora com muitos anos de serviço é fácil, mas para nós... Em contrapartida, eu sei desenvolver muito bem um projecto. Isso sei. As minhas colegas ficavam todas de boca aberta;

ideias não me faltavam. Por acaso, eu estive numa escola boa para isso porque nós estávamos inseridos num projecto que era o "2000". Desenvolvíamos várias actividades e eu dava muitas ideias. As minhas colegas ficavam surpreendidas. É verdade que nós saímos da escola com muitas ideias e com sentido prático, mas não tanto para dar a matéria.

S. C. - Talvez por causa disso tenha sido mais fácil para mim. É que vocês têm mais aquela parte da matéria para ensinar, nós não, é mais prático, mais lúdico.

T. C. - Pois, mas também têm as orientações curriculares, não é?

H. P. - Mas é mais lúdico, é diferente. Nós, no final do ano, fizemos um projecto, uma exposição com todos os materiais que tínhamos realizado com os miúdos durante o ano. Adorei aquilo porque, no fundo, estava-me a ver outra vez cá na escola com aquelas coisas todas... Foi excelente. As minhas colegas diziam-me mesmo: "Tu estás a vibrar com isto tudo". Enquanto que as pessoas mais velhas diziam: "Ah que chatice. Mas agora já não damos matéria? Então mas a gramática fica para trás? Então e a Matemática? Mas eu ainda não dei o programa todo!" Elas preocupavam-se em dar o programa todo, nem que fosse a correr. Enquanto que eu admito que não dei o programa todo, mas penso que dei o essencial e trabalhámos certas coisas sem ser do programa, sem ser da matéria.

H. S. - Queria dizer uma coisa; é que eu fico com receio de que isto não fique bem entendido. Estava ela a dizer que falta uma componente prática. Eu acho que os nossos cursos já são extremamente práticos. Aquilo que eu sinto que falta é mais a nível das didácticas. Questões metodológicas, a experimentação de soluções concretas para dar este ou aquele aspecto da matéria. Vocês podem pegar nisto assim, podem dar desta maneira. Esta experimentação dentro da língua materna não existe. O nosso curso é realmente muito prático, nós sabemos fazer projectos, mas, relativamente aos conteúdos, como é que se criam actividades diversificadas para este ou aquele conteúdo... Isso é que realmente não é...

T. C. - O que a Helena está a focar é da área da didáctica.

H. S. - É a didáctica mesmo. Há um certo pudor em dar receitas. Mas uma receita que funcione para mim, para outra pode funcionar com um pouco mais de sal ou pimenta. Não há que haver pudor porque nós depois adaptamos as coisas consoante as escolas e os grupos com que estamos a trabalhar. Eu tenho aquela receita e depois adapto-a, trabalho com ela da forma mais ajustada. É essa parte prática que nos falta, talvez porque há um certo pudor em nos darem receitas. Eu senti isso porque continuo a achar que um professor tem de ir com muita segurança e uma grande bagagem para a sala de aula.

F. O. - A Susana quer pronunciar-se sobre isto?

S. S. - Em termos científicos, e no que diz respeito à Matemática, não tive dificuldades. Tive dificuldades na Língua Portuguesa. Não estava preparada. Quanto às metodologias e quanto à didáctica de que vocês estavam a falar, não senti dificuldades. Talvez pela Prática Pedagógica que eu tive ou pelos professores que eu tive.

F. O. - Alguém quer acrescentar alguma coisa a respeito deste segundo tema de discussão?

H. S. - Não. Eu só diria que se a Prática Pedagógica fosse a partir do primeiro ano, seria uma mais valia.

F. O. - Passemos então para o terceiro tema. A ESE está neste momento envolvida num projecto, ainda em fase de concepção, de apoio e acompanhamento dos professores em início de carreira. A questão que se coloca é a de saber como montar um projecto desta natureza, como é que esse acompanhamento deve ser concebido, do ponto de vista metodológico. Quais são os processos mais adequados para ajudar os professores em início de carreira a resolver as suas dificuldades e problemas? Talvez tenham propostas a fazer. Seria muito útil para nós conhecê-las.

S. S. - O mais importante talvez seja... Aqueles aspectos que nós apresentámos, de carácter administrativo, como os concursos, talvez faça mais sentido serem abordados a nível da formação inicial. Acho que para o início de carrei-

ra, o que é fundamental e nos faz falta é, por exemplo, eu vir cá à escola e poder dizer: "Eu tenho uma turma assim ou um aluno difícil e não estou a conseguir resolver esta dificuldade". É eu poder vir cá e poder contar com ajuda sobre questões práticas e específicas.

T. C. - Problemas concretos.

S. S. - É nós podermos discutir com alguém que nos possa ajudar.

H. S. - Mas é uma pena isso não ser discutido dentro da própria escola.

S. S. - Claro, porque aqui não tens colegas a esse nível.

H. S. - Mas eu acho que temos. Acho que nós próprias às vezes não damos o primeiro passo para discutir com as colegas.

H. P. - Eu por acaso tive essa sorte. Tive a sorte na escola de encontrar colegas que me ajudaram imenso

H. S. - Realmente, eu penso que primeiro tenho de tentar encontrar a solução dentro da escola, com os alunos intervenientes, dentro daquela comunidade escolar...

S. S. - E quando é uma escola muito grande? Quando tu tens vinte e tal colegas como eu tive?

H. S. - A ESE pode ajudar, sem dúvida nenhuma e penso que se a porta estiver sempre aberta, como penso que está, é ótimo. Eu só acho que cada escola é uma realidade, cada escola tem a sua especificidade. Posso pedir à ESE que tente arranjar soluções para isso tudo, mas penso que é um bocado complicado.

F. O. - Não é fácil, certamente. Como é que podíamos fazer?

H. S. - Um gabinete aberto. Termos um gabinete aberto.

F. O. - É uma ideia. Imaginem também que nós constituíamos uma equipa de formadores cujo objectivo seria o de ajudar a superar as dificuldades que vocês têm referido.

S. S. - Por exemplo, no ano passado, se tivesse tido um apoio desse género aqui na escola... Foi a escola onde eu tive mais dificuldades. E se tu tiveres alguém que te anime... É que nós vamos com muitas ideias, ideias fabulosas, em teoria, mas, na prática, não é assim. Porque há coisas muito bonitas na teoria que nós aplicamos e é uma frustração por completo.

H. S. - Então não vale a pena ter ideias.

S. S. - Acho que é óptimo sairmos daqui com muitas ideias e a gostarmos dos desafios, mas temos de ser realistas. Nós vamos muito teóricos; não é bem teóricos, muito...

T. C. - Idealistas.

S. S. - Idealistas em certas coisas. Julgamos que é fácil e depois as coisas não se concretizam como nós queremos.

T. C. - Mas o que é que consideram prioritário para montar um projecto de apoio?

H. S. - No 4º ano, a respeito dos concursos.

F. O. - Já foi referido que essas dificuldades se podem resolver na escola. A questão que mais importa é talvez sabermos quais são as formas mais adequadas de prestar um apoio a quem, em início de carreira, se confronta com as dificuldades e os problemas que vocês referiram. Acabaram por superá-los, é certo, mas talvez com custos, com angústias e ansiedades que talvez pudessem ser atenuados, e talvez com mais eficácia se tivessem sido mais apoiadas. Nós próprios nos interrogamos sobre as maneiras mais adequadas de ajudar as pessoas a enfrentar e a superar essas dificuldades. Não vamos com certeza adoptar processos parecidos com os da formação inicial que tiveram. A realidade agora é outra. Vocês são profissionais a exercer nas vossas escolas.

H. P. - Por exemplo, se houver um psicólogo aqui que nos dê apoio, que nos ajude a relacionar-nos com alunos difíceis. Era mais fácil para nós se estivesse aqui alguém que nos acompanhasse. Eu chegava aqui e dizia: "Eu tenho um aluno assim, assim... O que é que eu faço? Que actividades é que eu posso fazer com ele?"

F. O. - E quem diz esse problema diz outro qualquer, não é? No fundo, ter aqui uma pessoa, ou uma equipa que, em qualquer momento se pudessem consultar para ajudar a resolver problemas concretos. Uma espécie de tutoria, no fundo.

S. S. - Acho que sim.

H. S. - O que era possível fazer-se era, por exemplo, encontros de antigos alunos; criar-se quase um género de associação em que as pessoas que têm interesse nestas coisas...

S. S. - Género de Seminário

H. S. - Desses Seminários em que haja um encontro de três em três meses ou encontros de... (seria uma coisa a negociar) em que haja uma partilha de experiências e de angústias.

F. O. - Uma espécie de formação mútua em torno dos problemas de cada um.

H. S. - Exactamente. E que nesses encontros pudesse estar, por exemplo, um psicólogo e outras personalidades.

T. C. - Pessoas das diversas áreas.

H. S. - Sim. E que a partir daí pudessemos identificar problemas que uns têm e eventualmente outros não, mas que pudessemos todos aprender uns com os outros.

F. O. - Isso seria mais ou menos uma modalidade tipo Seminário que, depois, poderia ser articulada com um acompanhamento mais personalizado, tipo tutoria, a partir dos problemas colocados?

S. S. - Tipo tutoria. Eu acho que sim.

H. S. - Exacto. E reparem que há aqui na ESE imensos alunos que vão sair daqui e não voltam cá mais. Eu acho que há um certo compromisso, uma certa responsabilidade da nossa parte em participarmos neste tipo de coisas.

F. O. - Esses encontros teriam depois de passar por uma relação mais estreita, mais sistemática, não só com as pessoas mas também com a realidade das escolas onde se encontram a trabalhar, não acham?

H. S. - Mas imaginemos que... Eu estou a tentar ver isto em termos mais práticos porque imaginemos que uma pessoa está colocada no Algarve e a outra está colocada em Trás-Os-Montes; como é que esse acompanhamento é feito? Ele pode ser feito via Internet. Parece-me complicado.

F. O. - Haveria questões organizativas a resolver, mas em termos de modalidades de formação parece haver um certo consenso entre nós.

S. S. - Sim, e não seria só um psicólogo, seria uma equipa na qual poderia entrar um professor de Matemática, um professor de Ciências, um professor de Língua Portuguesa, de Inglês, conforme as necessidades.

F. O. - Sim, os problemas que vocês apresentaram não se resolvem apenas com um Psicólogo. Teriam de ser equipas interdisciplinares.

S. S. Exacto, é isso.

S. C. - Eu, por exemplo, no primeiro emprego que tive, desanimei. Desanimei porque não tinha ajuda de lado nenhum. Cheguei lá, não conhecia nada e ninguém me ajudava. Eu tinha 5 ou 6 miudos a chorar ao mesmo tempo e ninguém me ajudava.

S. S. Se tivesse sido possível vires aqui à ESE e dizeres: "Tenho este problema, vamos discutir..." Não é uma receita, é discutir; a discussão de ideias é que ajuda.

F. O. - E dá segurança.

S. S. - É. A pessoa vai mais segura.

T. C. - É importante ouvir alguém dizer que afinal é natural confrontarmo-nos com dificuldades e sentirmo-nos por vezes desorientados.

F. O. - É verdade. Se ninguém tem mais nada a acrescentar, podemos dar por encerrada esta mesa redonda. Quero agradecer a vossa participação e desejar-vos muitas felicidades na vossa actividade profissional.

Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade

Maria do Céu Roldão*

As questões da formação de professores no tempo actual prendem-se essencialmente, a meu ver, com a necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um *bom profissional de ensino*.

Os modelos - dos integrados aos sequenciais, dos transmissivos aos reflexivos - constituem referenciais teóricos importantes enquanto instrumentos de análise e/ou reconstrução de práticas de formação que se desejam promotoras das competências profissionais visadas. As situações e opções da formação jogam-se, assim, na escolha das respostas mais adequadas para promover as competências que são necessárias ao bom desempenho do profissional e ao seu contínuo desenvolvimento.

Trata-se, assim, de, por um lado, operacionalizar com clareza as *competências que são requeridas para o desempenho adequado de uma profissão cuja função social* tem de ser claramente explicitada e, por outro, de analisar a forma como as componentes de formação deverão organizar-se e interagir num quadro de prática de formação necessariamente *eclético*.

Os modelos de formação haverão assim de funcionar como teorizações de referência que se utilizam e mobilizam na formação segundo uma lógica contextual e adaptativa. Não parece hoje fácil - nem adequado - privilegiar um modelo de formação face à complexidade de questões que se colocam à formação de professores num tempo de acentuada mudança na natureza e exigência do serviço prestado pelo profissional de ensino e pela instituição educativa.

Nesta perspectiva, esta reflexão irá centrar-se em algumas das questões problemáticas actuais a que a formação - inicial e contínua - tem de dar resposta, integrando componentes de modelos porventura diversos, de modo a construir uma coerência e uma continuidade no processo formativo, que cada vez mais terá de ser gerido e desenvolvido pelos próprios sujeitos, ao longo dos seus percursos profissionais iniciados após a formação inicial.

Elegeram-se assim, para a presente reflexão, três questões que me parecem nucleares: - A primeira diz respeito à *natureza da formação* enquanto processo de construção e desenvolvimento profissional - domínio de lógicas de formação inicial, ou contínua? porquê e para quê?

- A segunda centra-se nos *modos de organização e articulação das componentes clássicas da formação* - a chamada relação teórica/prática e a prática reflexiva - o que é e como se constrói?

- Finalmente, a terceira reportar-se-á às *finalidades da formação* e ao modo como se tem equacionado - ou não - , nessas finalidades, a questão da *qualidade do desempenho* dos profissionais que formamos, e que os alunos e a sociedade têm direito a exigir.

Uma questão fundadora: primado à lógica da formação inicial ou da contínua?

Um dos eixos do debate teórico sobre as questões da formação tem girado em torno de duas formas de perspectivar a *relação entre formação inicial e formação contínua*, de sinais quase contrários:

26

TEMA
CENTRAL
Formação de
Professores

* ESE de Santarém



1- De um lado, o entendimento da formação inicial como de cariz predominantemente escolar, constituindo a etapa-chave na formação do profissional, complementada ao longo das etapas do seu percurso por actualizações de natureza também predominantemente escolar, que se integram num processo designado de formação contínua

2- No ponto de vista quase oposto, a formação é vista como um processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, de que a formação inicial constitui apenas uma primeira etapa, que por isso se deveria aproximar da lógica da formação contextualizada.

Muitos autores com trabalhos neste domínio (Nóvoa, 1989; Canário, 1998; Amiguiño, 1992) bem como quase todos os que vimos trabalhando em formação de professores, nomeadamente nas ESEs e Universidades portuguesas que oferecem cursos de formação de professores, tendem a subscrever a segunda linha. De facto, a visão descrita em 1 corresponde aos modos mais clássicos que assumiu tradicionalmente a formação, quando era outra a representação da função do profissional e o público a quem servia a escola.

A perspectiva referida em 2, pelo contrário, reflecte as novas exigências do profissional de ensino num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, bem como a incorporação de importantes contributos teóricos, tais como as teorizações sobre prática reflexiva (Schön, 1983, 1987), saber profissional contextualizado (Giméno Sacristán, 1994; Nóvoa, 1989, 1991), e ainda os contributos recebidos de teóricos ligados à formação de adultos (Malglaive, 1995).

Por outro lado, o processo de formação de qualquer profissional decorre, de facto, como um *continuum*, construído a partir da incorporação adequada de saberes e saberes fazer que são apropriados de formas diversas por cada um.

Todavia, este confronto de duas perspectivas não pode, a meu ver, ser olhado de forma dicotómica nem redutora, como tende a acontecer com a inevitável associação ideológica ao “pedagogicamente correcto” ou não. Note-se

ainda que, se ao nível do discurso, quer das instituições de formação, quer dos teóricos, quer dos documentos políticos nacionais e internacionais, o consenso parece amplo quanto à perspectiva enunciada em 2, as práticas largamente dominantes persistem em se “colar” à perspectiva descrita em 1. A explicação mais frequente para esta contradição remete para a chamada “resistência à mudança” e conservadorismo latente dos actores - professores, instituições formadoras, sistema.

De muito ouvir e ler esta justificação em educação - e curiosamente não tanto em outros campos de estudo também relativos a fenómenos sociais, como a economia ou a saúde - cada vez mais me questiono sobre a sua validade. De que tal resistência existe em todos os processos de crescimento e/ou mudança, não tenho dúvidas; que ela explique todas as dificuldades e comodamente nos dispense de mais reflexão sobre as mudanças ou melhorias em apreço, já me parece discutível.

Algumas questões merecem, julgo, reflexão neste domínio::

1- Se o processo de formação profissional é um *continuum* necessariamente contextualizado nas práticas da profissão, o acesso aos mecanismos necessários para o gerir com qualidade passam por um bom domínio de informação e saberes de referência que permita ao indivíduo dominar os códigos, reflectir e questionar, em suma, “mover-se”, num campo determinado de conhecimento. Este domínio, cujos fundamentos julgo deverem adquirir-se na fase inicial da formação - é aliás quase sempre identificável no percurso dos profissionais que reputamos de “bons”. Ou seja, talvez não deva desvalorizar-se, a meu ver, a componente mais formal e escolar associada à formação inicial, mas antes melhorar a sua *qualidade e adequação* a essa função de quadro de *saberes de referência* indispensáveis ao exercício das competências de *pensar sobre, investigar para, analisar porquê, aprofundar campos* necessárias à acção profissional. Parece-me desejável que o nível cultural, científico e técnico dos professores (como dos médicos, engenheiros ou outros profissionais) seja mais sólido, o que não contraria, antes fundamenta, a necessária capacidade de desenvolver saberes e competências *em contexto* da acção profissional,

mesmo já na formação inicial. Todavia, não será, a meu ver, satisfatório o nível de preparação de base ou referencial que os professores actualmente dominam ao entrar na profissão, e não creio que essa necessidade se resolva apenas por um reforço da formação contextualizada na formação inicial, sem que a qualidade da aquisição dos saberes científicos de referência seja melhorada.

2 - A conceptualização da formação como um *processo de desenvolvimento profissional contínuo* não é sinónimo de assimilação de todas as fases desse processo a um mesmo padrão de organização e de prioridades. A teorização de uma única forma válida de gerar formação - que seria na reflexão e construção de saber em contexto e a partir da prática profissional - deixa de lado a diferença essencial de situações de partida entre um aluno acabado de sair do ensino secundário, um professor em início de carreira e um professor com vários anos de trabalho docente. Os pesos e prioridades a atribuir às várias componentes de formação têm por isso de ser equacionados de forma diversa nos diversos momentos e fases de um percurso profissional. Ou seja, se o princípio da permanente interacção e mobilização de saberes face a situações contextuais (a prática pedagógica, nos cursos de formação inicial) é fundamental em toda a formação, a necessidade de os adquirir de forma mais estruturada e geradora de quadros de referência do pensamento e da acção, deverá ser, a meu ver, maior na formação inicial, porque sem ela a desejada reflexão terá escassos suportes. Pelo contrário a formação de profissionais já no terreno terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para a questionar, articular teoricamente e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes.

Poderá parecer ao leitor que se fala aqui de alguma coisa que não existe, visto que a realidade da formação que temos privilegia a formação supostamente mais teórica ou formal, em modalidade escolar. De facto assim é. Mas com vários vícios de análise e implementação, tanto quanto me é possível concluir da minha própria prática em várias instituições de formação inicial e em muitos contextos de formação contínua ao longo de anos: na formação inici-

al, por um lado esbate-se a insistência no sólido domínio de saberes teóricos fundadores, em nome de uma alegada inserção/difusão em práticas concretas desde o início; por outro, é escassa a exigência de lidar com a reflexão sobre a prática em termos de rigor metodológico e conceptual, sendo frequente a adopção do senso-comum como se de efectiva reflexão *sobre e na acção* (Schön, 1983) se tratasse. Ou seja, no quadro de um discurso que repetidamente se reclama de integrador, nem sempre se assegura a solidez das referências teóricas, e frequentemente não se usa a componente prática como fonte e fim de toda a intersecção orientada de saberes e raiz da construção fundamentada de conhecimento educativo que cabe aos profissionais produzir.

No que à formação contínua diz respeito, a lógica “escolar”, apesar de quase sempre recusada no discurso - vem contagiando as ofertas de instituições e centros de formação e até pervertendo a natureza de muitas das modalidades de formação que se assumem como contextuais por definição - os círculos de estudo e os projectos, por exemplo, frequentemente reconvertidos a um formato quase escolar.

Parece então necessário reflectir sobre a alteração dessa postura paradoxal extremada - escolarizante na prática mas sempre anti-escolarizante nos pressupostos do discurso.

Para isso há que analisar os porquês desta contradição - que aliás se estende a outras dimensões do sistema educativo que não só a formação de professores.

O que ocorre sistematicamente é que o discurso sobre a formação coloca o “certo” (que pouco se pratica) numa das duas abordagens à formação (contextualizada e integradora) enquanto a prática se reconduz persistentemente ao outro modelo - que aqui designamos de formal ou escolar - sem *articular adequadamente* a gestão das duas dimensões que esses modelos corporizam *em função das situações, necessidades e momentos da formação*. Trata-se assim, na minha perspectiva assumidamente eclética, de mobilizar os modelos como recursos de uma gestão da formação que se pense em função das finalidades e da especificidade das situações.

Pelo contrário, o encaminhamento do

discurso para a preferencialidade de um modelo que se assume como o único referente teórico aceitável encoraja alguma equívocidade da análise e conseqüente perversão das práticas: a pretexto do “difícil” que é fazer diferente (embora tido e aceite como “o certo” e “o desejável” a nível do discurso, mas supostamente inatingível a nível das práticas) reforça-se, de facto, o imobilismo, ancorado numa confortável boa consciência. Escasseia, pelo contrário, a análise crítica e a adequação a necessidades diversas de formação, com respostas também naturalmente diferentes.

Vem tudo isto a propósito de levantar a questão de a alegada “resistência à mudança” poder ser por vezes também indiciadora de alguns pontos críticos do discurso teórico e político, por vezes gerador ele próprio da inadequação aos contextos reais - o que desencadeia, como se sabe, a fuga para um “passadismo” reforçado, fenómeno que me parece ter-se repetido várias vezes no nosso sistema nas últimas décadas.

Em lugar de assumirmos um modelo como “certo” e qualquer outra postura como sinónima de resistência e tradicionalismo, seria talvez de equacionar, neste caso concreto:

- o que deve assumir um formato escolar, formalmente estruturado, na formação, com vantagem para os fins em vista? Com que peso diferente em formação inicial, em início de profissão e ao longo do percurso profissional? O que não deve nunca ser reduzido a esse formato, porque totalmente inadequado e ineficaz?

- sendo o professor um profissional em desenvolvimento, a formação em contexto e a reflexão/teorização da acção têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber - como se integra eficazmente esta vertente na formação inicial? Será exemplar a fraca ligação que no modelo dito integrado das ESE se faz da componente Prática Pedagógica e das restantes vertentes? Como é que se pode fazer interagir *de facto* os saberes estruturantes e as práticas (e os formadores que asseguram essas componentes) na consciencialização do futuro profissional como um “prático reflexivo”? E na formação contínua, em que moldes é que essa mesma interacção se pode gerar de modos diferentes, partindo dos próprios profissionais? Como encorajar nos professores uma

cultura de mobilização de recursos de formação internos e externos para uma formação de que se apropriam e que não se limitam a consumir? Como se pode desenvolver uma formação em contexto, que estruture e construa os saberes de todo o tipo que vão sendo necessários ao longo do desenvolvimento de um profissional?

Trata-se, afinal, como em todos os processos de desenvolvimento, de encontrar o equilíbrio sempre instável, mas sempre essencial, entre o que se visa e o que se faz para o alcançar, equilíbrio que vale a pena relembrar ao falar de *inovação, desenvolvimento e mudança* nos sistemas sociais e profissionais, e particularmente na formação destes profissionais de ensino a que chamamos professores - neste “lugar chamado escola”, na expressão feliz de John Goodlad nos anos 80.

Vem-se remetendo sistematicamente a evolução dos sistemas para uma *lógica pendular* improdutiva onde os aparentes avanços se reconvertem em futuros recuos, e em que os avanços se traduzem na recuperação de discursos anteriores entretanto abandonados, no balanço do “swinging pendulum” que nos tem caracterizado. Compare-se, a este respeito, o texto de documentos curriculares actuais com os da década de 60/70, ou analise-se o discurso sobre a chamada “interdisciplinaridade” e respectivas práticas nas sucessivas reformas curriculares (globais ou parcelares, de Veiga Simão à Reforma de 89/90) no sistema português, por exemplo. A desmotivante sensação com que se fica é que retomamos recorrentemente um discurso idêntico, que esbarra numa prática que lhe permanece largamente alheia, mas ninguém parece preocupar-se muito com isso, desde que o discurso continue a ser aparentemente consensual.

Passa-se, na minha perspectiva, um pouco o mesmo na formação de professores, apesar dos inegáveis avanços teóricos produzidos e do investimento enorme das instituições de formação nas últimas duas décadas.

É essencial para os sistemas de formação tomar como referente uma *dimensão estratégica* de actuação, assente na análise de situação e na definição e prossecução de metas

claras e de *timings* para o seu desenvolvimento (Estêvão, 1998). Uma visão estratégica que se operacionalize em procedimentos de “reflexão sobre a acção e na acção”, retomando a conceptualização de Schön sobre a profissionalidade docente para o campo dos profissionais de formação: analisar a situação que realmente temos na formação de professores e na qualidade do seu desempenho, e definir, em consequência, metas operacionais de melhoria da qualidade profissional em direcção às quais queremos avançar.

Uma questão recorrente: teoria *versus* prática e prática reflexiva

Outra das questões que elegi para esta reflexão sobre a formação de professores prende-se com a organização das suas componentes - a prática e a teoria - nas várias modalidades que cabem sob este “chapéu” muito abrangente.

É bem conhecida a afirmação célebre “a melhor prática é uma boa teoria”, que implica aceitar também a sua contrária - a boa teoria só se torna real na boa prática. Qualquer que seja a óptica, o certo é que incontáveis horas de debate se gastam entre formadores e formandos acerca desta relação. O que parece claro é que de facto este é um binómio indissociável quando equacionamos qualquer tipo de formação profissional.

A investigação e o pensamento de Donald Schön na década de 80 assinalaram um marco importantíssimo na compreensão da natureza do saber educativo e no esclarecimento das questões da profissionalidade docente - problemas hoje na ordem do dia na investigação de muitos outros autores (Giméno Sacristan, 1994; Katz e Raths, 1992, Nóvoa, 1991).

No essencial, Schön veio clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação - um campo de saber e de acção de extrema complexidade - sublinhando o papel da reflexão *sobre e na* acção como geradoras de saber em permanente reconstrução dialéctica. Consciencializar esse processo é tornar o professor efectivamente competente - i.e capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentadamente a sua acção, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado.

A *prática reflexiva* é hoje um conceito recorrente sempre que se fala de formação de professores, e a adesão que suscita vem gerando a sua adopção algo simplificada pelo senso comum, justamente sem a reflexividade que está na sua origem. De facto, o processo de *reflexão sobre e na acção* não é idêntico ao quotidiano discorrer sobre a prática, em termos de senso comum. Não é reflexivo nem gerador de saber o discurso frequente entre todos nós, docentes, marcado pela constatação sem análise (“este aluno é muito distraído”), pela generalização sem justificação (na turma *x* não se interessam por nada, não vale a pena levá-los ao teatro”), ou pela simplificação causal (“O aluno não consegue, tem muito mau ambiente familiar”).

A prática reflexiva implica contrapor a cada uma destas afirmações e vivências que todos conhecemos como professores, o questionamento organizado e a pesquisa sistemática que permitem gerar saber: Porquê? Como sei? Em que encontro os sinais? Que me permite afirmar isto? Como descreveria a minha acção profissional face a essas situações? Como resulta esta actuação? Que consegui fazer melhorar na aprendizagem pretendida? e com que âmbito? E o que aprenderão melhor se eu agir profissionalmente de outro modo? Como avalio se conseguiram aprender? Com outra forma de chegar aos conceitos ou de construir os sentidos do que ensino? Com outros pontos de partida e outras estratégias? etc. etc.

Implica ainda gerar e pensar a mudança das práticas *x* ou *y* com base nos seus fundamentos, re-avaliando-a constantemente na interacção que ocasiona com o outro - o aluno. E formular essa reflexão de forma logicamente articulada e informada por saberes científicos que se mobilizam ou se vão procurar (formação em contexto é isso mesmo) de modo a que essa reflexão possa ser estruturada e clarificada por nós e analisada por outros, retomada, contestada, desenvolvida - como *saber* que efectivamente se *constitui, constrói e circula*.

A capacidade de exercer esta *reflexividade* constitui um dos elementos definidores da *profissionalidade* em geral (por contraponto ao desempenho do *técnico* ou do *funcionário*), e em particular da *profissionalidade docente*.

Em termos de formação, cabe perguntarmo-nos o que fazemos para desenvolver esta capacidade nos campos da formação inicial e contínua? A necessidade atrás sublinhada de garantir o domínio de saberes científicos de referência, implica (1) que o modo como *a relação com esses saberes* se estabeleça seja intelectualmente *activo, preciso, rigoroso e crítico*, e não *generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo* e que (2) *se ensine explicitamente* a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas observadas ou vividas e não se espere apenas pelo processo espontâneo de cada formando. Tal processo deverá desenvolver-se autonomamente mas partindo de referentes de análise claros e coerentes, sujeitos a discussão e reflexão, com confronto de diversas análises teóricas possíveis face a uma situação. Com o ensino explícito de modos de mobilizar saberes significa-se gerar situações em que essa mobilização seja necessária e tenha sentido - por exemplo na análise de aulas ou outros momentos de aprendizagem, na comparação entre escolas visitadas ou práticas acompanhadas de alunos em formação inicial ou de professores em situação de formação em contexto.

Trata-se ainda - e sobretudo - de capacitar ("empowering", na expressão inglesa difícil de traduzir com exactidão) o profissional com os meios para ir á procura dos saberes novos de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será da *sua responsabilidade* resolver. Significa isto consciencializar o profissional para o desempenho de uma *profissão*, com o que isso implica de tomada de decisão e busca e apropriação adequada de saberes, e não para um papel de *funcionário*, bom *executante de decisões* que todavia lhe não cabem.

É neste contexto de acção profissional e não de simples desempenho técnico-funcional, que deverá reflectir-se sobre a permanente referência à alegada "falta de formação" dos professores face a cada nova situação profissional que se lhes depara. Não nos pareceria de certo razoável que um médico, por exemplo, argumentasse com o facto de não lhe ter sido *dada* formação para não dar resposta às inúmeras situações e patologias novas com que se

defronta na sua carreira. A formação, quando de *profissionais* se trata (o que é bem diferente, repito, da situação de *técnicos* ou de *funcionários*) é inerente ao *desenvolvimento profissional* e tem de ser desenvolvida, procurada e articulada pelo próprio, a partir de recursos que, por sua vez incluem, naturalmente, a oferta de formação disponível. É contudo o profissional o responsável pelo desempenho da função que assume - e, nessa medida a formação é parte integrante desse desempenho, não redutível à prestação de formação *dada* por entidades sempre exteriores aos contextos profissionais.

No centro das questões educativas nas sociedades actuais está a necessidade de os docentes assumirem um papel mais actuante e decisório no campo da gestão curricular e da autonomia das instituições de que fazem parte. Ou seja, de se assumirem mais plenamente como profissionais de pleno direito. É na formação desses profissionais que tem de começar a construção da *identidade*, da *cultura* e da *qualidade* desta profissão.

A qualidade profissional para quê - o que é e a quem serve?

É pouco popular entre nós falar da qualidade profissional dos professores - e nada politicamente correcto. Soa a contaminação neoliberal e parece ameaçar, segundo alguns, uma dimensão holística e integrada da formação em favor de uma tecnocracia de cariz economicista - para além de desencadear o furor defensivo e corporativo da nossa classe.

Não é essa a perspectiva com que encaro a *qualidade*. Sem dúvida ela é também um imperativo crescente da competição no mercado de trabalho, uma pressão da economia global dos nossos dias, que não pode ser ignorada e face à qual temos de ser críticos - mas está longe de se esgotar nessa vertente. Penso que era de *qualidade da educação* que falavam John Dewey e os progressivistas do princípio do século quando defendiam uma escola centrada na inteligência do mundo, na capacidade de agir e viver socialmente, e nos valores da democracia. Foi também pela *qualidade* - e pelo direito a ela - que se bateram todos os que, ao longo

das últimas décadas em Portugal, quiseram tornar a educação um bem de todos e para todos - e não uma benesse cujos benefícios continuem a ser apenas acessíveis às elites sociais, culturais e económicas. Entendo a *qualidade profissional* como um *direito* daqueles a quem se dirige a actividade que se exerce e o serviço que se presta em qualquer profissão - do médico ao professor, do agricultor ao comerciante.

A *educação de qualidade* constitui um bem inestimável das sociedades, cada vez mais indiciador do *acesso* ou da *exclusão* numa sociedade dita da informação e do conhecimento. Associar a qualidade a uma visão elitista, além de um tremendo anacronismo, constitui uma lesão séria no direito de todos a essa qualidade. Porque a eventual falta de qualidade do ensino que a escola proporciona só levemente afecta os filhos das classes socialmente e culturalmente favorecidas que dispõem de inúmeros mecanismos de superação, a começar pelo próprio ambiente cultural e social em que vivem e crescem. A questão da *qualidade da educação escolar* neste final de século, coloca-se, de facto, em termos de *equidade*, ou seja, do direito igual a aceder a, e apropriar-se de, um bom nível educativo, qualquer que seja a situação de partida do aluno - de cada aluno e não de todos como se fossem um...

Para que à chegada ao final do percurso, os filhos dos outros e os nossos estejam mais iguais em competências e saberes de que precisam, e não em duas margens cada vez mais distantes de um fosso cada vez mais largo e intransponível; para que a escola não reproduza - e, ainda pior, não gere e não fomente - a desigualdade de oportunidades e de resultados - , urge investir na melhoria efectiva da *qualidade da educação* e , conseqüentemente, na *formação de bons profissionais*. Pessoalmente - e profissionalmente, como professora e formadora de professores, - interessa-me sobretudo debater como se chega a formar bons profissionais melhor do que o que temos feito até agora.

Introduz-se assim uma vertente não muito abordada na discussão sobre a profissionalidade docente - a sua correspondência e adequação às expectativas legítimas de quem acede á educação oferecida pela escola. O *desenvolvimento profissional* - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores -

implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direccionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional. Mas não é um processo auto-centrado ou endógeno da instituição escolar - tem uma outra vertente exógena de interacção: a satisfação adequada do direito à aprendizagem que os alunos e a comunidade social esperam da escola - as únicas finalidades que afinal justificam a sua existência.

A qualidade é um conceito difícil de operacionalizar. Podem e devem identificar-se os indicadores que a manifestam - e não faltam estudos e investigação neste domínio - mas a sua concretização é necessariamente contextual e irreduzível a um padrão uniforme. Contudo, quando nos colocamos como utilizadores da educação escolar, ainda quando não explicitamos os critérios e aceitando uma margem óbvia de diversidade e negociação de expectativas, sabemos distinguir as situações educativas que reputamos de mais qualidade e que são , não em todos, mas em muitos aspectos, consensuais. Trata-se, julgo, de consciencializar esse reconhecimento imediatista das práticas escolares e profissionais que apresentam qualidade, de analisá-las com instrumentos conceptuais de rigor, e de as re-equacionar científica e criticamente no quadro do desenvolvimento dos profissionais que formamos.

A *qualidade para todos* poderá ser a utopia do novo século - mas as utopias nunca foram em vão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R (1998) Aprendizagem, experiência e currículo. *Ensinus, Julho, 2-5*.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). "*Livro Branco*" sobre a Educação e a Formação ao longo da Vida. European Association for Educational Design (EED).



- DEWEY, J. (1966, 1ª ed 1916) *Democracy and Education*. NY: Free Press.
- ESTÊVÃO, C. (1998). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, 9. Lisboa: IIE
- GIMÉNO SACRISTÁN, J. (1994, 4ª ed). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOODLAD, J. (1984). *A Place Called School*. London: McGraw.
- KATZ, L. & RATHS, J (1992) Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43 (5), 376-385.
- LOPES DA SILVA, M.I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: IIE.
- MALGLAIVE, G. (1995). *Ensinar Adultos*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1989). *Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF.
- NÓVOA, A. (1991) (org). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OECD (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- OECD (1996). *A New era Curriculum: Edges and Outlooks*. Paris: OECD Documents.
- ROLDÃO, M.C. (1993). A função profissional do professor. *Educação e Ensino*, 8, 4-7. Setúbal: Associação de Municípios do Distrito de Setúbal.
- ROLDÃO, M.C. (1997). Autonomia e gestão curricular flexível. *Ensinus*, 9, 2-4, Março.
- ROLDÃO, M.C. (1998). Currículo - um processo de construção, gestão e formação reflexiva centrado na escola. In *Desenvolvimento Curricular em Matemática*, 31-39 - *Actas VI Encontro de Investigação em Educação Matemática*, Castelo de Vide, 6, 7 e 8 de Abril de 1997. Portalegre: SPCE
- ROLDÃO, M.C. (1998). Que é ser professor hoje? - a profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, 9, 79-87
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículum* (1ª ed. 1981). Madrid. Ediciones Morata.
- ZEICHNER, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Porto: Porto Editora.

Formação de professores: à procura de projectos institucionais globais

Abílio Amiguiño*

Introdução

No início da década de 90, antevia-se (Nóvoa, 1991) que a mesma trouxesse para o centro do debate e da intervenção formativa a formação contínua. Era um tempo em que a produção teórica introduzia novos contributos na reflexão e se ensaiavam as primeiras movimentações - particularmente de natureza política e sindical e que claramente precederam e se sobrepuseram ao debate e à participação das instituições de formação - que haveriam de dar origem à primeira das diferentes versões que já leva o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores. Aparentemente, tratava-se de procurar conferir a importância estratégica e operacional que então se supunha que a formação contínua deveria ter, depois de importantes decisões, medidas de política e diversas acções terem sido já desenvolvidas nos domínios da profissionalização em exercício e da formação inicial, nas duas décadas anteriores.

Pesem embora os diferentes equívocos, ambiguidades e contradições mais ou menos explícitos ou escondidos por detrás de aparentes consensos, prevalecia o reconhecimento da necessidade de uma intervenção mais sistematizada e mesmo de um plano nacional de formação contínua que superasse o carácter disperso e pontual das iniciativas até aí desenvolvidas. O que aconteceu a seguir, apesar da diversidade das propostas, das prometedoras concepções alternativas de enquadramento, profusamente repetidas, e das potencialidades de inovação de algumas medidas, é conhecido, e o balanço, quase no final da década, não pode ser considerado positivo.

O impacto das práticas, excessivamente escolarizadas e descentradas da escola, em exterioridade aos indivíduos e situações de trabalho, privilegiando conteúdos mais do que métodos, centradas em temas e não nos problemas do exercício profissional, não foi, nem poderia ser, em consequência, o que aparentemente se desejava. Pouco ou nada influíram nas reformas, constituíram suportes ou se articularam com mudanças nas escolas como, retoricamente, se pretendia.

Não nos parece, pois, que tenha sido criado um verdadeiro subsistema de formação contínua, integrante de um sistema de formação mais global, em estreita interdependência com outros subsistemas de formação, como a formação inicial, nem num plano institucional nem em termos de desenvolvimento de projectos de formação, constituindo um todo coerente.

Neste entretanto, o campo político haveria de trazer para a agenda educativa, de novo, a formação inicial. Este renovado interesse e significado conferidos à formação inicial, sem precedentes no "movimento" reformador mais recente do sistema educativo - uma vez que a formação inicial permaneceu à margem das diferentes medidas reformadoras que, cadenciadamente, se foram sucedendo desde 1989 -, teve a sua expressão nas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 115 de 97). Destas alterações cabe destacar, por um lado, o estabelecimento da obrigatoriedade da Licenciatura em todos os cursos de formação de professores e educadores - com implicações na formação inicial mas também na dita formação complementar - e, por outro lado, a possibilidade de diversificação de perfis profissionais e de qualificações para o exercício da actividade docente.

Neste texto discutiremos algumas das

* ESE de Portalegre

potencialidades abertas por este novo quadro, mas também os seus condicionalismos e limites. Quadro que parece coincidir, paradoxalmente, com um maior apagamento da política educativa relativamente à formação contínua, quando, simultaneamente, a formação em início de carreira permanece num esquecimento quase total, apesar dos problemas identificados, mas que coexiste com algumas medidas de política no sentido de promover mudanças deliberadas em determinados domínios do sistema educativo (gestão e desenvolvimento do currículo, autonomia e gestão da escola, territorialização da intervenção educativa, etc.)

Remataremos assumindo a defesa daquilo que a que chamamos “projectos institucionais globais de formação”, cujos principais propósitos e “pontos de entrada” enunciaremos procurando antever, também, algumas das suas consequências. Fá-lo-emos como corolário lógico duma abordagem dos problemas que, em nosso entender, só pode desembocar - ou que nos remete forçosamente-, para uma intervenção formativa integrada e integradora.

Um nova vaga para a formação inicial?

A decisão política de fundo, que inicialmente suscitou acesa controvérsia em vários sectores, mormente pelas implicações institucionais subjacentes, acabaria por provocar uma mobilização significativa das estruturas da administração central e das instituições de formação. De tal forma que, no momento em que escrevemos este texto, o grau de Licenciatura para os profissionais a formar para o 1º Ciclo do Ensino Básico e para a Educação de Infância é já uma realidade legalmente consagrada, a ser concretizada a partir de 1998/99. Para os próximos anos, prevê-se, conforme intenção estratégica manifestada pelo Ministério de Educação, que venham também a concretizar-se outras consequências das alterações introduzidas, particularmente no que se refere aos perfis profissionais dos professores e tipos de qualificações, abrangendo os outros ciclos da educação básica. O trabalho do Grupo de Missão para Acreditação da Formação de Professores, a este nível, parece ter representado o primeiro passo nesse sentido.

Face a estas movimentações poderemos

afirmar que estamos perante um tempo de debate e de reflexão mais ou menos profunda sobre o passado, presente e futuro da formação inicial de professores, a traduzir nas opções a tomar e nas práticas a desenvolver? Que avaliação da formação inicial acompanhou este processo quer na globalidade do sistema de formação quer a nível das instituições de formação que o integram? Que esforços estão a ser feitos, ao nível da reflexão e da acção, para inserir o subsistema formação inicial num sistema global de formação, estabelecendo formas de interacção com outros subsistemas de formação (formação contínua, formação complementar, profissionalização em exercício), quer a nível nacional quer ao nível de cada uma das instituições de formação? Como se perspectiva, se é que se perspectiva, a articulação entre as diversas intervenções formativas e uma acção institucional, ainda sem reconhecimento efectivo, que promova o desenvolvimento educativo e a inovação?

Subscrevendo a generalidade das alterações legais introduzidas e muitas das medidas de política daí derivadas, receamos, no entanto, que as circunstâncias, o contexto global e os timings estabelecidos, não tenham sido os mais adequados a uma reflexão que se impunha. Mais preocupados ficamos se tivermos em conta que, em alguns casos, o tempo disponível terá sido consumido a esgrimir argumentos que nada tinham a ver com razões de natureza científica e pedagógica.

Mesmo se pensarmos apenas naquilo que concitou o essencial do investimento nesta primeira etapa do processo - revisão curricular dos cursos de formação de professores para o 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância tendo em vista a Licenciatura - algumas indefinições do processo, a morosidade a que estamos habituados na elaboração da legislação regulamentadora e os calendários apertados, podem ter dificultado opções mais reflectidas e fundamentadas. Corremos, pois, o risco de que os principais efeitos deste processo sejam de natureza legal e administrativa, embora o seu alcance não possa, de forma alguma, ser minimizado: uma Licenciatura para estes profissionais, para acertar o passo com a Europa, alinhar com tendências internacionais e corrigir assimetrias a nível interno, nomeadamente de estatuto, comparativamente com ou-

tos profissionais do ensino e da educação. Parece ser esta a forma que assume a participação nacional nesse novo movimento internacional identificado por Tardif et al (1998) de reforma da formação dos professores, no sentido da profissionalização, considerado como um passo decisivo para elevar a qualidade da educação num tempo de exclusão e de outros problemas sociais preocupantes.

A natureza do debate e as características dos programas de formação

Muito do (pouco) tempo reservado ao debate científico-pedagógico parece ter sido grandemente dominado por querelas antigas: importância a conferir à “formação geral” e à “formação especializada”; peso das diferentes componentes e subcomponentes; áreas a contemplar; disciplinas a introduzir e respectivas cargas horárias, como forma de atender nos planos de estudos a toda e qualquer forma de conhecimento instituído, etc. A pressão torna-se enorme e difícil de conter no sentido da pulverização das áreas do saber, especializadas ou não, o que tende a sobrecarregar, apesar das limitações administrativas impostas, os planos de estudo.

Em aberto terão ficado certamente, porque muito mais difíceis de consensualizar, opções por modelos de formação, a partir de uma antevisão, a construir também colectivamente, sobre a identidade e a prática profissionais. Implicitamente, funciona-se ao arrepio de uma tendência internacionalmente reconhecida de aposta na profissionalização dos professores, que considera os saberes profissionais não estritamente como meios para “ajudar um cliente” mas como “instrumentos” a mobilizar no quadro intensamente interactivo, de relações de poder e com o saber, que envolve a actividade docente. A lógica que perdura é a dos saberes disciplinares a adquirir, quando o quotidiano do exercício profissional parece tornar incomparavelmente mais significativa “a mobilização de competências disciplinares e transversais” (Tardif et al., 1998).

São os reflexos de uma cultura “monodisciplinar” ainda dominante, em que cada um define a sua postura e centra a sua intervenção na visão que constrói da sua discipli-

na específica. Assim, uma maior duração dos cursos pode muito bem ter sido aproveitada para uma simples introdução de mais disciplinas e conteúdos, situação variável em função da gestão e da solução dos diferentes conflitos presentes na elaboração dos planos de estudo e na arrumação das disciplinas, na sua maioria determinados, portanto, por razões de natureza corporativa.

O resultado é, muitas vezes, uma configuração curricular, de natureza claramente fragmentada, ou próxima de um currículo “segmentado”, que, no dizer de Marcelo (1994), parafraseando (Britzman, 1991), remete para os formandos a integração de conhecimentos que adquirem, desconectadamente, através de um número mais ou menos amplo de disciplinas. Fragmentação que atinge e separa as diferentes componentes de conhecimento e saber profissionais - disciplinares, didácticos, psico-pedagógicos e de contexto -, circunstância que acarreta a sobrevalorização de uns em detrimento de outros.

Um passo atrás, pois, em nosso entender, quando os métodos e não tanto os conteúdos tendem a instituir-se como uma questão fundamental e determinante de qualquer formação. Nesta sobrevalorização dos conteúdos prevalece a crença de que a formação inicial pode conter todas as respostas para os problemas que permanentemente se hão-de colocar ao exercício profissional docente. Tende-se, com esta visão maximalista, a fechar a formação inicial sobre si própria. É como se a formação começasse e terminasse nesta instância e, no seu decurso, não se pudesse articular com outras instâncias de formação e não valesse a pena invocar a globalidade do quadro de exercício da actividade profissional futura.

A necessidade de rever concepções

A evidência da acelerada evolução dos conhecimentos e a facilidade com que nos chegam na sociedade da informação bastaria para fazer cair por terra tais convicções. Mas várias reflexões teóricas e resultados de investigações acrescentam novos dados que podem ajudar à revisão desta concepção.

A formação inicial não chega normalmente para rever as concepções anteriores de

ensino e de educação, de identidade e de prática profissionais, construídas na “trajetória escolar prévia, ou biografia escolar” (Diker e Terigi, 1997, pp. 132/133) dos futuros docentes. A formação inicial, independentemente do maior ou menor período de tempo que lhe é reservado, revela-se incapaz de alterar significativamente o que se foi acumulando ao longo de um “considerável período de socialização do papel do professor” que corresponde ao percurso escolar diversificado do futuro professor, enquanto aluno. São modelos de aprendizagem e rotinas escolares, que integram um “fundo de saber”, “marcas indeléveis” que se invocam e actualizam permanentemente, sem serem revisitos, sempre que o estudante assume o papel de professor. Por isso se tende atribuir maior relevância a um trabalho metodológico sobre essas representações, relativamente às quais os actuais planos de estudo da formação inicial, são, por via de regra, praticamente inócuos.

Por seu turno, Marcelo (1994), coteja uma série de resultados de investigações em áreas especializadas de estudo, designadamente Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza, que dão conta não apenas da confirmação mas também do reforço, ao longo da formação inicial, de concepções anteriores sobre os saberes disciplinares específicos, sobre os modos de aprender dos alunos e sobre os modelos didácticos previamente construídos para essas disciplinas.

Vários autores sublinham, por isso, o baixo impacto da formação inicial independentemente das definições curriculares que assumam. Terhart, 1987, citado por (Diker e Terigi, 1997, p. 135) utiliza a designação de “empresa de efeitos geralmente débeis”. Nesta linha de reflexão destaca-se, ao mesmo tempo, compreensivelmente, o período de forte intensidade formativa correspondente aos primeiros anos de exercício.

Em consequência, parece-nos que deveremos ser mais “humildes” ao perspectivar a formação inicial. É necessário ter consciência de que: “independentemente do que fazemos nos nossos programas de formação de professores, por muito bem que o façamos, no melhor dos casos, só podemos preparar os professores para que comecem a ensinar (Zeichner 1995, p. 286).

Perrenoud (1996a), sustenta que a actividade profissional “se funda” em esquemas pré-concebidos ou em “gramáticas geradoras de práticas”. Estes esquemas estruturam o agir profissional e permitem mobilizar os diferentes saberes e conhecimentos profissionais numa dada situação, formando um *habitus* profissional. O *habitus* é considerado como o “conjunto de esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de acção” (Perrenoud, 1996a, p. 182), para cuja formação concorrem uma diversidade de situações, de percursos e trajetórias pessoais e sociais (também escolares), com intencionalidade educativa ou não. Tal conceptualização parece-nos deslocar claramente o centro das discussões e das opções actuais acerca dos programas e projectos de formação inicial e contribui, também, para compreender as débeis consequências dessa formação.

Defender que a actividade docente se ancora nestes esquemas, às vezes como se fosse guiada por um “piloto automático”, reconhecendo, até, o carácter inconsciente dessa acção, é, implicitamente, reconhecer a importância muito relativa dos conteúdos da formação e de muitos conhecimentos e saberes, sem excepção, que aí se trabalham. Perrenoud considera mesmo que na “gestão da urgência”, a improvisação reflecte e apoia-se nos “esquemas” que “mobilizam debilmente” o pensamento racional e os saberes explícitos do professor. Uma parte importante da acção pedagógica faz “apelo a um *habitus* pessoal muito mais do que a saberes” (p. 184).

Ora, na formação inicial escasseiam os tempos e os espaços, os contextos sócio-profissionais e organizacionais adequados, bem como os quadros de referência globais para a (re)estruturação do *habitus*. Neste capítulo, espera-nos um longo caminho para percorrer.

A epistemologia da racionalidade técnica, apesar de veementemente criticada ultimamente, domina ainda, deste o início, a formação dos professores. Criticando igualmente esta concepção da profissão como simples aplicação de conhecimentos previamente adquiridos pretensamente válidos (e validados) para qualquer circunstância do exercício profissional, Hargreaves, (1996), diz preferir “o valor da certeza situada” ao da “certeza científica”, no desenvolvimento profissional dos professores.

Subscreve, assim, a pertinência de processos de formação que contribuam para o desenvolvimento de competências que permitam aos professores exercer a sua actividade em contextos singulares fortemente indeterminados, marcados pela incerteza, imprevisibilidade e contingência.

O que se vem referindo não pode ser lido como uma desvalorização dos saberes e das competências técnicas, disciplinares ou outras, na formação, embora saibamos que corremos esse risco. Seria um desígnio infundado e completamente insensato. Não defendemos, longe disso, uma “resignação à surpresa permanente” (Diker e Terigi, 1997) na acção profissional, por maior que seja a sua imprevisibilidade. Corroboramos, isso sim, a ideia da sua contribuição essencial para um “fundo” de saberes e competências profissionais - indispensável no enfrentar e na gestão da incerteza -, mas que, todavia, não se lhes restringe. Perceber esta dimensão do problema, parece-nos determinante na conceptualização da formação, na interpretação dos modos de agir profissionalmente e, por conseguinte, na construção e desenvolvimentos de programas e projectos de formação.

Efectivamente não existe, como diz Perrenoud (1996a), oposição entre *habitus* e saberes explícitos à semelhança de como o instinto se oporia à razão. O professor, como outros profissionais, no seu quotidiano, não pára de “tratar, criar, registar, comparar, integrar, diferenciar, comunicar, analisar informações e saberes. Mas é o *habitus* que governa o seu tratamento” (p. 192).

Com o que escrevemos também não queremos subestimar, por outro lado, a importância da formação inicial. A argumentação apresentada visa questionar concepções e práticas, contribuir, eventualmente, para a reflexão tão necessária sobre a formação inicial e para a construção de um quadro interpretativo alternativo, a traduzir em modalidades de acção e de trabalho de formação renovados ou inovadores. Em tal quadro insere-se a ideia de que a formação inicial deverá encontrar a sua razão de ser e o seu principal fundamento como uma etapa de formação, da pessoa e do profissional, que se segue a umas e antecede outras. Esta redundância serve para reforçar a concepção de que sendo a formação um processo permanente, prolongando-se por toda a vida, cada etapa

tem como finalidade continuar a precedente e preparar a futura, sendo todas elas, por si só, necessariamente “incompletas” e “não suficientes”. É o que podemos deduzir do discurso de Zeichner, procurando resituar a formação inicial para aumentar o seu impacto, quando afirma que nos devemos comprometer “a ajudar os futuros professores a apropriarem-se durante a sua formação inicial das disposições e destrezas necessárias para estudar o seu exercício profissional e para o aperfeiçoar no decurso do tempo, comprometendo-se responsabilmente pelo seu desenvolvimento profissional” (1995, p. 386).

Neste *continuum* em que se inscreve toda e qualquer formação (ou oportunidade de formação) tende-se a identificar, actualmente, quatro “momentos fortes”, já brevemente referidos ao longo deste texto: a formação pré-profissional, a formação inicial, a “entrada” na profissão e a formação contínua (Tardif et al. 1998). Apesar da maior visibilidade e utilitarismo social de alguns destes momentos, reflectidos na sua institucionalização e no peso da certificação - por exemplo para ingressar na profissão e progredir na carreira -, a relevância, o impacto e a intensidade formativa destes momentos estão intimamente associados à trajectória pessoal e profissional (e escolar) e à história de vida de quem se forma. Procurar conferir desde fora e em abstracto maior ou menor significado a cada um destes momentos é um propósito vão e com pouco fundamento, apenas justificado e justificável por questões organizativas e institucionais, em consonância com a maior visibilidade social e política referidas, o que leva a distinguir (e a isolar), pela maior atenção que é concedida nos projectos políticos, determinada etapa de formação. Este é mais um dado, oriundo da reflexão, da investigação e da produção teórica sobre a formação e a educação dos adultos, fundamental, do nosso ponto de vista, para nos obrigar à revisão crítica das concepções, mas sobretudo das práticas da formação dos professores.

Mas se é verdade que a formação em qualquer das etapas é sempre um processo de apropriação pessoal é igualmente verdade que a formação acontece na intersecção de “diversas influências exteriores”, em diferentes situações e contextos - onde deverão alternar momentos de informação, interacção e de produ-

ção de saberes (Canário, 1998) -, o que é válido para cada um dos “momentos fortes” da formação. Cabe, em grande medida, às instituições de formação, em cooperação com as escolas, desencadear as “situações educativas” susceptíveis de produzir formação, assegurando a sua diversidade e riqueza. De acordo com a concepção de fundo que vimos defendendo tal deverá acontecer cruzando investimentos formativos nas diferentes etapas, de modo a produzir sinergias e a gerar uma reciprocidade de efeitos.

A nosso ver esse é um desafio à construção de projectos institucionais de formação.

Por projectos institucionais globais de formação:

Os problemas

Escrevemos, a abrir este texto, que o balanço da formação contínua está longe de ser positivo, e revelámos, depois, os nossos receios relativamente aos caminhos que pode tomar a formação inicial, incapaz, entre outras coisas, de se situar como o segundo grande momento de formação ao longo da vida dos sujeitos. Sobre a formação em início de carreira a ausência de qualquer resposta institucionalmente organizada é a nota dominante. No que se refere à articulação da formação, em qualquer das etapas, com os processos de mudança e de inovação o panorama é, igualmente, pouco famoso.

Aparentemente estamos perante âmbitos de intervenção institucional mais ou menos demarcados, vivendo-se, em cada um, situações e problemas considerados específicos e independentes dos que ocorrem noutras esferas de acção, a merecerem atenção e interesse em maior ou menor grau de acordo com o reconhecimento da sua importância para a política educativa do momento, tanto da que é definida e executada pelas estruturas centrais do sistema, como pelas próprias instituições de formação.

Assim, a um reconhecimento desigual correspondeu um tratamento diferenciado (nulo nalguns casos) destas dimensões de intervenção, e nunca uma abordagem global e integrada. Não é indiferente a este estado da questão a inexistência de processos de diagnóstico e de

avaliação coerentes e que poderiam revelar que estamos na presença de problemas cujas causas são, afinal, comuns, a exigir soluções concertadas e articuladas.

Por outro lado, no desenvolvimento da formação, as instituições formadoras vivem uma tensão permanente entre a “lógica científica” (dos saberes escolares e académicos legitimados e que constituíram a razão primeira da sua existência e afirmação públicas) e a “lógica profissional” emergente, entre a investigação/produção de conhecimentos e a formação e o apoio aos processos de mudança nas escolas, oscilando entre a tradição na formação e as recentes tendências de profissionalização dos professores (Tardif et al., 1998), “resistindo”, para conservar o seu estatuto e legitimidade, ou aceitando, timidamente, reconstruí-los. Continuam a não ser capazes de encontrar um rumo que sintetize criativamente as duas lógicas e funda, com vantagens mútuas, vertentes de intervenção ainda claramente separadas, conjugue o que nos parece ser conjugável, conferindo um novo sentido e, sobretudo, mais impacto à intervenção formativa.

Esta situação afecta, ainda, negativamente e de modo incontornável, o processo de construção da identidade profissional dos formadores: prolonga o agrupamento disciplinar e o isolamento na organização escolar, impede os consensos, separa os que investigam e os que formam, valoriza desigualmente os papéis, impede o trabalho em equipa, etc.. “A identidade principal é em geral disciplinar” ou, na melhor das hipóteses, interdisciplinar. O meio académico valoriza incomparavelmente mais os trabalhos científicos, reconhecidos pela “comunidade de investigadores e eruditos” (Perrenoud, 1998) - promovendo nessa base, - do que as práticas de formação. Não espanta, por isso, que às vezes pareça que estamos mais empenhados em formar especialistas de uma disciplina e não propriamente professores!

Parece, nesta constelação de problemas de natureza institucional (e profissional) faltar um “ponto de entrada” (ou pontos de entrada) adequado e capaz de gerar e desenvolver soluções em cadeia. De qualquer modo, o caminho parece ser sempre o de encarar de forma simultânea, e em estreita articulação, as diferentes instâncias de formação.

Pressupostos, dimensões e natureza da intervenção

Recontextualizar a formação inicial

A necessidade de gerar ambientes formativos fortemente interactivos, desde o início da formação profissional, emerge como uma das tendências mais interessantes e prometedoras da profissionalização dos professores. É nesta tendência que se inscreve a defesa de uma formação inicial tendo como “centro de gravidade” a prática e o exercício da profissão em contacto com os professores no terreno - com uma parcela substancial de formação em meio escolar, através de “estágios” longos, contactos frequentes e repetidos, análise de práticas e análise de casos. A prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências, que justifica, legítima e “doseia” os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade “fazer dos futuros professores práticos reflexivos” (Tardif et al. 1998). Trata-se de procurar conjugar a via material e a via simbólica nos processos de aprendizagem e não de, a pretexto da reflexão sobre a prática, introduzir a todo o custo os saberes escolares formais (Zeichner, 1995). Na mesma linha há quem assuma a defesa de uma formação em alternância, não de justaposição mas de articulação entre espaços de aprendizagem, entre formas de aprender, entre ideias e experiências (Canário, 1998), enfim, entre teoria e prática, visando proporcionar o saber da experiência e a conjugação com outros saberes, através de dispositivos de formação adequados e diversificados (Perrenoud, 1996b e 1998).

Está em causa uma nova epistemologia da prática profissional, conferindo à prática um novo estatuto na formação. Não se trata, portanto, de um simples reforço da componente prática dos programas e currículos de formação, conforme reclama o senso comum docente. Romper, por um lado, com a concepção tradicional da prática, como mais uma disciplina nos programas de formação, (Perrenoud, 1998) e, por outro, com a crença enraizada na cultura profissional dos professores de que a prática é única fonte de conhecimento e tudo o resto na formação é inútil, abstracto e sem interesse

imediatos (Tardif et al. 1998), são, de resto, consideradas condições necessárias à concretização de projectos de formação de acordo com este paradigma emergente.

Na nossa perspectiva a principal aposta estratégica no intuito de renovar as práticas de formação inicial passa por aqui, ou seja procurar conferir um novo sentido à prática pedagógica e a espaços curriculares com ela relacionados, em comunhão com estes pressupostos. Por isso a componente prática pedagógica deve integrar desde o início os cursos de formação inicial. É preciso investir, desde cedo, em modalidades e metodologias de trabalho de formação rigorosas, de incremento da reflexividade enquanto contributo decisivo para a construção da profissionalidade (Peyronie, 1998), adequados à (re)estruturação do habitus. Este deveria ser o pano de fundo e de regulação da construção dos saberes, disciplinares ou outros que informam a profissão, e do permanente confronto com a “biografia escolar prévia” dos futuros professores. Este pode ser um “ponto de entrada” estruturante de projectos institucionais de formação.

A necessidade de inovar e o apoio à inovação

Subscrever e apostar ao nível da formação inicial numa formação que pretende investir a prática como produtora de saberes e competências profissionais implica conjugar esforços para vencer outros obstáculos. Um dos mais difíceis de superar diz respeito à organização e funcionamento das escolas, à cultura escolar dominante, que isola os professores nas suas aulas, com uma gestão do tempo e do espaço refractária ao trabalho em equipa e aos projectos colectivos (Green, 1998). As escolas são lugares onde a inovação ainda escasseia (Pérez Gomez, 1996) de tal forma que a prática pedagógica nas escolas em vez de contribuir para formar uma competência profissional fundamental para a construção da identidade dos futuros professores - a da abertura à mudança e à inovação (Cros, 1996) -, concorre mais para a reprodução da cultura escolar e das suas invariantes. Assim, promover e impulsionar inovações nas escolas torna-se outra condição necessária para enriquecer as oportunidades de formação e de profissionalização dos profes-

res, melhorando as práticas. Trata-se de um propósito plenamente justificado num momento potencialmente de grande significado em termos de confronto com as representações - de escola, dos saberes profissionais, dos professores, dos alunos, dos pais - construídas num já longo percurso escolar.

Se bem que se tenda a considerar que a inovação deve ser, cada vez mais, um processo endógeno às escolas, este não dispensa apoios externos. Em nosso entender, o apoio das instituições de formação à concepção e ao desenvolvimento de inovações nas escolas deve assumir-se também como uma aposta estratégica, em processos que procurarão instituir relações de outro tipo podendo contribuir, progressivamente, para vencer as tradicionais dificuldades, tanto das escolas como das instituições de formação, e para a sua aproximação. Abre-se, deste modo, pela via, ainda que não exclusiva, da melhoria dos contextos onde se deve desenvolver a componente prática da formação inicial, um outro campo, pleno de obstáculos, mas também de potencialidades e de desafios à intervenção formativa.

A aproximação entre as escolas e as instituições de formação é uma das características da reforma da formação dos professores em alguns países (Altet, 1998; Lessard, 1998) justificada tanto pela necessidade de assegurar a continuidade da formação, como pela defesa de uma articulação maior entre o trabalho de formação dos professores cooperantes e dos supervisores (Perrenoud, 1996b), mas também pelo “encorajamento a equipas e a escolas que se propõem inovar e experimentar projectos educativos” (Pérez Gómez, 1996, p.539), enriquecendo o potencial e o ambiente formativo dos lugares onde decorre a acção profissional.

Num plano mais concreto, este quadro de cooperação com “escolas parceiras” ou “escolas contextos de formação”, funcionando em rede, assistidas ou acompanhadas externamente, no desenvolvimento da inovação criaria novas realidades para a Prática Pedagógica (PP) nos cursos de formação inicial.

Em primeiro lugar tratar-se-ia de negociar com as escolas no âmbito de um processo mais global. A prática pedagógica deixaria de constituir a via quase exclusiva (quantas vezes de grande dificuldade) de aproximação às escolas, mas uma, entre outras. A negociação

poderia, por isso, ser condicionada e favorecida, pelo desenvolvimento de outros projectos, igualmente negociados, permitindo encarar compromissos e contrapartidas de modo global. Para além disso, é possível esperar que a negociação se faça escola a escola e não cooperante a cooperante, ou seja individualmente. É a escola, globalmente, que intervém no processo de negociação e de formação.

Em segundo lugar, a “escola contexto de formação”, através do seu projecto global e dos seus subprojectos, ofereceria outras oportunidades de formação aos alunos. Criar-se-iam, assim, condições para que a PP deixasse de acontecer, quase exclusivamente, ao nível da sala de aula. Com projectos inovadores - de gestão da escola, de desenvolvimento do currículo, de transposição didáctica, etc. - as escolas revelam-se nas suas potencialidades e fragilidades, situação que pode ser de grande riqueza formativa num contexto de formação em alternância. Poderá acrescer a esta situação de PP um factor de mobilização dos alunos, ou seja, a circunstância de os projectos que se desenvolvem na escola terem a participação da sua escola de formação. Esta circunstância poderia, assim, favorecer, a articulação entre teoria e prática, rever uma “visão ideal” da situação e dos problemas da escola (Esteve, 1993), proporcionar uma introdução à teorização a partir das práticas.

Em terceiro lugar, a ser assim, uma tal implicação dos alunos, num contexto de formação significativamente enriquecido, abriria outras perspectivas de inserção e integração profissional dos futuros professores. Abriria campo à etapa seguinte da sua formação permanente, na qual se pode incluir outro dispositivo de formação como poderá vir a ser o ano de apoio à inserção profissional dos professores em início de carreira de que falaremos mais à frente.

A articulação com a formação contínua

A ausência de articulação entre formação inicial e formação contínua tem sido a expressão de um divórcio entre instituições de formação e escolas (Torres, 1996). Superar este divórcio é um caminho recheado de obstáculos e dificuldades que convém ter permanentemente

em conta. Não é, de certeza, uma tarefa confortável num clima previsivelmente de conflitualidade, de desconfianças recíprocas e onde impera o peso da tradição, apesar do apoio que se promete e da ajuda que se deseja receber. Mas é na tentativa de criação de um quadro de intervenção colaborativa com as escolas - como meio para a renovação da formação inicial - que poderemos encontrar, também, espaço para reconfigurar as práticas de formação contínua, inculcando-lhe a sistematicidade, a unidade e um contributo coerente para a globalidade da intervenção formativa. Este contexto parece-nos o mais adequado à finalização da actividade de formação contínua que tem faltado num passado recente.

Como sabemos as instituições superiores de formação - tal como os centros de formação - limitaram-se a fazer o que, na nossa perspectiva, tem sido mais fácil. Lançar os seus produtos no mercado, frequentemente de forma concorrencial, esperando que a lei da oferta e da procura, como em relação a qualquer outro produto, faça o resto. O resultado desta prática também é conhecido e exige que encontremos alternativas.

Disponibilizar e fornecer assistência externa à concepção, construção, desenvolvimento e avaliação de projectos inovadores, numa relação de parceria com as escolas, é, por si só, um empreendimento de formação contínua, porventura dos de maiores potencialidades, mas também dos mais descurados. Privilegiar esta modalidade de intervenção/formação permite-nos passar do programa ao dispositivo, da acção pontual e esporádica à acção continuada, centrada na escola ou num território educativo, e nos seus problemas. Susceptível de integrar modos e sequências de formação diversificadas, mesmo mais formais e centradas em conteúdos, este procedimento estratégico é, por conseguinte, o que, a nosso ver, oferece maiores possibilidades ao desenvolvimento de competências profissionais: de conhecimento na acção e sobre a acção, de reflexividade e de lucidez profissional (Perrenoud, 1996a). Estamos certos que esta é também a forma mais prometedora de participar na formação dos professores cooperantes, enquanto professores e enquanto formadores, melhorando o seu desempenho. Aqui, estamos quase no ponto zero!

Mas este é apenas um dos caminhos,

numa dinâmica de projecto, para reconstruir práticas e processos de formação contínua, tendo, neste caso, a necessidade de inovar a formação inicial como “entrada” ou ponto de partida. Daqui poderão surgir outras formas de cooperação com as escolas, tendo a formação contínua e a inovação como dimensões que tendem a fundir-se num mesmo processo. Uma vez encetada a colaboração são diversificadas as hipóteses de projectos de acordo com as características e o âmbito dos problemas a resolver: ao nível da didáctica e dos saberes disciplinares específicos, da gestão do currículo ou da escola, ou da relação da escola com o meio envolvente. É neste registo de intervenção que poderemos falar de uma “formação por medida” ao compasso das necessidades que vão emergindo num percurso que comporta um terceiro ingrediente: a investigação. É nesta perspectiva que se torna pertinente falar de investigação-acção, investigação colaborativa ou em parceria. São modalidades de trabalho de formação/investigação a que se tende a conferir um relevo cada vez maior na produção dos saberes que informam a prática profissional (Tardif et al. 1998). É aqui que reside a diferença essencial com as formas tradicionais de investir a prática: a relação com a teoria não é de mera aplicação, mas dialéctica, admitindo e valorizando a formalização e a conceptualização abstracta a partir dos “saberes em utilização” submetidos a reflexão e contraste.

Actualmente a própria política educativa a nível central contém alguns desafios a este tipo de práticas, condicionando e enquadrando, localmente, a relação com as escolas, o estabelecimento de parcerias e as características dos projectos. Referimo-nos às propostas de gestão curricular flexível, à implementação do novo figurino de autonomia e gestão das escolas, aos territórios educativos de intervenção prioritária, ou mesmo, num quadro menos formal à educação e formação de adultos.

O apoio à inserção profissional dos jovens professores

Mas as próprias instituições de formação poderão construir, quer autonomamente, quer de forma concertada e em rede, propostas de intervenção na linha do que vimos defendendo. É o que se pretende com criação do “ano

de apoio à inserção profissional” dos professores em início de carreira, por parte das ESE. Com propósitos distintos dos da tradicional oferta formativa, visa-se a construção de um dispositivo de formação a desenvolver com as escolas, dispostas a montar um esquema próprio de acolhimento e inserção dos jovens professores.

Valorizando a “forma interactiva-reflexiva” (Demailly, 1992) de formação, aposta na participação dos jovens professores nos projectos das escolas de inserção e na construção de projectos individuais e colectivos como formas de gerir as dificuldades, problemas e vicissitudes do primeiro ano de exercício profissional. Esta dinâmica de formação para o desenvolvimento pessoal e profissional surge também aqui intimamente associada à solução de problemas do exercício profissional e à construção de inovações nas escolas, em ruptura com a “forma escolar” que domina inteiramente a formação inicial. Considera-se que este pode ser um passo importante para institucionalizar a reflexão como prática social, em “comunidades de aprendizagem”, num contexto agora liberto dos constrangimentos da certificação e da qualificação, que na formação inicial são responsáveis por uma boa dose de competição e individualismo no processo de formação.

O dispositivo de formação contempla o envolvimento e a mobilização de professores/tutores, responsáveis pelo acompanhamento mais personalizado aos jovens professores nas escolas, trabalhando em estreita articulação com os formadores nas instituições de formação. Apostando na dinâmica formativa mais informal própria deste processo, integra, no entanto, modalidades de formação mais estruturadas, destinando-se tanto aos tutores (e a outros professores nas escolas) como aos jovens professores como é o caso das “Oficinas de Formação” e dos “Círculos de Estudo”. Esta pode ser uma forma consequente de reconduzir à sua verdadeira natureza estas modalidades de formação, contextualizando-as..

Procurando potenciar um “momento forte de formação”, visa gerir e atenuar o “choque com a realidade”, responsável pela primeira crise de identidade profissional que afecta 91% dos jovens professores (Esteve, 1993).

Investir nesta etapa é outro vector importante de qualquer projecto institucional que

pressupõe fazer convergir integradamente a formação, o apoio à inovação e o desenvolvimento da investigação - em colaboração com as escolas e os jovens professores - previsivelmente com grande riqueza de efeitos retroactivos sobre as práticas e concepções da formação inicial. Em termos do continuum que é a formação dos professores, esta etapa, é um ponto de viragem, mas também de charneira, inscrito na vida e na profissão. A forma como decorrer, repercutir-se-á, certamente, na decisão pessoal e profissional de se implicar na formação contínua.

Reconstruir identidades profissionais

O trabalho de formação nas instituições de formação tem estado praticamente circunscrito à formação inicial. É um trabalho docente na acepção plena da palavra e limitado, quase sempre, à sala de aula. À semelhança do que ocorre noutras escolas fazemos desse espaço um reduto do exercício da nossa autonomia individual. Reforçando o que também ocorre noutras escolas de outros níveis de ensino, talvez por maioria de razão, fazemos da intervenção disciplinar, o fio condutor da nossa acção como docentes e como pares. São os condimentos da “identidade genericamente disciplinar” atrás referida. São também os condicionalismos que favorecem uma acção profissional vincadamente individual ou apenas partilhada no departamento ou grupo disciplinar. O universo de relações profissionais é exíguo, centrado em tarefas que quotidianamente e invariavelmente se repetem, tendendo para a rotina. A investigação, subordinada a razões de natureza académica e promocional, é, talvez, a espaços, a única nota dissonante.

Esta cultura profissional e o clima institucional que favorece e a suporta são ainda obstáculos de peso ao desenvolvimento de projectos de formação multidimensionais. Neste contexto torna-se até paradoxal falar de impulso à inovação nas escolas, procurando refazer a cultura escolar e profissional, no sentido do trabalho em equipa e da colaboração institucional. Essa dinâmica também ainda não existe nas instituições de formação.

Ter consciência de que os projectos a apoiar nas escolas são também, simultaneamente, os projectos a assumir em todas as suas consequências para transformar os modos de

exercício profissional nas instituições formadoras, é uma condição indispensável para o seu desenvolvimento.

Para muitos de nós os saberes e as competências que dominamos não chegam para nos deixar seguros neste novo quadro. As consequências pessoais e profissionais de um trabalho de formação que é também de gestão de conflitos podem ser difíceis de suportar. Por isso, às vezes é preferível prosseguir o trabalho rotineiro porque, sendo o mais conhecido, é também incomparavelmente mais seguro.

O trabalho nas escolas e com os professores requer outras formas de mobilização dos saberes que possuímos e “necessita de um talento social e político particular” (Ducros e Finkelstein, 1996). Obriga à partilha de saberes, de experiências e de intervenções: com professores, com tutores ou com professores cooperantes, num contexto de relações profissionais complexas, onde se confrontam estatutos diferenciados e uma diversidade de relações com o saber. Algumas das intervenções formativas que referimos apontam claramente para um protagonismo maior de profissionais, que até agora têm permanecido na periferia dos currículos e dos sistemas de formação. (Tardif et al., 1998).

Estes são alguns dos problemas que é necessário enfrentar. Mas é com os problemas que os projectos se constroem, sobretudo se a meta for a de construir uma nova cultura de formação.

Muitas das ideias defendidas neste texto, fruto de uma reflexão partilhada com muitos colegas, alimentaram o debate e orientaram, ao longo do último ano lectivo, o trabalho que desenvolvemos na ESE de Portalegre.

Procuraram-se transformar os desafios da política de formação a nível nacional, apesar das muitas incertezas que rodearam o processo, numa significativa mobilização institucional. Assim, através da criação de equipas, grupos e subgrupos de trabalho foi possível, promover ao mesmo tempo, o debate e a reflexão, mas também obter respostas em devido tempo, de acordo com as solicitações, quer ao nível da formação inicial, quer da formação contínua e da inovação, quer, ainda, ao nível da inserção profissional.

Foi a partir da lógica de um projecto institucional de formação que se pretendeu conferir unidade ao processo. Procurámos consensualizar a ideia de que a intervenção formativa em torno das dimensões que referimos só faz sentido numa dinâmica de projecto, que seleccione entradas de acordo com as características e as situações problemáticas de cada contexto. Reclamam-no a necessidade de produzir sinergias e reciprocidade de efeitos, mas também uma gestão equilibrada da intervenção formativa, globalmente considerada, e das solicitações das escolas.

Resta saber até que ponto os projectos irão ter eco junto da administração do sistema. É que, como instituição pública que somos, nem todos os meios e condições estão ao nosso alcance para concretizar os projectos. As propostas que elaborámos também contemplam essa dimensão do problema, partindo do pressuposto de que é necessário um reconhecimento efectivo - tradutível em contrapartidas - do nosso papel na formação, em todos os níveis e instâncias, e como parceiros no desenvolvimento da política educativa. A formação inicial sendo uma dimensão imprescindível da nossa intervenção, não pode continuar a ter a exclusividade do reconhecimento institucional, até para que haja coerência com a importância estratégica que, aparentemente, se lhe quer conferir.

Referências bibliográficas

- ALTET, M. (1998) “Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de “l’enseignant-professionnel” et une culture professionnelle d’acteur?”. In Tardif, M. et al. (Dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, pp. 71-86;
- CANÁRIO, R. (1998) “Aprendizagem, experiência e currículo”. *Ensinus*, 13, pp. 2-5;
- CROS, F. (1996) “Définitions et fonctions de l’innovation pédagogique: le cas de la France de 1960 à 1994”. In Bonami, M. e Garant, M. (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l’innovation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 15-29;
- DEMAILLY, L. (1992) “Modelos de formação contínua e estratégias de mudança”. In Nóvoa. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 139-158;

- DIKER, G. e TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós: Barcelona/Buenos Aires;
- DUCROS, P. e FINKELSTEIN, D. (1996) "Conditions d'implantation et de diffusion d'une innovation scolaires". In Bonami, M. e Garant, M. (Eds.), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*, Bruxelles: De Boeck, pp. 32-56;
- ESTEVE, J. M. (1993) "El choque de los principiantes con la realidad", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp. 58-63;
- GREEN, J. (1998) "Teacher professionalism, teacher development and school improvement". In Halsall, R. (Ed.) *Teacher research and school improvement*. Buckingham: Open University, pp.200-210;
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata;
- LESSARD, C. (1998) "La réforme de la formation des maîtres au Québec: un premier bilan des apprentissages en voie de réalisation en milieu universitaire". In Tardif, M. et al.. (Dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, pp. 106-151;
- MARCELO GARCÍA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU;
- NÓVOA, A. (1991). "Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores". In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- PEYRONIE, H. (1998) *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*. Paris: PUF;
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1996) "Stage pédagogique et socialisation professionnelle des futures enseignants en Andalousie", *Perspectives*, 99, pp. 527-542;
- PERRENOUD, PH. (1996a) "Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants analyse des pratiques et prise de conscience". In Paquay, L. et al. (Éds.) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck, pp. 182-207;
- PERRENOUD, PH. (1996b) "Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois". In Lapiere, G. (éd.) *Qui forme les enseignants en France aujourd'hui*. Grenoble: Université Pierre Mendès France, pp. 75-100;
- PERRENOUD, PH. (1998) "De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initial des enseignants". In Tardif, M. et al. (Dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, pp. 153-189;
- TARDIF, M., LESSARD, C. e GAUTHIER, C. (1998) "Introduction générale". In Tardif, M. et al. (Dir.) *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, pp. 7-70;
- TORRES, R. M. (1996) "Sans reformes de la formation des maîtres, point de reforme de l'enseignement", *Perspectives*, 99, pp. 475-498;
- ZEICHNER, K. (1995) "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar". In *Volver a pensar la educación*. Madrid:Morata, pp. 385-398.

Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje

Isabel Alarcão*

Introdução

A formação de professores reassumiu na actualidade portuguesa um protagonismo especial. Trazida para a ribalta pela polémica discussão que se gerou em redor da alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, atraiu num passado recente a atenção de políticos e jornalistas, professores e estudantes. No seu calor, a discussão trouxe à luz a consciência de problemas, dificuldades e debilidades que, espero, venham a ser bem resolvidas, pois partilho a ideia de que o futuro de um país está na educação dos seus cidadãos e esta, em grande parte, depende do que forem os seus professores.

A deficiente preparação dos alunos nos vários níveis de ensino, o desajuste da escola às características da actual população estudantil e da sociedade em geral, a pluridimensionalidade das funções que os professores são chamados a desempenhar, os factores sociais favoráveis ao desenvolvimento de situações de indisciplina e violência nas escolas, a consciência da relação entre insucesso escolar e exclusão social agora agravada pela crescente globalização, os factores de multiculturalismo, a crise dos valores e do conhecimento, a indefinição dos contornos de identidades culturais e simultaneamente a sua crescente afirmação, o *stress* evidenciado pelos professores na vivência num mundo de contradições e permanentes mudanças, a desilusão e angústia perante a não eficácia dos modelos de formação sonhados, a luta pelos poderes inerentes à delimitação dos campos formativos, a definição dos mecanismos de acreditação e avaliação do desempenho são, entre muitos outros que poderiam ser identificados, factores de

contextualização do actual panorama da formação de professores, quer inicial quer contínua.

1. Os dilemas da escola e dos professores

As modificações sofridas pela sociedade portuguesa nos últimos anos tiveram necessariamente o seu reflexo na escola e seria de todo insensato manter intacta a escola de ontem como o referencial ideal a considerar na compreensão do que ela é na realidade de hoje.

Por efeito da democratização da sociedade portuguesa, temos actualmente uma escola de massas, por oposição a uma escola de elites característica de uma sociedade de classes. Existe hoje um número muito maior de alunos em consequência da escolaridade básica obrigatória de nove anos que contrasta com uma escolaridade básica de quatro e, posteriormente, de seis anos, e isto para não recuar ainda mais no tempo. Uma escola básica frequentada e teoricamente acessível a todos independentemente das suas motivações, capacidades, pré-requisitos, contexto sócio-económica, raça ou cultura.

Na apreciação da realidade actual não devemos deixar de ter em consideração que, por força da explosão escolar, foi, num passado não muito longínquo, necessário recorrer a uma enorme quantidade de professores com formações culturais e académicas diversas e nem sempre motivados para exercerem a profissão de professor, o que trouxe ao corpo docente características bem diferentes das que detinha anteriormente, quando era constituído por uma elite especialmente vocacionada para exercer a profissão de professor e num contexto em que

* Professora Catedrática - Universidade de Aveiro

a procura profissional não era superior à oferta. Os actuais docentes são ainda hoje professores com qualidades de formação muito variáveis e com níveis de selecção muito diferenciados. Professores que, de certo modo, são já o produto de uma escola de massas e, em muitos casos, não encontraram outra alternativa de emprego.

Sociologicamente esta situação foi acompanhada por uma degradação do estatuto social do professor, associada a uma perda de identidade profissional e a preocupações salariais que nem sempre foram equacionadas com preocupações de exigência pela qualidade das qualificações.

Neste contexto, gostaria de deixar bem claro que considero que há hoje professores tão bons como os houve no passado, mas que o seu número se dilui no conjunto imenso dos professores e se torna, portanto, menos visível. Também a sociedade, mais aberta à expressão crítica, destaca hoje, mais do que outrora, os aspectos negativos da escola e dos professores que nela leccionam e não se preocupa por lhes contrastar os aspectos positivos que também existem. Neste particular cabe uma referência à influência exercida, e a exercer, pelos meios de comunicação social.

Por razões económicas, pelas necessidades crescentes de pessoal docente e também por razões de dignificação do trabalho feminino, a feminilização da profissão de professor acentuou-se e se esse fenómeno trouxe aspectos positivos, tem também o seu reverso, pois que a mulher tem de se multiplicar nas suas tarefas de profissional, esposa e mãe, restando-lhe menos tempo para se dedicar à profissão.

A própria melhoria das vias de comunicação tem algumas desvantagens, pois torna menos viva e activa a presença dos professores na escola e nas comunidades. Tal facto arrasta consigo o consequente desconhecimento dos alunos e das comunidades e a falta de interacções criativas.

Também a burocratização do sistema de ensino exige mais tempo aos professores que, por isso mesmo, têm menos tempo para aquilo

que é essencial à sua profissão de professor: estar com os seus alunos.

A expansão dos conhecimentos científicos e tecnológicos e a errónea convicção de que currículos e programas se constroem por justaposição, tornam estes mais vastos, mais exigentes na sua preparação e provocam desenfreadas corridas contra o tempo, inexorável na sua própria corrida.

As constantes alterações no sistema de ensino, na organização curricular, na formação de professores, nas formas de avaliação e progressão desequilibraram a escola, desestabilizaram-na. A mobilidade crescente dos professores, muito mais acentuada do que outrora pelas condições a que atrás me referi, acentua esta falta de estabilidade, tão necessária à escola como centro de formação. O desdobramento do funcionamento das escolas em turnos faz-lhe perder a ambiência que a devia caracterizar.

Por outro lado, a agressividade da sociedade actual e a desagregação da vida familiar exigem que a escola, para além de centro de transmissão, ou aquisição de saber, seja local de custódia, de prevenção de riscos, de orientação escolar, de afectividade. Mas porque ela deve acolher todos, nela tem também de ocorrer uma certa diversificação curricular. Além disso, a própria concepção actual de formação exige que a escola se abra à sociedade e tenha intervenção comunitária. Não pode também deixar de eximir-se à sua co-responsabilidade na formação dos próprios professores.

Por tudo isto, a escola é hoje um lugar de contradições: escola para todos mas simultaneamente escola que não pode deixar de preparar elites, escola de igualdade mas ao mesmo tempo de selectiva competitividade, escola de massas mas igualmente de apelo à qualidade, escola aberta à sociedade mas trazendo para o seu seio os problemas da mesma sociedade, escola feita de formandos e formadores mas em que os próprios formadores se devem assumir como formandos, escola de professores que não podem deixar de ter a autoridade que lhes vem fundamentalmente do seu saber, mas que, por outro lado, têm de admitir que os seus alunos

têm hoje capacidades que eles próprios não desenvolveram. São estes alguns dos dilemas que hoje se colocam ao professor e à escola.

2. As funções da escola e os papéis dos professores

Actualmente a escola é chamada a desempenhar intensivamente um conjunto de funções.

Para além da função de instruir e avaliar, tem de orientar (pedagógica, vocacional e socialmente), de guardar e acolher as crianças e os jovens em complementariedade com a família e não só durante os tempos lectivos mas também fora deles, de se relacionar activamente com a comunidade, de gerir e adaptar currículos, de coordenar um maior número de actividades, de organizar e gerir recursos e informações educativas, de se auto-gerir, administrar e auto-avaliar, de ajudar a formar os seus próprios docentes, de organizar, gerir e avaliar projectos, de participar na formação de todos ao longo de toda a vida.

Se a escola como organização tem de desempenhar todas estas funções, os professores como recursos humanos que a vivificam são os agentes dessas funções. É impensável que todos tenham de realizar as mesmas funções, competindo à escola organizar-se para que as funções sejam diversificadas de acordo com as aptências e capacidades especializadas de cada professor. É como se considerássemos a escola como um mosaico em que os professores são as pedras fundamentais. Para que o mosaico tenha sentido e coerência, as funções que cada um desempenha têm de estar articuladas entre si e sistemicamente orientadas. Por isso, se sente hoje a necessidade do desempenho de funções especializadas e de formação especializada para o efeito.

Há, porém, uma função que todos os professores têm de desempenhar e essa chama-se ensinar e educar.

Numa análise superficial dir-se-ia que se trata de funções muito diferentes das da escola do passado. Porém, uma análise mais profunda, revela que esta suposição não encontra grande fundamento. Compulsando a legislação re-

lativa à 1ª República, ao período do Estado Novo, e ao Regime Democrático pós-25 de Abril, Manuela Teixeira (1995) constata que as funções da escola se têm mantido basicamente as mesmas, exceptuando as de desenvolvimento de uma acção educativa no meio (ausente nos textos do Estado Novo) e a realização de estudos e trabalhos de investigação que apenas surge no texto de 1990.

Mas do que não resta dúvida é de que o fenómeno da massificação do ensino ampliou enormemente a necessidade do exercício dessas funções, ou, se quiserem, massificou-as também e tornou mais dispersa a actividade dos professores. Por outro lado, o avanço dos conhecimentos requer níveis especializados de formação.

3. Expectativas da sociedade sobre a competência dos professores

Qualidade e os seus afins, como objectivos, monitorização, avaliação, gestão da qualidade total, são, sem dúvida, conceitos operacionalizáveis que caracterizam o nosso tempo. Inspirados em modelos de gestão empresarial traduzem, de qualquer modo, uma preocupação da sociedade com a competência, a eficácia, a satisfação do cidadão e o desejo de uma melhor "qualidade" de vida.

Competência é o que a sociedade espera e exige do professor, como espera e exige dos outros profissionais. Mas apesar da evolução científica e tecnológica dos nossos dias, ou talvez mesmo por causa da super-especialização a que esta tem conduzido, constata-se na sociedade actual uma crise de confiança relativamente às camadas profissionais mais jovens a que também não é alheio um descrédito nos paradigmas de formação vigentes.

É oportuno reflectirmos sobre o conceito de competência, muitas vezes confundido com competências e nem sempre considerado como a face oculta do desempenho.

A noção de competência profissional educativa do professor foi olhada, num passado não muito distante, como um conjunto de microcompetências acumuláveis, válidas por si

só, independentemente do contexto do seu desempenho e susceptíveis de, uma vez aprendidas, possuírem a capacidade de transferência quase automática para a vida profissional. Este conceito reflecte uma perspectiva atomística, analítica, tecnicista e descontextualizada do conhecimento e da actuação que teve a sua expressão em movimentos de raiz positivista e que, em formação de professores, conheceu o seu ponto culminante na convicção de que a formação por competências, com base em objectivos operacionais, seria a resposta para a formação de professores competentes e eficazes no seu desempenho.

Receio bem que esta abordagem micro-analítica e conceptualmente organizada em listas possa vir a ser ressuscitada no âmbito da definição das competências e objectivos de formação que subjaz à dinâmica da avaliação da qualidade.

Considero que o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua tradução em acção, mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é, na interacção com o meio ambiente. A ser assim, as microcompetências identificadas só adquirem o seu real sentido se perspectivadas na sua interactividade, isto é, teremos de pensar em redes dinâmicas de competências e não apenas em listas estáticas de competências.

Além disso, e tendo em vista a avaliação dos professores e das instituições que os formam, também não podemos continuar a confundir competência com desempenho. Apoio a distinção apresentada por Messick (1984) e que aqui transcrevo: "Competência refere-se ao que uma pessoa sabe e teoricamente será capaz de fazer, enquanto que desempenho competente se refere ao que de facto uma pessoa faz nas circunstâncias reais. A competência compreende a estrutura do conhecimento e as capacidades, enquanto que o desempenho competente implica também os processos de acesso a essas estruturas, a sua utilização e, além disso, um conjunto de factores afectivos, motivacionais, de atenção e de estilo próprios que influenciam e determinam a forma de agir".

Considerada nesta perspectiva, a competência global de um professor não só se vê como também se sente, não só se observa como também se pressente. O que se vê e o que pode observar-se é a manifestação da competência na actuação do ser que é o professor através do seu desempenho em situação.

E o ser do professor é único, como único é o seu estilo. Van Manen (1991) afirma que os estudos em educação raramente abordam a dimensão estilística do ensino. Preocupados em descobrir o que é comum e generalizável, os investigadores esquecem que a essência do bom ensino pode estar escondida no estilo pessoal de se ser educador.

4. Os professores, hoje

Como afirmei noutro lugar (Alarcão, 1998), a actividade dos professores públicos tem-se situado na tensão entre o desejo de dependência e o desejo de autonomia. Considero que, no percurso de construção da sua profissionalidade docente, o colectivo dos professores está agora a entrar na fase da tomada de consciência da especificidade do seu conhecimento profissional e por isso acrescentei um quinto momento aos quatro já identificados por Nóvoa (1991): 1. exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente; 2. estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente; 3. criação de instituições específicas para a formação de professores; 4. constituição de associações profissionais de professores; 5. consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional.

Espero que este movimento de consciencialização da identidade colectiva, interno à classe dos professores, conjugado com forças e exigências sociais que, sendo exógenas, os impelem para uma reorganização do trabalho na escola, venha a dar origem a uma prática educativa eficaz e a um discurso convincente que autonomize os professores no seu conjunto, desproletarizando-os e afastando-os de uma mera profissionalização estatal e da aceitação acrítica das modas pedagógicas inovadoras bem como da tirania das rotinas institucionalizadas, restituindo-lhes assim a identidade perdida e a

sua ligação mais directa à sociedade envolvente.

Não deixarão de estar ao serviço do Estado, mas assumirão perante este, agora menos Estado Providência, a autonomia que, longe de se constituir em liberdade irresponsável, significa a aceitação da responsabilidade pela condução da sua actividade concertada e atenta à sociedade. Será perante esta sociedade que terão de responder pelo que farão dos seus alunos.

O professor é o representante da sociedade, por ela encarregado de transmitir conhecimentos e valores que esta vem acumulando ao longo dos séculos e, no momento, valoriza. Mas é também o co-construtor dessa mesma sociedade, ser pensante, crítico, interventor, corresponsável pela evolução da mesma e mobilizador de novos olhares perante as mudanças em presença. O seu papel joga-se num presente com passado e com futuro.

Ao afirmar que a educação dos cidadãos para o século XXI assenta em quatro pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser, o relatório da UNESCO (1996) intitulado "Educação: Um Tesouro a Descobrir" indicia um perfil de professor que defino como o profissional do desenvolvimento humano, mobilizador de conhecimentos e competências, criador de sinergias, cultivador de atitudes e valores, sábio e sensato, equilibrado e culto, aprendente eterno, já que os quatro pilares são tão válidos para a formação das crianças e dos jovens como para a formação dos seus professores educadores.

5. Alguns princípios de formação de professores

É neste quadro de referência que me moverei na apresentação sumária de seis princípios de formação de professores, alicerces de um desempenho competente.

Princípio da valorização do saber. Do saber da sua disciplina e do saber inter e transdisciplinar que fará de si, professor, aquilo que se espera: um homem ou mulher de cultura. Pressupõe-se, portanto, uma formação realizada num ambiente cultural de grande e rica diversidade, acompanhada de reflexão sistemática e crítica.

Princípio do auto-conhecimento. Auto-conhecimento do que se é, se sabe, se quer e se pode. Ou, por outras palavras, a preparação para viver positivamente a tensão vital entre a utopia e a realidade, a razão e o sentimento, o explícito e o implícito.

Princípio do respeito pela pessoa do outro. Para além de profissional do ensino, o professor será profissional do humano, humano presente no outro que é o aluno, o pai ou a mãe deste, um seu colega. Uma responsabilidade para os responsáveis pela criação de ambientes de formação de professores.

Princípio da problematização como meio de acesso à compreensão profunda do sentido de todas as coisas, incluindo da própria razão de ser professor, de ser aluno, de viver a escola.

Princípio da experiência vivida, isto é reflectida, activadora de conhecimentos numa relação teoria-prática (reflexão-acção), prática-teoria (acção-reflexão), teoria-teoria (reflexão-reflexão).

Princípio do inacabamento e do desenvolvimento profissional como processo de aquisição de novas formas de compreender o ambiente educativo e de nele intervir adequadamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1998). *Profissionalização docente em construção*. (Conferência no II Congresso Internacional de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, Porto Alegre, Brasil, em publicação nas Actas).
- Messick, S. (1984). The psychology of educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 21, 215-38.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. Em Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais*. Porto, MacGraw-Hill.
- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por J. Delors. Porto. ASA.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching. The Meaning of Professional Thoughtfulness*. The Althouse Press. State University of New York Press.

Formação de Educadores de Infância para a Creche: uma aposta de futuro para as instituições de formação

Amélia de Jesus G. Marchão*

Após a realização de um estudo sobre a formação inicial de educadores de infância e o desempenho destes profissionais na creche, fomos levados a questionar com maior clarividência a necessidade de um olhar mais abrangente sobre a educação de infância, deixando cair a designação de educação pré-escolar. Para nós, a educação pré-escolar é apenas uma etapa da educação de infância, entendendo esta desde os zero anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória. Porque assim é, a nossa reflexão assenta no questionamento da formação inicial, enquanto contexto facilitador da criação de uma determinada identidade pessoal e profissional, que se possa adequar aos vários contextos educativos, nas suas dimensões estruturantes e dinâmicas.

Não será muito arrojado afirmar que apostar na formação de educadores especializados para o exercício profissional, nomeadamente na creche, é apostar em contextos educativos qualitativamente mais eficazes no sentido do desenvolvimento e crescimento da criança.

É certo que a eficácia da creche não aumenta só pela melhoria qualitativa da formação de educadores que nela exerçam funções; depende também da aposta que se faz ao nível das condições de funcionamento e manutenção da própria instituição. Embora acentuando esta perspectiva ecológica, parece inevitável afirmar

que um profissional devidamente capacitado permite, muitas vezes, o atenuar de condições mais adversas e permite um desenvolvimento da criança mais equilibrado.

O momento actual privilegia a (r)estruturação dos cursos de formação inicial de educadores de infância, por isso parece-nos oportuno expressar alguns pensamentos que entendemos como pontos fundamentais da reflexão que deverá acompanhar a elaboração de novos planos de estudo que, a partir da definição do perfil do profissional que se deseja e que deve assentar nas competências profissionais docentes, mas também na respectiva formação pessoal e social (numa perspectiva integrada), contemplem e iniciem a formação de profissionais cujas competências permitam a dignificação dos contextos de educação de infância.

Se entendermos que a formação de professores tem vindo a assumir uma importância crescente na afirmação e desenvolvimento do sistema educativo português e, sendo o quadro actual marcado por uma visão de educação infantil que nitidamente privilegia a criança dos três anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória, a formação de educadores de infância dever-se-á centrar só nesta etapa da educação infantil, ou por outro lado, deverá contemplar a etapa que a antecede - a criança dos três meses aos três anos de idade?

A questão que se coloca relaciona-se com a necessidade de criar condições que permitam centrar a formação inicial de educado-

*Docente da ESE de Portalegre. Mestre em Supervisão



res de acordo com uma perspectiva construtivista e reflexiva e com a necessidade, daí emergente, de pensar um conjunto de situações que permitam ao futuro educador colocar-se desde logo em confronto necessário com o mundo real e profissional que o espera, adoptando uma postura de questionamento sistemático, que induza a constantes exercícios de reflexão, o que quer dizer de descoberta, de redescoberta e de construção de uma verdadeira identidade profissional.

Parece-nos evidente que dos currículos da formação inicial devem constar espaços e tempos curriculares que permitam não só o desempenho profissional em contextos pré-escolares, mas também um desempenho adequado na creche. Para além de permitir conhecimentos sobre a activação do desenvolvimento infantil e, acentuando e permitindo o desenvolvimento da personalidade do futuro educador, o currículo deverá permitir o conhecimento da criança dos zero aos três anos, dos ritmos das suas aquisições, dos processos de autonomização; bem como da importância da relação pais-criança e família-creche, conhecer reacções à separação e meios para as ultrapassar, conhecer critérios de boa adaptação e sinais de sofrimento e conhecer problemas de pais que confiam os seus filhos pequenos a outros (Portugal, 1996).

Tais espaços curriculares contribuirão para que os educadores adquiram formação adequada e, assim, possam responder às necessidades do dia-a-dia, apresentando às crianças experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

Não advogamos da existência de cursos de formação inicial para a creche ou para o jardim de infância. Pensamos que a acontecer se estaria a contribuir para uma visão espartilhada da educação de infância. Advogamos sim, da necessidade de revitalizar os currículos da formação inicial, criando espaços em que os futuros educadores construam conhecimentos, numa relação entre a teoria e a prática, que lhes permitam saber-ser, saber-estar e saber-fazer, quer na creche, quer no jardim de infância.

Por outro lado, a necessidade de questionar os contextos cooperantes na formação inicial também poderá e deverá merecer o olhar das instituições formadoras, apostando na cria-

ção de redes de unidades educativas em que impere a qualidade, a autonomia educativo-pedagógica e em que a parceria estabelecida possa ser entendida e operacionalizada numa acção constante em que os cenários de formação sejam mais reais e qualitativamente mais dignificantes.

Parecendo-nos fundamental a acção das instituições no âmbito da formação inicial, não poderemos deixar de relevar o papel que as mesmas devem desempenhar no âmbito da formação permanente e da formação especializada (ao nível de pós-graduação). Pensamos ser conveniente pensar e situar a formação para a creche também a estes níveis, sendo necessário accionar mecanismos administrativos que permitam a todos os educadores, independentemente da tutela das unidades educativas onde exercem a profissão, ter acesso e participar nessa formação.

A nossa 'máxima' é que não chega 'ser e estar' sensível às questões e problemas que se levantam com a educação de uma criança; o que é importante é perceber e actuar sobre referentes teóricos e práticos que permitam uma resposta qualitativamente elevada e a dignificação de uma etapa da educação de infância que no nosso país, até ao momento, nos parece ter merecido pouca importância e valorização, embora muitos profissionais diariamente aí se envolvam com muita vontade e dedicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MARCHÃO, A. (1998). *Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso*. Aveiro, Dissertação de Mestrado (não publicado).
- PORTUGAL, G. (1996). *Da Formação do Educador para a Creche à Promoção do Bem Estar da Criança*. Lisboa, 6th European Conference on Early Childhood Education - Developing Adults, Developing Children, 1 a 4 de Setembro (documento policopiado).



Aprender a enseñar e inserción profesional**

Carlos Marcelo García**

RESUMEN

La formación del profesorado va configurándose progresivamente como un ámbito imprescindible para el desarrollo y la mejora de los sistemas educativos. Cada vez se están haciendo esfuerzos más serios de preparación inicial y de formación permanente del profesorado. Sin embargo, existe un período muy importante en la vida del docente que en la actualidad está desatendido en los países de habla hispana o portuguesa. Es el período de iniciación profesional, los primeros años de docencia en los cuales los profesores enseñan, pero también están aprendiendo. En el artículo presentamos una amplia revisión sobre las investigaciones llevadas a cabo para determinar las características de este período, los problemas y las circunstancias que acontecen a los profesores principiantes. En segundo lugar analizamos qué se puede hacer para afrontar esta realidad. Presentamos y comentamos las características de los programas de iniciación profesional en diferentes países, destacando sus componentes y haciendo especial mención a la figura del mentor.

INTRODUCCIÓN

Poco a poco va ganando cuerpo la idea de que la enseñanza, y más concretamente el trabajo del profesor no es una tarea fácil y simple que cualquiera pueda hacer con poco que conozca alguna materia. Va calando en la so-

cialidad la idea de que la enseñanza es una actividad compleja y difícil, para la que se requiere una habilidad especial, un saber hacer, una sensibilidad acorde con los sujetos con los cuales se trabaja: personas en proceso de crecimiento y desarrollo. Van aumentando también -poco a poco- las personas, los padres de familia, los medios de comunicación, la comunidad educativa en general, que toman consciencia de la necesidad de que los docentes, cualquiera que sea el nivel educativo en el que enseñen sean considerados y se consideren a sí mismos como profesionales (Marcelo, 1996). Y de la misma manera que es propio del profesional el desenvolverse en situaciones complejas, también lo es la necesidad de que el profesional esté aprendiendo y mejorando continuamente.

La necesidad de entender el desarrollo profesional de los profesores como un proceso amplio y flexible, caracterizado por diferentes etapas, evolutivo y personal va asentándose entre aquellos que investigan y analizan la formación del profesorado. Day (1997) afirmaba que "*Es importante conceptualizar el desarrollo profesional como un elemento multidimensional, dinámico entre diferentes etapas de la experiencia biográfica, de los factores ambientales, la carrera, la vida y las fases de aprendizaje a lo largo de la vida*". Vonk (1996) mantiene que el desarrollo profesional es un proceso caracterizado por una reflexión continua sobre la experiencia diaria. Se debe entender como un aprendizaje profesional que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida, que no se produce de forma aislada, sino en el contexto particular de la escuela.

Si en algo coinciden una amplia variedad de autores (Vonk, 1989; Burden, 1990;

* Em cada número da Revista *Aprender*, no âmbito do Tema Central, incluiremos um texto já publicado ou a publicar noutras revistas da especialidade.

** A publicar na *Revista Ibero-Americana de Educação*

*** Universidad de Sevilla

Huberman, 1992) es en entender que el proceso de desarrollo profesional se debe comprender como un continuo. Fullan establecía que *“el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera desde la formación inicial, a la iniciación, al desarrollo profesional continuo mediante la propia carrera... El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje”* (Fullan, 1987:215). En esta línea, se entiende que el desarrollo es un proceso que no es estático ni uniforme, sino caracterizado por un cambio constante. Pintrich (1990) ha enumerado algunas de las características del desarrollo cognitivo de personas adultas, que nos pueden explicar algunas características del aprendizaje de los profesores: 1) El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, y que no está limitado a ciertas edades; 2) El desarrollo puede ser tanto cualitativo como cuantitativo; 3) El desarrollo es multidimensional ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones: biológica, social, y psicológica; 4) El desarrollo es multidireccional en la medida en que pueden existir diferentes modelos y trayectorias de desarrollo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo; 5) El desarrollo está determinado por muchos factores; y 6) Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no es sólo función de los diferentes acontecimientos por los que pasa, sino de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores (Pintrich, 1990:833).

Aterrizaje como puedas: Los primeros años como profesor

Concebir a la formación del profesorado como un *“proceso continuo, sistemático y organizado”* significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente. Hablar de la carrera docente no es más que reconocer que los profesores, desde el punto de vista del “aprender a enseñar” pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales, psicológicas, etc. específicas y diferenciadas. En este artículo vamos a centrar-

nos en una de las fases del “aprender a enseñar” que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por las instituciones universitarias como por otras instituciones dedicadas a la formación permanente de los profesores (Vonk, 1994). Esta fase es la comprendida por los primeros años de docencia, y que hemos denominado fase de iniciación o inducción a la enseñanza.

La iniciación a la enseñanza hay que entenderla “como una parte del continuo del proceso de desarrollo profesional del profesor” (Vonk, 1993:4). Este periodo de formación es desarrollo profesional, en la medida que se pretende, a través de los programas que más adelante describiremos, que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para desarrollar una enseñanza de calidad.

La iniciación a la enseñanza, como hemos dicho, es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Es éste el concepto de inducción que asume Vonk, autor holandés con una década de investigaciones centradas en éste ámbito: *“definimos la inducción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo... La inducción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores”* (1996:115).

Ray Bolam, autor inglés, también dedicado durante años al estudio del periodo de inducción, lo define como *“el proceso de apoyo y formación que de forma creciente se ve necesario para el éxito en el primer año de enseñanza. Los políticos tienden a interesarse más por la inducción cuando existen problemas de reclutamiento de profesores, viéndolo como el medio que mejora la retención, consiguiendo animar a los profesores principiantes para que permanezcan en la docencia. Los profesionales tienden a estar interesados en la inducción al considerarla un periodo puente entre la for-*

mación inicial y la permanente, y por tanto un periodo que sirve de fundamento para el desarrollo profesional continuo” (1995:613)

El periodo de inducción o de iniciación se configura como un momento importante en la trayectoria del futuro profesor. Un periodo importante porque los profesores deben realizar la transición de estudiantes a profesores, por ello surgen dudas, tensiones, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve período de tiempo. En este primer año los profesores son principiantes, y en muchos casos, incluso en su segundo y tercer año pueden todavía estar luchando para establecer su propia identidad personal y profesional (Esteve, 1997).

Los cambios que sufre el profesor al pasar de estudiante a profesor principiante y de éste, a experto o experimentado, se suceden a través de una serie de estadios, “*que normalmente se ven como irreversibles de alguna manera*” (Burden, 1990:311). Lo que conduce al cambio son, fundamentalmente, factores madurativos dentro del individuo y factores interactivos entre las características personales y la estimulación que reciben del entorno.

Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino que también puede suponer transformaciones en el ámbito personal (Tisher, 1984). Se destaca como característico de este periodo, la inseguridad y la falta de confianza en sí mismo que padecen los profesores principiantes. Como señalan Johnston y Ryan, “*los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar*” (Johnston y Ryan, 1983:137).

Ha sido Simon Veenman (1984) quien ha popularizado el concepto de “choque con la realidad” para referirse a la situación por la que atraviesan muchos enseñantes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el pri-

mer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos-, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. Los programas de iniciación tratan de establecer estrategias para reducir o reconducir el denominado “choque con la realidad”. Los profesores principiantes se encuentran con ciertos problemas específicos de su estatus profesional. Valli (1992) plantea que son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores; el aislamiento de sus compañeros; la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación, y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza, los problemas que más amenazan a los profesores principiantes.

El proceso que siguen los profesores para aprender a enseñar, esto es, para adquirir competencia y habilidad como docentes ha sido explicado desde diferentes perspectivas teóricas. En un caso se hace hincapié en las preocupaciones de los profesores como indicadores de diferentes etapas de desarrollo profesional. En otro caso se concibe al profesor desde un punto de vista fundamentalmente cognitivo y al aprender a enseñar como un proceso de madurez intelectual. Existe un último marco para el análisis del proceso de iniciación que hace mayor hincapié en los elementos sociales y culturales de la profesión docente y en su asunción por parte del profesor principiante (Schempp, Sparks y Templin, 1993).

El periodo de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor, así como la adaptación del profesor principiante al entorno social en que se desarrolla su actividad docente. Esta adaptación puede ser fácil cuando el entorno socio-cultural coincide con las características del profesor principiante. Sin embargo, este proceso puede ser más dramático cuando el profesor principiante debe integrarse en culturas que les son desconocidas hasta el momento de empezar a enseñar. Es el caso de profesores principiantes enseñando en

culturas indígenas, de las cuales han tenido escasa información hasta el momento de ser destinados a una de ellas. Moskowitz y Whitmore (1997) han descrito recientemente el proceso de culturización al que son sometidos los profesores principiantes en los territorios del Norte de Australia, con una población mayoritariamente aborigen, poseedora de lenguas y culturas diferentes. Los profesores principiantes que deciden enseñar en estas situaciones han de aprender a desenvolverse y a sobrevivir en el aislamiento y deben conocer las costumbres y tradiciones locales.

McAlpine y Crago (1995) han descrito un caso similar en escuelas indígenas de Canadá. Destacan la importancia que tiene que los profesores (principiantes incluidos) sean sensibles a lo que denominan como “*discontinuidad cultural*”. Este concepto pone énfasis en la importancia de que la escuela y la familia o la comunidad no se vean como dos mundos separados: “*Si los profesores provienen de una cultura con unos patrones de comunicación muy diferentes a los de los alumnos, y si los profesores no modifican estos patrones, los niños tendrán muchas dificultades para participar en la clase, y para tener éxito en ella*” (1995:404). El caso canadiense o el australiano pueden resultar muy similares al que nos encontraríamos en América Latina, con un amplísimo número de culturas indígenas, dispersas geográficamente, con multitud de lenguas, y con dificultades de escolarización. El profesorado principiante que accede a enseñar en estos espacios requiere, como veremos más adelante, de un apoyo especial, que permita mantenerles, retenerles en la docencia para que puedan ayudar al desarrollo de esas comunidades.

A partir de este enfoque es fácil suponer que el profesor principiante debe sumergirse en un proceso de aprendizaje, adquirir los conocimientos que le servirán para transmitir una cultura, y los valores de esa cultura, interiorizados en la propia personalidad. Por último, el profesor deberá adaptarse al entorno en el que tendrá que ejercer su función, para comprender las necesidades que presenta, y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Pero el proceso de socialización no ha de entenderse como unidireccional. Rhoads (1993)

destaca que el proceso de socialización ha de asumirse como un proceso de adaptación mutua entre la organización y el individuo, en el que ambos contextos se acomodan y en algunos casos se enfrentan para generar nuevas situaciones.

Por otra parte, y desde un punto de vista organizativo, Van Maanen y Schein definen la socialización organizativa “*como el proceso por el cual un individuo adquiere el conocimiento social y las habilidades necesarias para asumir un rol organizativo*” (1979:211). Para estos autores, si uno toma en serio la noción de que el aprendizaje en sí mismo es un proceso continuo y que dura toda la vida, la carrera organizativa completa de un individuo se puede caracterizar como un proceso de socialización: “*Llegar a conocer una situación organizativa y actuar dentro de ella implica que una persona ha desarrollado algunas creencias de sentido común, principios e interpretaciones, o de alguna forma, una perspectiva para interpretar las experiencias de uno en la esfera del mundo del trabajo*” (Van Maanen y Schein, 1979:212).

El proceso de socialización de los profesores es un problema de investigación poco estudiado, tal como han reconocido Atkinson y Delamont (1985). Sin embargo hay que destacar ahora que la socialización de los profesores es un proceso en el cual se ponen en funcionamiento estrategias sociales de diferente índole (Kuzmic, 1993). Lacey (1977) ha identificado tres tipos de estrategias mediante las cuales los profesores se integran en la cultura de la enseñanza -si esta existiere-. Estas estrategias son:

a) *Ajuste interiorizado*: es la estrategia que utilizan los profesores principiantes que asumen como propios, los valores, metas y limitaciones de la institución. Desde esta perspectiva no se produce ningún tipo de conflicto durante el proceso de socialización al existir “sintonía” entre el profesor y los valores y normas institucionales.

b) *Sumisión estratégica*: es la estrategia de socialización que se lleva a cabo cuando los profesores reconocen públicamente y asumen las concepciones y valores de las personas que

representan la autoridad, pero mantienen ciertas reservas personales y privadas ante tal definición.

c) *Redefinición estratégica*: es la estrategia menos común, y según Lacey significa “conseguir el cambio, causando o capacitando a los que tienen el poder formal para cambiar la interpretación que estos tienen de lo que está sucediendo en una situación” (Lacey, 1977:72-73).

El análisis del proceso de iniciación desde el punto de vista de la socialización ha conducido a algunos autores a identificar las diversas fuentes de influencia tanto estructurales como personales que determinan la adopción por parte del profesor principiante de la “cultura de la enseñanza”.

Jordell estudió en Noruega el proceso de socialización del profesor principiante. A partir de su estudio propuso un modelo en el que relaciona cuatro niveles de influencia en la socialización de los profesores principiantes: dimensión personal, de clase, institucional y social. Un primer nivel de influencia (*Nivel Personal*) viene representado por las experiencias previas (biografía), así como la experiencia en la institución de formación de profesorado. Este nivel influye de forma interiorizada (teorías implícitas) sobre los profesores principiantes (Schmidt and Knowles, 1995).

En segundo lugar destacan las influencias a *Nivel de Clase*. Las investigaciones muestran que los alumnos así como los elementos estructurales que caracterizan a la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, impredecibilidad, publicidad, historia, socializan a los profesores en este nivel. De esta forma, los estudiantes, el ambiente de clase, la interacción en el aula son elementos que influyen en la socialización de los profesores principiantes.

Un tercer nivel de influencias es el *Nivel Institucional*. En este nivel se han de considerar influencias tales como las de los propios colegas, los directores, y padres. También se incluyen aquí las influencias del curriculum y la administración. Un último nivel de influen-

cia, más lejano y oculto lo representa la *estructura económica, social y política* en que la escuela se inserte.

El modelo de Jordell fue utilizado en la investigación que llevamos a cabo para estudiar el proceso de socialización de profesores principiantes (Marcelo, 1991). Las influencias socializadoras en los profesores principiantes de Bachillerato y Primaria se referían a cinco diferentes fuentes de socialización: Recuerdo de otros profesores que han tenido en tiempos de estudiante; Familiares profesores (padres); Los alumnos; La experiencia; Los compañeros, y otros (autodidacta, clases particulares, Cursos de Perfeccionamiento, etc.). Estas influencias coinciden con las identificadas por Wildman y otros cuando plantean que son los estudiantes, los compañeros, el contexto escolar y los padres los elementos que ejercen mayor influencia en la socialización de los profesores principiantes (Wildman y otros, 1989). De los resultados se desprende que los antiguos profesores ejercen una gran influencia como variable socializadora. Ello no ocurre en los profesores de Primaria, quienes valoran fundamentalmente el peso que tiene la experiencia en el aprender a enseñar, pensando que sólo ésta es la que enseña. Schmidt y Knowles (1995) también encontraron que los problemas de los profesores principiantes se agrupaban en cuatro dimensiones: Historias personales y patrones de pasadas actuaciones que afectan la conducta actual; Desarrollo de un sentido de sí mismo en el rol de profesor; Problemas asociados a la planificación, y la enseñanza y gestión de clase, y Problemas contextuales, de la escuela o de las relaciones con los profesores tutores.

Schempp, Sparkes y Templin (1993) llegan a similares conclusiones mediante una investigación etnográfica realizada con profesores principiantes. Estos autores encuentran que los factores que influyen en la socialización de los profesores principiantes se concretan en tres niveles. El primer nivel es el Biográfico, y se refiere a las experiencias personales previas de los profesores en su etapa como estudiantes: el recuerdo de profesores, la experiencia durante las prácticas de enseñanza... El segundo nivel tiene que ver con las Expectativas o Demandas

que la escuela y los alumnos tienen con respecto al profesor principiante. El último nivel se refiere a la Cultura de la escuela e incluye los aspectos relacionados con el poder, las relaciones entre el profesorado y la micropolítica.

La identificación de los problemas que caracterizan a los profesores principiantes ha sido también una línea de investigación que ha ofrecido un importante número de investigaciones para conocer cuáles son las carencias y dificultades identificadas por los profesores principiantes. Ya resulta clásica la revisión llevada a cabo por Simon Veenman (1984) en la que puso de manifiesto el acuerdo en la mayoría de resultados de investigación que encuentran los problemas de disciplina, motivación, tratamiento de las diferencias individuales, empleo de materiales de enseñanza, como los principales problemas que se encuentran los profesores principiantes. Resultados similares a los de Veenman encontramos en una investigación en la que analizamos los problemas y preocupaciones de una muestra de 107 profesores principiantes (Marcelo, 1991). Utilizando cuestionarios y entrevistas llegamos a concluir que los problemas de los profesores principiantes se referían a: presión del tiempo, número de alumnos, problemas de disciplina, falta de información sobre la escuela y los alumnos, motivación de los alumnos, etc.

Un estudio también clásico, llevado a cabo por Vonk (1983) venía también a mostrar que los problemas que afectaban a los profesores principiantes se centraban principalmente en disciplina, el contenido a enseñar, la organización de las actividades de los alumnos, la participación y motivación de los alumnos, los padres y los compañeros. Por otra parte, Esteve, Franco y Vera (1995) llevaron a cabo una investigación aplicando un cuestionario a 325 profesores con menos de cinco años de experiencia docente. Estos autores encontraron que los principales problemas identificados por los profesores se referían a las condiciones de trabajo: carencia o mala calidad del material disponible, calidad de los locales, el excesivo número de alumnos por aula, las tareas de preparación del trabajo escolar, o el horario.

La mayoría de las investigaciones sobre profesores principiantes se han llevado a cabo

en los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Son escasas las investigaciones llevadas a cabo para estudiar los problemas y la enseñanza de profesores universitarios. Las que hemos tenido acceso nos informan, en primer lugar de las dificultades encontradas por los profesores principiantes para aprender las normas informales de proceder en la Universidad. En este sentido, Mager y Myers (1982) encuentran que el tiempo es el principal problema de los profesores: tiempo para realizar el elevado número de tareas de clase, de investigación, administrativas, etc. El segundo problema es tratar con los compañeros, situarse, colocarse en la institución, aprender la cultura de la institución, sus valores, su historia no escrita. Estos resultados coinciden con los aportados por Turner y Boice (1989), quienes estudiaron a 100 profesores principiantes de universidad mediante la realización de una entrevista cada semestre. De ellos, 10 fueron observados semanalmente, fueron entrevistados cada dos semanas, y redactaron un diario. Los profesores informaron de un sentimiento de prisa en su trabajo, una carga docente elevada: 9 horas de clase semanales, de 16 a 20 horas semanales de preparación de clases, docencia en tres diferentes cursos, y además tener que investigar. Una de las investigaciones más amplias y documentadas es la llevada a cabo por Fink (1984) (1985), con 100 profesores (88% varones, 12% mujeres) de Facultad de Geografía en Estados Unidos en su primer año de enseñanza. Los datos recopilados a través del cuestionario, se refieren a cada profesor principiante, sus estudiantes, tres colegas, y el propio investigador. Un hallazgo destacable de esta investigación es el papel relevante que los profesores principiantes asignan a los compañeros. Así, el 80% mostró que esperarían de los compañeros: Ser invitado a participar en sus clases; Ser observado por el compañero; Discutir problemas de enseñanza; Explicar cuestiones sobre recursos; Explicar cuestiones sobre criterios de evaluación. Este autor solicitó a los profesores que describieran su concepto de profesor, siendo por orden los que siguen: Experto; Autoridad; Agente de socialización; Facilitador; Ideal del Yo; Persona. Por último, los métodos de enseñanza más utilizados por los profesores principiantes fueron: exposiciones, lecturas de materiales, ayudas audiovisuales, discusiones. Esta inves-

tigación ha sido replicada por Gibbs, Gold y Jenkins (1987) en Inglaterra encontrando resultados similares. En un trabajo más reciente, Dunkin (1990) entrevistó a 56 profesores de universidad en su periodo de iniciación, encontrando que los problemas más frecuentes estaban referidos a:

- La enseñanza y aprendizaje, carga docente, problemas de conducta de los alumnos, falta de comprensión.

- Recursos, biblioteca, personal de apoyo, equipamiento, espacio.

- Problemas de investigación: avance lento, falta de financiación, tiempo y orientación.

- Problemas respecto a condiciones del empleo.

- Enfrentamientos con compañeros.

En un intento de aproximarnos a las necesidades reales de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, llevamos a cabo una investigación para conocer cuáles eran los problemas percibidos por los profesores principiantes (Mingorance, Mayor y Marcelo, 1991). Para ello elaboramos el "Cuestionario Iniciación a la Docencia Universitaria" (CIDU), compuesto por 54 ítems, de los cuales los 50 primeros son afirmaciones sobre diferentes dimensiones ante las cuales se les pide al profesor que responda en qué medida ha supuesto para él un problema. Cabe destacar que, al igual que en otras investigaciones a las que nos hemos referido anteriormente, la dimensión tiempo es la que más preocupa a los profesores principiantes encuestados. Los profesores no tienen tiempo para preparar materiales, leer, para estar con la familia y amigos, para investigar. En segundo lugar, cabe destacar las quejas de los profesores respecto a los servicios de la Universidad: actividades culturales, deportivas, alojamientos. La metodología de enseñanza aparece como la tercera dimensión problemática para los profesores encuestados: motivar a los alumnos, hacer buenas exposiciones, realizar actividades, o individualizar. Por último, la investigación aparece como un problema considerable para los profesores principiantes. Sin embargo, hay que destacar que es la dimensión que tiene una desviación típica más elevada (4.71), lo que nos lleva a pensar que existe una variedad considerable entre profesores al respecto. A partir de estos resultados iniciamos un programa de formación que más adelante co-

mentaremos dirigido a profesores principiantes. Otra vertiente destacable de la investigación sobre profesores principiantes es aquella que se ha dirigido a analizar las diferencias existentes entre éstos y los profesores expertos. Los resultados de las investigaciones vienen sugiriendo que existen diferencias entre los profesores expertos y principiantes. El conocimiento experto está organizado mediante conceptos y proposiciones interpretativas que reflejan la tarea donde operan. Es un conocimiento tácito, situacional, ligado a la acción. Leinhardt ha utilizado el término "Conocimiento Situado" (Situating Knowledge) para referirse al conocimiento que poseen los profesores expertos: "...es un conocimiento que se desarrolla contextualmente... El conocimiento situado es una forma de competencia profesional ("expertise") en donde el conocimiento es procedimental y automatizado y existe una gran cantidad de heurísticos para la solución de problemas concretos de la enseñanza" (Leinhardt, 1988: 146).

Antes de continuar hay que señalar que cuando hablamos del profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un "elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere una dedicación especial y constante" (Bereiter y Scardamalia, 1986: 10). Así, la competencia profesional del profesor experto no se consigue a través del mero transcurrir de los años. No es totalmente cierto, como señala Berliner, que la simple experiencia sea el mejor profesor. Si no se reflexiona sobre la conducta no se llegará a conseguir un pensamiento y conducta experta (Berliner, 1986). Según Bereiter y Scardamalia, los sujetos expertos -en cualquiera de las áreas- tienen en común las siguientes características: complejidad de las destrezas, es decir, el experto realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que la del principiante, ejerciendo un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, que se desarrolla más automáticamente en el caso del principiante.

En segundo lugar, figura la cantidad de conocimiento que el experto posee en relación al principiante, que posee menos conocimientos. En tercer lugar señalan la estructura del co-

nocimiento. Para Bereiter y Scardamalia, “los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento ‘superficial’, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel” (1986: 12). La última característica que diferencia a expertos de principiantes es la representación de los problemas: el sujeto experto atiende a la estructura abstracta

del problema y utiliza una variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria. Los principiantes, por el contrario están influidos por el contenido concreto del problema y, por tanto, tienen dificultades para representarlo de forma abstracta (Marcelo, 1995).

Recientemente Cristina Moral ha sintetizado algunas diferencias entre profesores expertos y principiantes en el área concreta de la enseñanza de la lectura. Reproducimos algunos de esas conclusiones:

En relación a la planificación:

- Los expertos hacen más referencia al tipo de acciones que ellos realizarán en la clase y las que los alumnos llevarán a cabo.
- Los expertos hacen más referencia a la materia a enseñar
- Los expertos hacen más referencia a las limitaciones del escenario
- Los expertos hacen más referencia al libro de texto
- Los planes desarrollados por los profesores expertos son más estables, estructurados y complejos.

En relación a la enseñanza interactiva:

- La secuencia de estructuras de actividad de los expertos se mantiene constante y sigue una secuencia lógica en la ordenación de las actividades
- Los expertos dividen la clase en un número reducido de estructuras de actividad que mantienen constante. Los principiantes dividen la clase en un número más elevado de actividades
- Los esquemas de acción para cada actividad son más complejos y están mejor elaborados en los profesores expertos
- Los profesores expertos mantienen una relación más estrecha entre la planificación y la enseñanza interactiva

El paraguas de Mary Poppins: Los programas de inducción

Todo lo expuesto anteriormente nos conduce a la evidencia de la necesidad de implantar programas de iniciación o inducción para contribuir a aminorar lo que Veenman denominó “choque con la realidad”. Pero los programas de inducción no sólo surgen de pensar en el profesor principiante como tal, sino ante la necesidad de mantener o retener a los profesores en sus puestos de trabajo. Es decir como mecanismo para evitar la deserción y abandono de la profesión docente. Gold, en su revisión de investigaciones sobre profesores principiantes para el *Second Handbook of Research*

on Teacher Education (Gold, 1997) afirmaba que los estudios llevados a cabo en Estados Unidos de América, el 25% de los profesores principiantes no enseñan más de 2 años y que cerca del 40% dejan la profesión en los primeros cinco años. También se tiene información de que los que dejan la enseñanza son los mejores profesores. Explica la autora que ello se debe también a que no se cumplen las expectativas que los profesores tienen respecto a la carrera: falta de movilidad, baja retribución, escaso interés y apoyo de los padres, problemas de disciplina. Por ello, como plantea esta autora, “Proporcionar apoyo personal y profesional se ha convertido en un factor clave para la retención de los nuevos profesionales. Ofrecer un apoyo de calidad es crucial porque se

ha demostrado que la falta de apoyo es el factor más importante de abandono de la docencia por los profesores principiantes” (Gold, 1997:561).

Ello se hace especialmente necesario en aquellas zonas más desfavorecidas y alejadas de los centros políticos y sociales. Nos referimos a las zonas rurales o selváticas, alejadas y mal comunicadas, con insuficientes infraestructuras y caracterizadas por poseer culturas y lenguas diversas. En estos lugares se hace especialmente necesario mantener a la población docente ofreciendo programas formativos que motiven e incentiven a los profesores a mantenerse en la enseñanza.

Los programas de iniciación o inducción varían de país en país. En Europa no puede en absoluto afirmarse que exista ni tan siquiera el intento de homologar unos mínimos. Existen grandes diferencias entre países. En un reciente informe, Vonk afirmaba que “en la mayoría de los países europeos, la inducción sistemática de los profesores en la profesión ha sido un área desatendida, y eso a pesar del elevado número de profesores que han abandonado la profesión en los primeros tres años de servicio.” (1994:85). Llamaba la atención a la Conferencia de Ministros de Educación en Helsinki, en 1987 donde se acordó mejorar el estatus y la cualificación de la profesión docente. Al respecto afirma que “Se podría esperar que la inducción de los profesores pudiera obtener una renovada atención en algunos países europeos, pero no se han producido iniciativas ni a nivel político ni de investigación. Otro ejemplo de la retórica lo ofrece el informe final de la conferencia europea sobre La Profesión Docente en Europa (Octubre, 1991), en el cual no aparecen mencionado ni el concepto de inducción, ni ninguna acción relacionada con éste” (1994:86). En términos similares se expresa Buchberger, cuando establece que, “a pesar de que la investigación sobre inducción indica con claridad que muchos de los efectos positivos que tiene la formación inicial de los profesores se pierden cuando el joven profesor entra en la escuela, ello no ha conducido a que los países desarrollen esfuerzos sistemáticos. La mayoría de

las escuelas de Europa aun no han desarrollado un “cultura de la inducción” (1994:34). En los mismo planteamientos se basaba Bolam en 1987 en su revisión sobre programas de inducción.

Existen algunas excepciones. Así, desde la instauración hace 25 años del proyecto *Teacher Induction Pilots Schemes*, en Inglaterra y Gales se han venido desarrollando iniciativas dirigidas a la formación de los profesores principiantes: tiempo para preparación, apoyo estructurado en la escuela, incluyendo la posibilidad de recibir retroacción y la observación de las clases por profesores expertos, proporcionar actividades externas de inducción (Tickle, 1994).

Una reciente investigación sobre el papel de las *Local Education Authorities* (LEA's) en el desarrollo de programas de iniciación para profesores principiantes en Inglaterra y Gales, muestra cómo existe una amplia variedad en relación a los programas de iniciación dependiendo de las LEAs (Kinder y Earley, 1995). Así, mientras que en algunas el programa dura un año, en otras son dos trimestres. Algunas LEAs proporcionan a los profesores principiantes el apoyo de un asesor externo. Por otra parte, algunas escuelas pueden disponer de un programa propio para la iniciación de los profesores principiantes contratados. Estos programas incluyen reuniones con los profesores de la escuela, la observación de clases o la figura del mentor. Para estas actividades los profesores principiantes pueden disponer de una reducción de carga docente.

Las actividades y programas de apoyo a los profesores principiantes se han visto influidas por la publicación de Perfiles de Desarrollo Profesional, que establecen cuáles son las COMPETENCIAS que los profesores principiantes deben de dominar. Reseñamos algunas de las competencias para los profesores principiantes de enseñanza primaria:

Estas competencias han guiado la evaluación de los profesores principiantes, así como el desarrollo de programas de iniciación. Y a pesar de ese esfuerzo continuado, en una re-

Curriculum, Planificación y Evaluación

- Demostrar conocimiento de los propósitos, amplitud y estructura del currículum de primaria
- Asegurar la continuidad y progresión dentro del trabajo de la propia clase y de clases siguientes
- Explotar todas las oportunidades para desarrollar en los alumnos el lenguaje, lectura, cálculo y otras destrezas.
- Demostrar conocimientos relevantes sobre el Currículum Nacional
- Planificar lecciones, enseñar y evaluar a los alumnos sobre los contenidos del Currículum Nacional
- Evaluar y registrar sistemáticamente el progreso individual de los alumnos
- Juzgar el progreso de cada alumno en función de criterios adecuados y con referencia al Currículum Nacional

Estrategias Docentes:

- Establecer normas claras de conducta de los alumnos y asegurar la disciplina en clase
- Crear y mantener un ambiente de aprendizaje adecuado y ordenado
- Mantener el interés y la motivación de los alumnos
- Presentar las tareas de aprendizaje de una forma clara y motivadora
- Enseñar a la clase completa, a grupos e individuos
- Usar una amplia variedad de técnicas docentes y juzgar cuándo y cómo usarlas
- Comunicarse con los alumnos de forma clara y efectiva, a través de preguntas, instrucciones, explicaciones, retroacción
- Gestionar eficaz y económicamente el propio tiempo y el de los alumnos
- Seleccionar y utilizar una variedad de recursos para el aprendizaje, incluyendo nuevas tecnologías

62

TEMA
CENTRAL
Formação de
Professores

ciente evaluación llevada a cabo por Bolam y otros (1995) se concluye que, *“a pesar de los esfuerzos de los pasados veinte años, la inducción de los profesores principiantes permanece cuando menos incompleta, y cuanto más insatisfactoria...Este estudio indica que en algunos aspectos, la situación está empeorando”*. Una de las causas de esta situación tiene que ver, según los autores, con un incremento de la contratación a tiempo parcial de los profesores principiantes. Así, en enseñanza primaria, el 75% de los profesores principiantes eran contratados a tiempo parcial, mientras que este porcentaje se reducía al 25% en secundaria. Se explica que las escuelas, que son las que disponen de recursos para el desarrollo de programas de iniciación, no reduzcan la carga docente del profesorado que ya de por sí están siendo contratados a tiempo parcial.

Otros países, entre los que se encuentran Grecia, Italia, España o Portugal no tienen planes institucionales de apoyo centrados específicamente en la atención a los profesores principiantes. Al respecto, Marco Todeschini se preguntaba: *“Dónde obtienen los profesores*

italianos las competencias específicas de enseñanza? La respuesta es: en la práctica, tratando con situaciones concretas de enseñanza. Insistiendo con otra pregunta: ¿cómo? Otra respuesta obvia es: por ensayo y error; es decir, con un considerable coste individual y social. La mayoría de los profesores comienzan su experiencia con sustituciones (temporales, de duración variable), cuando un profesor permanente no está disponible. En la medida en que no hay previsiones para asegurar una formación inicial, tampoco se proporciona apoyo para los profesores principiantes” (1994:92).

En países con un sistema educativo más descentralizado se pueden encontrar diferencias en función de las escuelas o de los distritos escolares. Es el caso de Holanda en el que existe un amplio conjunto de actividades completamente voluntarias que algunas escuelas proporcionan a sus profesores principiantes. Estas actividades incluyen desde la asignación de un mentor, seminarios y reuniones a observaciones de clases y supervisión (Wubbels y otros, 1987)¹.



En la revisión de programas de iniciación para profesores principiantes realizada por Furtwengler (1995) en Estados Unidos se muestra que entre el año 1984 y 1992, fueron 34 los Estados que implantaron programas de estas características. La mayoría de estos programas tienen una duración de un año, y generalmente incluyen una variedad de estrategias formativas dirigidas a mantener a los profesores principiantes en la enseñanza. Estas estrategias incluyen, en primer lugar los Grupos de Apoyo para profesores principiantes, formados por profesores con experiencia que asesoran a los profesores principiantes. Como parte de estos equipos se incluye la figura del mentor, que observa las clases de los principiantes, proporcionándoles retroacción y asesoramiento. Por último, se incluyen cursos de formación para los profesores principiantes y los mentores.

Los programas de iniciación han de entenderse, en opinión de Huling-Austin *“como extensiones lógicas del programa de formación inicial, y como piezas de entrada en un programa más amplio de carrera docente. Los programas de iniciación reconocen que los profesores principiantes hace poco que han terminado su periodo de formación y que aún necesitan supervisión y apoyo similar al que recibieron en su fase de estudiantes”* (1990:535). Los programas de iniciación se configuran, por tanto, como el eslabón imprescindible que han

de unir la formación inicial con el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Los programas de iniciación para profesores principiantes responden a la necesidad de facilitar asesoramiento y formación a los docentes que se encuentran en su primer año de enseñanza. Responden, como hemos visto, a la concepción de que la formación del profesorado es un continuo que ha de ofrecerse de forma adaptada a las necesidades de cada momento de la carrera profesional.

Los programas de iniciación, al igual que cualquier otra actividad de formación del profesorado incluyen, según Carter y Richardson (1989), tres componentes fundamentales: un concepto de enseñanza y de formación, una selección del conocimiento que se considera adecuado y necesario que el profesor principiante posea, y por último, una idea acerca de cómo se adquiere ese conocimiento, es decir, las estrategias formativas que facilitan su adquisición. En relación al tercer componente, existe una gran variedad de actividades que pueden incluir los programas de iniciación, como se puede comprobar en el recuadro siguiente.

Huling-Austin (1990) revisó los contenidos e investigaciones en torno a los programas de iniciación. La revisión muestra, en primer lugar, que los programas de iniciación tienen que ser flexibles, adaptados a las necesidades individuales y a la situación de trabajo del

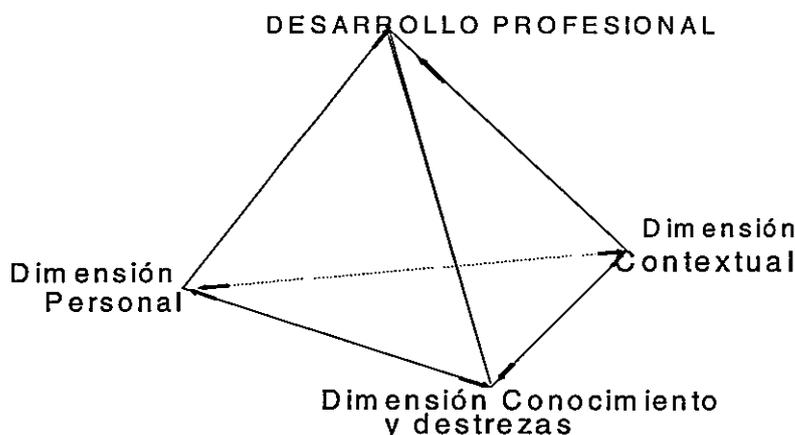
COMPONENTES DE LOS PROGRAMAS DE INICIACION:

- * *Materiales escritos sobre las condiciones de trabajo y las normas de la escuela*
- * *Reuniones y visitas previas*
- * *Seminarios sobre curriculum y sobre enseñanza eficaz*
- * *Sesiones de entrenamiento por profesores mentores y otro personal de apoyo*
- * *Observaciones por supervisores, compañeros, o grupos y/o grabación en vídeo de los profesores principiantes en las clases.*
- * *Entrevistas de seguimiento con observadores*
- * *Consultas a profesores con experiencia*
- * *Apoyo, asesoramiento, por profesores mentores*
- * *Oportunidad para observar a otros profesores (en vivo o en grabación)*
- * *Reducción del tiempo/carga docente para los profesores principiantes y/o mentores*
- * *Reuniones en grupo de profesores principiantes*
- * *Creación de situaciones de enseñanza en equipo*
- * *Cursos específicos para profesores principiantes en la Universidad*
- * *Publicaciones para profesores principiantes*

propio profesor. En segundo lugar, la investigación muestra la importancia del profesor de apoyo: "Probablemente, el hallazgo más consistente a lo largo de los diferentes estudios es la importancia del profesor de apoyo (algunas veces llamado profesor mentor, profesor compañero, o el colega del profesor" (Huling-Austin, 1990:542). Por último, la autora plantea la importancia de tener en cuenta la asignación de docencia a los profesores principiantes, a los que normalmente se asignan a clases que los veteranos no desean, o a asignaturas que no han estudiado, etc.

Vonk (1995) ha venido trabajando en un modelo para identificar áreas de competencia profesional que deberían configurar la estructura de contenidos de los programas de inducción.

Dimensión Personal: La dimensión personal juega un papel importante en el equilibrio del profesor principiante. Como hemos visto anteriormente, el primer año de docencia supone un año caracterizado por los cambios. El profesor principiante va desarrollando o modificando una imagen de sí mismo como docente. Ello implica una marcada transición desde el papel de estudiante al de profesor. Ello



supone cambiar la perspectiva con que se perciben a sí mismos y a los alumnos: es un hecho que al comienzo de su carrera, la mayor parte de los profesores principiantes se identifican más con el rol de alumnos que con el de profesor; dicen no gustarles el rol de control del aprendizaje de los alumnos. Un segundo cambio que afrontan los profesores principiantes y para los que requieren también apoyo tiene que ver con tratar situaciones conflictivas, con pérdida de control de la disciplina en el aula.

Para afrontar los efectos personales del primer año en los profesores principiantes, Esteve (1995, 1997) ha venido desarrollando un programa internacionalmente reconocido para formar a los profesores principiantes en el dominio de destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas. Partiendo de la técnica de *inoculación de estrés* han desarrollado un programa que incluye la simulación, la representación, el análisis y valoración de la propia actuación, todo ello en situaciones controladas. Este programa pretende aportar a los pro-

fesores principiantes herramientas para hacer frente a situaciones difíciles.

Dimensión ecológica: Se refiere a las nuevas responsabilidades que los profesores principiantes tienen dentro del contexto específico de la escuela. Los profesores principiantes deben adaptarse dentro de una cultura escolar y departamental que ya existe, asumiendo nuevas responsabilidades. Para ello se requiere que los profesores principiantes conozcan cómo desenvolverse en un ambiente nuevo, sepan reconocer y analizar las diferentes culturas y "micropolíticas" existentes en el nuevo lugar de trabajo.

Dimensión de Conocimiento y Destrezas: Esta dimensión aborda tres elementos referidos principalmente a los aspectos más didácticos del trabajo de los profesores: conocimiento didáctico del contenido, destrezas de gestión de clase, y destrezas docentes. En relación al *conocimiento didáctico del contenido*, los progra-

mas de inducción deberían centrarse en responder a preguntas tales como: ¿comprende el profesor principiante la estructura del conocimiento y la forma como este conocimiento se transforma en conocimiento enseñable?; ¿se ha formado al profesor principiante en el conocimiento que incluye representación de ideas, ilustraciones, ejemplos, analogías, explicaciones y demostraciones?; ¿son capaces los profesores principiantes de reflexionar sobre lo que hacen? (Gold, 1997). En relación a las *destrezas*, se requiere que los profesores principiantes posean conocimiento sobre cómo estructurar los ambientes de enseñanza-aprendizaje para abordar los problemas del tiempo de realización de tarea, variar las actividades en función del tiempo, controlar el progreso de los alumnos y adaptar la enseñanza a las diferencias individuales.

Objetivos de los Programas de Iniciación

Las dimensiones que anteriormente hemos comentado se concretan en objetivos para los programas de inducción. Huling-Austing (1990) señala cinco objetivos generales que si bien no son los únicos que pueden ser apropiados para incluir en programas de iniciación de profesores principiantes, sí son las metas genéricas típicamente incluidas en la mayoría de ellos. Estos objetivos son:

- a) Mejorar la actuación docente.
- b) Aumentar las posibilidades de permanencia de los profesores principiantes durante los años de iniciación.
- c) Promover el bienestar personal y profesional de los profesores principiantes.
- d) Satisfacer los requisitos formales relacionados con la iniciación y la certificación.
- e) Transmitir la cultura del sistema a los profesores principiantes.

Componentes de los Programas de Iniciación

Los programas de iniciación para profesores principiantes se diferencian en cuanto a su duración y contenido. Podemos referirnos a programas de iniciación que duran poco más de una semana, hasta otros que tienen una ex-

tensión de al menos dos cursos escolares. La cantidad y calidad de experiencias y actividades en las cuales se implican los profesores principiantes va a ser el criterio que permita clasificar y valorar los distintos programas de iniciación. Vamos a destacar algunas de las actividades que configuran estos programas:

a) Proporcionar información:

Esta actividad consiste en dar información escrita a los profesores principiantes acerca de disposiciones legales, medios, facilidades, aspectos administrativos, etc., que puede necesitar el profesor en su primer año.

b) Visita previa:

Es una visita de corta duración a la escuela con el objetivo de conocer y familiarizarse con el ambiente del centro, el espacio, la filosofía del centro, los profesores, etc.

c) Reducción de la carga docente:

En países como Australia, Japón, Nueva Zelanda o Inglaterra los profesores principiantes tienen una reducción en su carga lectiva de entre el 5 y el 10 %. Durante ese tiempo asisten a cursillos, se reúnen con el tutor o mentor, y realizan tareas formativas.

d) Seminarios de discusión

Aparece como una estrategia para facilitar el apoyo personal y emocional a los profesores principiantes sobre la base de la discusión y análisis de problemas concretos.

e) Poner en conexión a profesores principiantes a través del correo electrónico

Esta es una reciente innovación, descrita por Merseth (1991) y Gold (1997) que muestra el proyecto de la Universidad de Harvard, denominado "*Beginning Teacher Computer Network*", y que pone en contacto a profesores principiantes a través del ordenador. Los resultados de esta experiencia muestran que el contacto entre profesores a través de ordenador propicia el apoyo personal, emocional y técnico entre profesores principiantes. A continua-

ción adjuntamos algunas direcciones de Internet que ofrecen programas de formación para profesores principiantes.

<http://edu.technion.ac.il/Education/research/inducebteach/index.html>

<http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/resources/induct.htm>

f) Estudio de casos

El estudio de casos se está proponiendo como una estrategia adecuada para formar profesores desde una perspectiva reflexiva (Marcelo y otros, 1991). Carter y Richardson plantean que “el estudio de casos puede ayudar a los profesores principiantes a explorar cursos alternativos de acción referidos a sus problemas habituales... Los casos pueden servir como un catalizador para poder pensar acerca de las estructuras cognitivas que subyacen a la práctica de la enseñanza (Carter y Richardson, 1989:414).

g) La figura del mentor:

Algunos programas de iniciación incluyen entre sus actividades el asesoramiento de los profesores principiantes por medio de otros profesores, que pueden ser compañeros o bien “mentores”. Como reconoce Galvez-Hjornevik (1986), a través de la revisión de la literatura se comprueba que los mentores en general son profesores de universidad, supervisores, directores de escuela, pero en muy pocas ocasiones compañeros de los profesores principiantes. Independientemente de ello, Borko (1986) destaca la figura del mentor como elemento importante de los programas de iniciación señalando que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc.

La tarea que se asigna al “mentor” es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo. En algunos casos se pueden desarrollar ciclos de supervisión clínica (planificación-observación-análisis de la enseñanza), o bien entrevistas abiertas.

Una atención especial a la figura del Profesor Mentor

Cada vez son más los programas de iniciación a la enseñanza que incluyen la figura del mentor, como el profesor experto seleccionado para ayudar al profesor principiante: “un profesor con experiencia que asiste al nuevo profesor y le ayuda a comprender la cultura de la escuela” (Galvez-Hjornevik, 1986). El mentor juega un papel de gran importancia en el programa de iniciación, pues es la persona que ayuda y da orientaciones, tanto en el currículum como en la gestión de clase, al profesor principiante. Para Bolam “Los mentores son profesores experimentados que se hacen responsables de ayudar a los profesores principiantes. Esta ayuda se puede dar directa o indirectamente. Los mentores pueden proporcionar información, orientar, observar clases y dar retroacción sobre lo que ven y oyen, se pueden implicar en grupos de discusión, proporcionan relaciones con otros profesores, las instituciones de formación y la Universidad, y en algunas ocasiones llevan a cabo la evaluación de profesores principiantes” (1995:614).

La figura del mentor, como plantea Gold (1992), viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes: necesidades emocionales (autoestima, seguridad, etc.); sociales (relaciones, compañerismo, etc.), e intelectuales.

En España, cabe destacar la tesis doctoral de Sánchez Moreno (1993) en torno a la figura del profesor mentor. En esta investigación se llevó a cabo un programa de formación para profesores mentores basado en la Supervisión Clínica. A partir de dicho programa se llevaron a cabo ciclos de supervisión: planificación-observación-análisis, entre profesores principiantes de secundaria y sus correspondientes mentores, siendo valorada la experiencia como positiva, pero limitada en el tiempo. Por último, la autora elaboró un *Inventario de Creencias del Supervisor*, basándose en los trabajos de Glickman que le permitieron identificar tres concepciones respecto a la supervisión: colaborativa, directiva y no directiva.

NECESIDADES IDENTIFICADAS		
FISICA-EMOCIONAL	SOCIO-PSICOLOGICA	PERSONAL-INTELLECTUAL
Autoestima	Amistad	Estimulación intelectual
Seguridad	Relaciones	Nuevo conocimiento/ideas
Aceptación	Compañerismo	Desafíos
Confianza en sí mismo	Interacciones	Experiencias estéticas
Resistencia		Técnicas de innovación

Tipos de necesidades relacionadas con el mentor (Gold, 1992)

Bey y Holmes (1992) han planteado algunos principios del *mentorazgo* que consideramos de interés reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. Un segundo principio que enuncian estos autores es que el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. En tercer lugar, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto, y pueda establecerse una comunicación positiva.

Parece evidente, y así lo constatamos en los distintos estudios revisados, que los profesores mentores que van a trabajar con profesores principiantes deben poseer ciertas características personales (empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad) y profesionales (experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, cierta iniciativa para planificar y organizar (Franke y Dahlgren, 1996). Las cualidades que posea el profesor mentor van a influir en las relaciones que se establezcan con el profesor principiante. No obstante, el componente crucial es disponer de la habilidad para trabajar juntos basada en la confianza mutua, el respeto y la creencia de que cada uno es capaz de perfeccionarse de forma competente (Wildman y otros, 1992).

En el ámbito de la Enseñanza Universitaria, la figura del mentor se ha asociado en alguna investigación con el progreso en la carrera académica del tutorado. Así, Queralt estudió

a 430 profesores y administradores de universidad, encontrando que los profesores de universidad que habían tenido mentores consiguieron un nivel de carrera docente significativamente más elevado que los que no lo habían tenido, entendiendo que los indicadores fueron: publicaciones, becas, rol en la universidad, rango académico, satisfacción en el trabajo. Por otra parte, los profesores cuya relación con el mentor fueron más prolongadas, o que tuvieron más de un mentor progresaron más rápidamente en su carrera docente (citado en Merriam, Thomas y Zeph, 1987). A este respecto también cabe señalar la dificultad mostrada por las profesoras principiantes para encontrar mentores dado que la mayoría son hombres que prefieren tutorizar a profesores (Clark y Corcoran, 1986).

Una de las investigaciones que ha mostrado con mayor consistencia la utilidad de la figura del mentor es la que desarrolló Boice (1990) en la Universidad de Nueva York, emparejando a 25 profesores principiantes con otros tantos mentores voluntarios. Cada pareja se comprometía a:

* Reunión semanal en pareja.

* Reunión mensual de todas las parejas.

En ellas se analizaban y compartían experiencias, y se desarrollaban seminarios sobre enseñanza e investigación.

* Reunión una vez cada dos semanas con el director del proyecto. En ellas el director comprobaba el progreso, y recababa datos sobre la frecuencia, modos y contenido del mentorazgo.

* Una entrevista con cada participante al principio y final de cada año para conocer sus expectativas y experiencias en el proyecto.

Los resultados muestran, en primer lugar que es posible llevar a la práctica un programa de iniciación basado en la figura del mentor, siempre y cuando se mantengan los compromisos en cuanto a la regularidad de los contactos. En segundo lugar, el autor concluye que no es prioritario ni importante que mentor y principiantes tengan las mismas características de personalidad. De hecho las tres parejas que fracasaron fueron aquellas en las que ambos eran amigos anteriormente. Por último, cabe destacar que las conversaciones mentor-profesor giraron principalmente en torno a cuestiones de enseñanza y productividad (publicaciones).

La figura del mentor y el proceso de *mentorazgo* está recibiendo gran atención por parte de investigadores en el campo de la formación del profesorado. Y de la misma manera que se habla de diferentes teorías sobre aprender a enseñar (Marcelo, 1995), Maynard y Furlong aplican esas teorías para configurar tres modelos de mentorazgo: modelo de imitación, modelo de competencia y modelo reflexivo (1995).

Elliott y Calderhead (1995) se basan en el modelo desarrollado por Daloz para configurar diferentes situaciones de la relación mentor-principiante. Así, los mentores pueden planificar actividades innovadoras o conservadoras. Es lo que Daloz denomina Desafío. La variable desafío se combina con el Apoyo que los principiantes pueden recibir.

De esta forma se nos pueden presentar cuatro situaciones:

1. Poco apoyo y poco desafío conducen a una situación de estancamiento y poco progre-

so porque el profesor principiante repite e imita lo que observa.

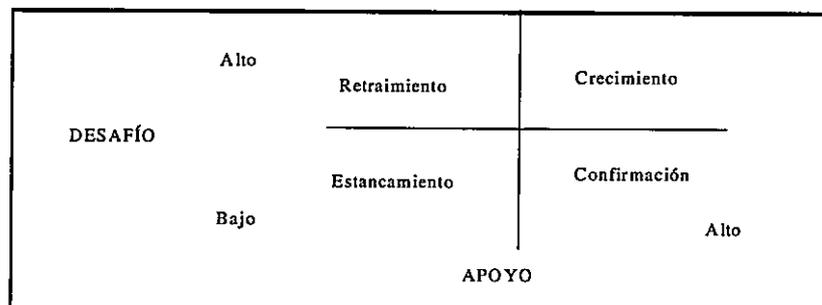
2. Demasiado desafío y poco apoyo llevan al retraimiento y al miedo a equivocarse por la falta de seguridad en lo que se hace.

3. Mucho apoyo y poco desafío llevan a confirmar lo que hay, a mantener el status quo.

4. Apoyo y desafío en dosis adecuadas conducen a un mayor crecimiento personal y profesional.

Pero, a pesar de los aspectos claramente positivos que podemos encontrar en la figura del mentor, no hay que olvidar a aquellos autores que han visto algunas limitaciones o dificultades en su implantación como innovación en los sistemas de formación del profesorado. Little llamó la atención sobre la introducción del mentor como innovación porque plantea algunas complicaciones debido a que es una innovación que no se sitúa a nivel de clase o métodos, sino a nivel de relaciones sociales que requieren aceptación. La unidad básica no es el individuo, sino la pareja, lo que determina que sea un fenómeno social y organizativo.

La figura del mentor surge como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia. Y surge una primera dificultad, en relación a saber si ese conocimiento tácito, experiencial, práctico es *enseñable*. Una segunda objeción que plantea Little se refiere a que "*La actividad de mentorazgo no está enraizada en las normas informales según las cuales se introduce a los principiantes en la enseñanza. Los políticos de la educación, administradores, y académicos han promovido la asignación formal de mentores bajo el supuesto de que proporcionarían apoyo y ayuda, lo que permitiría una evaluación más estricta, y por tanto mejo-*



Diferentes situaciones de la relación mentor-principiante (Elliott y Calderhead, 1995)

raría la calidad de los docentes. Un mirada a las tradiciones y preferencias de los profesores, puede mostrar que una actividad mentora formalmente establecida puede constituir un caso de "colegialidad impuesta" al perseguir propósitos institucionales que puede que los profesores suscriban o no" (1990:323).

De esta forma, la relación mentor-principiante puede convertirse en un ritual de paso, burocrático y aséptico en el que ambos protagonistas -mentores y principiantes- participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuyan a un inicio profesional realmente colaborativo y comprometido con el desarrollo de la escuela. Se reclaman investigaciones que contribuyan a despejar estas incógnitas a las que nos hemos venido refiriendo.

Descripción de algunos Programas de Iniciación

Los programas de iniciación cuentan con una breve historia pues empezaron a generalizarse a principios de los años ochenta. Sin embargo su creciente y constante proliferación en algunos países -fundamentalmente en muchos estados norteamericanos- hace que sean abundantes los trabajos, muchos de ellos en periodo aún de desarrollo- y por consiguiente resulta difícil su sistematización.

Los parámetros que pueden ayudar a sistematizar dichos programas pueden ser: su duración; contenido; objetivos que persigan; sistema de evaluación que utilicen o componentes que lo integran; características de los candidatos o bien de los miembros responsables de la ejecución de los mismos (Katz y Raths, 1985).

Los programas centrados en la escuela se plantean como objetivo formar a profesores principiantes mediante actividades que estén integradas en la problemática de desarrollo profesional de la escuela en la que realizan su periodo de iniciación: "...si el propósito de los programas para profesores principiantes es proporcionar apoyo en el desarrollo a los neófitos, entonces tales programas debería basarse en las escuelas donde los papeles están estructurados para apoyar la iniciación" (Schlechty y Whitford, 1989:441).

Como ejemplo de esta corriente podemos analizar el trabajo de Wubbel y otros (1987), en Holanda quienes han descrito las fases de las que consta el programa de iniciación:

a) Fase "diario": que se inicia desde el mismo momento en que el profesor comienza las clases y dura aproximadamente cuatro semanas. Se mantienen entrevistas de supervisión sobre el diario de clase que se pide a los profesores principiantes que redacten, en el que anotan sus reflexiones, preocupaciones, problemas, etc. El profesor recoge todo aquello que es importante para él; se potencian las conversaciones y discusiones con un mentor y con otros profesores principiantes.

b) Fase de observación en clase: cuya duración aproximada es de 6 semanas y en la que los profesores principiantes se visitan unos a otros impartiendo clase, junto con un mentor que también participa en las observaciones, al menos una vez cada dos semanas. Todas las observaciones son seguidas de discusiones posteriores sobre aspectos didácticos y organizativos.

c) Fase de guía individual: el mentor presta especial atención a los puntos débiles de cada nuevo profesor. En esta fase, que dura 6 meses, el mentor y el profesor hacen "contratos" sobre la forma y el proceso de supervisión.

Geva-May y Dori (1996) han descrito un programa de inducción llevado a cabo en Israel, organizado por las Universidades y no siendo obligatorio para los profesores principiantes. Los objetivos que se plantea son:

- Ayudar a los profesores principiantes en su integración durante el primer año de enseñanza, proporcionando ayuda tanto en el ámbito de los contenidos, metodologías como de gestión de clase.

- Ayudar a los profesores principiantes a enfrentarse a la laguna que se produce entre sus expectativas y el sistema escolar.

- Disminuir el abandono de los profesores principiantes.

- Mejorar la comunicación entre profesores y su sistema escuela.

El programa incluye:

- Reuniones semanales individualizadas con los mentores y una reunión mensual de todos los profesores principiantes guiada y supervisada por el director del proyecto.

- Un mentor externo se asigna al menos a la mitad de profesores principiantes.

- Un mentor interno perteneciente a la misma escuela que los profesores principiantes o de escuelas próximas. El mentor se reúne una vez por semanas.

Sánchez Moreno (1993) ha revisado las características de algunos programas de iniciación, entre los que figura el Programa de Asesoramiento a Profesores Principiantes (BTAP) que se lleva a cabo en Virginia (Medley, Rosenblum y Vance, 1989) desde 1985 y se propone como meta final que los profesores posean unas competencias específicas que son en líneas generales: Destrezas en la planificación, claridad en la estructura de los temas, autoconcepto del estudiante, contenidos, responsabilidad estudiantil, normas del centro, evaluación y conocimiento de las diferencias individuales. Tres profesores con experiencia observan la clase de profesores principiantes al menos en tres ocasiones para registrar el comportamiento del profesor neófito. El resultado de la combinación de las observaciones constituye un asesoramiento inicial. Aquellos profesores que no demuestran una habilidad determinada en las catorce competencias que son especificadas, reciben el asesoramiento de un instructor.

El desarrollo y la adquisición de cada una de estas competencias se realiza mediante sesiones de entrenamiento para cada una de ellas, con la ayuda de un profesor con experiencia, previamente entrenado para tal fin. Cada sesión de entrenamiento se organiza en tres partes. Una primera en la que se expone y discute la competencia en cuestión; en una segunda fase se proponen ejemplos y casos, para finalizar, ya en la tercera parte, con sesiones de microenseñanza, en las que se utiliza la competencia que se está tratando de adquirir y se ofrece y recibe retroacción.

El ciclo de asesoramiento se repite para permitir a los profesores principiantes tres oportu-

nidades para demostrar las habilidades que les son requeridas. El certificado depende del éxito conseguido en la realización completa de los requisitos del programa. Aunque los papeles de observador, evaluador y orientador se encuentran separados en el programa, el resultado de la combinación de esfuerzos es la garantía de un competente y acreditado certificado final (Stroble y Cooper, 1988).

El Programa e Iniciación de Profesores Mentores (MTPI) que describen Brown y Wambach (1987) se dirige a cubrir las necesidades de los profesores principiantes y a conseguir la permanencia de éstos en la enseñanza. El foco de la investigación se centró en identificar cual sería el efecto sobre los profesores estudiantes y profesores principiantes de un programa de iniciación que enfatizase:

- a) Un contacto con un profesor mentor
- b) La intervención de profesores mentores en seminarios
- c) La oportunidad de un apoyo tanto formal como informal.

El MTIP (Mentor Teacher Induction Program) consta de dos fases. En la primera fase cada profesor estudiante se empareja con un profesor mentor que previamente ha sido seleccionado entre un grupo de profesores con experiencia de clase o bien recomendado por la Escuela o la Universidad. Este profesor mentor además de realizar demostraciones a los profesores principiantes participa en seminarios. Estos seminarios tienen una parte estructurada, cuyos temas versan sobre disciplina, relaciones de iguales, contenido de las materias y estrategias de acción. El director del proyecto y los profesores mentores asumen la responsabilidad de tales seminarios. La segunda parte de los seminarios es menos estructurada y se centra en conversaciones y diálogos para cambiar impresiones sobre los problemas que afectan a los profesores y las ideas que van surgiendo en cada uno de ellos.

La segunda fase del MTIP se centra en profesores ya graduados. Cada profesor principiante se empareja con un mentor de igual "posición de enseñanza" (nivel, área geográfica, énfasis curricular). Este programa de apoyo incluye un continuo y regular contacto con el pro-

fesor principiante para conversar sobre problemas, preocupaciones y/o asuntos de interés para ellos, visitas recíprocas a sus respectivas clases y la implicación en seminarios.

Al finalizar cada semestre se pasó un cuestionario de valoración del programa. Los profesores principiantes que participaron en el proyecto expresaron su intención de permanecer en la enseñanza en una proporción mayor que aquellos profesores que pertenecían al grupo control y no tuvieron la oportunidad de recibir asesoramiento.

Moskowitz y Whitmore (1997) han descrito el programa de iniciación que se viene llevando a cabo en los territorios del Norte de Australia. Esta es una amplia región, con baja y dispersa población, principalmente indígena, y con dificultades para mantener un cuerpo docente estable en sus escuelas (pocos profesores duran más de tres años en escuelas rurales). Debido a ello, y por la necesidad de enculturizar así como enseñar la lengua nativa a los profesores principiantes, que son asignados a estas escuelas, se empezó a poner en marcha en 1993 un programa de iniciación dirigido a profesores principiantes. Comentan los autores que *“los profesores que trabajan en escuelas rurales se enfrentan con grandes desafíos. Deben aprender y vivir como uno más de la comunidad. Cada comunidad indígena tiene roles, conductas y responsabilidades diferentes, que los niños, mujeres y hombres deben seguir”*.

El programa de iniciación está formado por varios componentes que se desarrollan durante el primer año de enseñanza:

1. Orientación: Esta fase incluye un seminario de una semana de duración, en un centro regional de formación del profesorado que se desarrolla antes de que el profesor principiante se desplace a su lugar de trabajo. El futuro profesor recibe información sobre las costumbres indígenas, lenguas, historia, información sobre el funcionamiento de las escuelas. Cuatro semanas después que los profesores principiantes se han incorporado a sus escuelas, tienen una segunda sesión de tres días de información sobre aspectos referidos al currículum, materiales de enseñanza y cuestiones cotidianas.

2. Apoyo en la escuela: A los profesores principiantes se les ayuda a lo largo del primer año y actúan en colaboración con profesores más experimentados, que actúan como mentores.

Nohara (1997) ha descrito el programa de iniciación dirigido a profesores principiantes, actualmente vigente en Japón. Es un programa que viene funcionando desde 1988, y que asegura que la totalidad de profesores principiantes dedican al menos 90 días de su primer año de docencia a actividades directamente relacionadas con la inducción. Este programa está financiado por el Gobierno Japonés, afectando en el año 1995 a cerca de 17.000 nuevos profesores.

Entre los componentes del programa de formación se pueden distinguir actividades que se desarrollan en las escuelas y fuera de ellas. Analizamos con más detalle estos componentes:

I. Actividades dentro de las escuelas: Estas actividades son las que ocupan la mayor parte del tiempo. Incluyen la presencia de un orientador o mentor, profesor con experiencia en la misma disciplina que enseña el profesor principiante y con demostrada capacidad docente. Estos mentores asesoran a los profesores principiantes en aspectos de la planificación de su enseñanza, así como ofreciéndoles retroacción después de haber observado al profesor principiante. El profesor mentor también es observado por el principiante. Las observaciones se realizan dos o tres veces por semana. Para la realización de estas actividades, los profesores principiantes tienen una reducción de carga docente, que es sustituida por la escuela.

II. Actividades fuera de las escuelas: Estas actividades incluyen conferencias, grupos de discusión y visitas a otras escuelas. Las conferencias se centran sobre la situación que los profesores se encontrarán en las escuelas, los materiales, tratar con los padres, evaluación, etc. Posteriormente a las conferencias se realizan grupos de discusión. Se incluye también la realización de un seminario durante cinco días sobre enseñanza. Por último una selección de profesores principiantes participan en un *crucero* en barco de diez días de duración, visitando

diferentes ciudades portuarias de Japón, y realizando actividades y visitas culturales e históricas.

Otro programa institucional es el que Moskowitz y Kennedy (1997) han descrito en Nueva Zelanda que incluye las siguientes actividades para los profesores principiantes:

- Observación de otros profesores tanto de la propia escuela donde enseña el profesor principiante como de otras escuelas.

- El profesor principiante es observado cuando enseña por un mentor o tutor

- Reuniones entre profesores principiantes

- Realización de cursos durante el primer año de docencia

Para la realización de estas actividades, las escuelas reciben una subvención, lo que les permite contratar a un profesor para sustituir al profesor tutor cuando éste está observando o trabajando junto al profesor principiante.

A partir de la investigación que ya hemos descrito (Marcelo, 1991), constatamos la necesidad sentida por los propios profesores principiantes que entrevistamos, de desarrollar programas de iniciación que atendieran los problemas identificados por estos docentes.

Durante los cursos 1991-93 desarrollamos, en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de Guadaíra (Sevilla, España), un programa de formación de profesores principiantes. Este programa de formación pretende incorporar los principios y supuestos de una formación potenciadora de actitudes de reflexión y análisis permanente y crítico de su propia práctica.

Responde, por tanto a una concepción del profesor como un sujeto que aprende y es capaz de construir conocimiento a partir de su propia implicación personal y profesional. Es una concepción del profesor como un práctico reflexivo que en la actualidad se viene asumiendo por diferentes investigadores y formadores en el ámbito de la formación del profesor (Marcelo 1995). Esta propuesta de formación reflexiva se ha centrado en la inclusión en el

programa de formación de una serie de componentes tendentes a propiciar en los profesores dichas actitudes: redacción de diarios, grabaciones en vídeo de las clases de los propios profesores principiantes, lectura y discusión de materiales formativos, etc.

Es un programa de formación que se prolonga a lo largo de un curso académico, con grupos reducidos de profesores participantes - no más de quince-, y tomando como eje el análisis y reflexión de la propia práctica de enseñanza. Además, una característica importante es que el grupo de trabajo está coordinado por un mentor, que es un profesor con amplia experiencia y formación en el mismo nivel académico en el que enseñan los profesores principiantes. Junto al mentor, en cada grupo de trabajo participa un miembro del grupo de apoyo, compuesto por profesores pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

La modalidad formativa general que empleamos es la de Seminario o Grupo de Trabajo. Los seminarios y grupos de discusión representan situaciones en las que profesores pueden trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente más o menos formal para abordar un problema (Little, 1987). Los seminarios y grupos de trabajo de profesores pueden perseguir tres tipos de objetivos: propiciar el desarrollo profesional de los profesores; incrementar las interacciones entre compañeros, que ayuden a superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último, ayudar a reducir la fragmentación de un programa, en los momentos en que introduce un nuevo currículum (Rich, 1992). El énfasis de los grupos de trabajo es en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas, o en planificar nuevas actividades (Gough y James, 1990).

A través de este programa de iniciación se persigue fomentar el análisis y reflexión sobre la práctica siguiendo un proceso evolutivo, que comienza solicitando a los profesores que respondan por escrito a las preguntas: ¿dónde enseño?, ¿cómo es un día normal de mi clase?,

¿cómo he llegado a enseñar como lo hago?, y ¿qué quiero hacer a partir de ahora?. A partir de aquí, los profesores principiantes intercambian sus experiencias, a través de un diálogo estructurado en relación a las anteriores preguntas.

El contenido a abordar en los diferentes grupos de trabajo (organizados en función de los niveles escolares), se negocia con los profesores principiantes, de forma que no existe ningún esquema inicial cerrado, sino propuestas de temas, que se derivan de los problemas identificados en nuestras investigaciones (Marcelo, 1991; Montero Alcaide y otros, 1992). El desarrollo de los temas en los grupos de trabajo se hace paralelamente a la realización por parte de los profesores principiantes de "tareas". Estas tareas suelen referirse a la lectura de documentos seleccionados, o la redacción de un diario durante un período de tiempo limitado (generalmente dos semanas). Los diarios se analizan y comentan en el grupo de trabajo. Otro componente formativo que introducimos, y que resulta de sumo interés es la grabación de algunas sesiones de clase de algunos profesores principiantes asistentes al seminario. Estas grabaciones en vídeo son comentadas, analizadas y valoradas en grupo, dirigidos por el mentor.

En la misma línea que venimos describiendo nuestras contribuciones para la formación de profesores de enseñanza primaria y secundaria, quisiera describir el programa de formación dirigido a profesores principiantes de la Universidad de Sevilla, que venimos desarrollando desde el curso 1995. Este programa se plantea que, a pesar de la creencia asumida por muchos de que *aprendemos de otros*, en la enseñanza universitaria los profesores pueden *aprender con otros*. Este aspecto, cobra una especial importancia cuando estamos hablando de formación y de aprendizaje de profesores en la Universidad. Desde un principio nos hemos planteado que la formación de los profesores noveles o principiantes debía realizarse en el contexto natural de su trabajo cotidiano, con sus propios compañeros, y tomando como eje del programa de formación los problemas y necesidades concretas detectadas por los propios profesores principiantes.

El análisis y la reflexión sobre la práctica constituye el hilo conductor de este programa de formación de profesores principiantes de Universidad que pretende poner en relación a profesores de diferentes Áreas de Conocimiento para que conjuntamente puedan mejorar como docentes. La formación del profesorado en la Universidad, por tanto debe basarse en un trabajo de colaboración entre especialistas en las diferentes áreas disciplinares y de conocimiento, y especialistas en aquellas áreas de conocimiento más cercanas a las Ciencias de la Educación (Pedagogía y Psicología).

El programa considera la idea de aprovechamiento de los recursos humanos existentes en la propia Universidad. Para ello hemos puesto en marcha la figura del mentor, entendida como aquél profesor con experiencia universitaria que pone su conocimiento, experiencia y saber hacer a disposición de los profesores principiantes con los que trabaja en colaboración. Es ésta una figura clave para el desarrollo del programa. Son los profesores mentores los puntales, los ejes sobre los que pivota el programa y los que contribuyen a su éxito o fracaso. Llamamos la atención sobre esta figura, que en nuestro programa viene representada por profesores con amplia experiencia -al menos diez años- que voluntariamente deciden dedicar parte de su tiempo a ayudar a otros a aprender a enseñar.

Durante el curso académico 1995-96, bajo el auspicio del ICE de la Universidad de Sevilla iniciamos el programa en su fase experimental contando con nueve equipos de profesores mentores y principiantes que impartían su docencia en diferentes Facultades: Biología, Arquitectura Técnica, Económicas, Educación y Medicina.

El programa de formación de profesores principiantes incluye las siguientes actividades:

I. Actividades Presenciales: Son actividades siguiendo la modalidad de curso que realizan tanto los mentores como los profesores principiantes. El programa de formación a mentores va en la línea de las estrategias de supervisión, observación, tutorización, etc... mientras que el programa formativo para noveles versa sobre

aspectos relativos a la mejora de la docencia universitaria. Este componente ha incluido un total de cinco sesiones sobre contenidos didácticos que han sido los siguientes: Planificación del aprendizaje en la enseñanza universitaria, Métodos de enseñanza, La tutoría, La comunicación y participación en las aulas universitarias, La evaluación de la enseñanza.

I. Actividades No Presenciales: El programa requiere la realización de otras actividades complementarias a través de la creación de equipos docentes en los propios Departamento, con reuniones individuales y colectivas con el mentor. Las actividades que se realizan incluyen Ciclos de Supervisión mediante los cuales los mentores en primer lugar se reúnen con los principiantes antes de enseñar, posteriormente les observan enseñando, y al finalizar la clase (algunas de las cuales se graban en vídeo) el mentor analiza con el principiante los aspectos más destacados de la clase enseñada. Es en esta fase en la que el mentor actúa como asesor o supervisor del profesor principiante. Junto con esta actividad más individual, incluimos también lo que denominamos Talleres de Análisis. En ellos el mentor se reúne con todos los profesores principiantes asignados (no más de cinco) con el objetivo de analizar la práctica docente y resolver problemas comunes. La identificación de problemas proviene de la percepción que de ellos tengan los implicados y de un "Cuestionario de Análisis Docente por los alumnos" que los profesores principiantes les pasarán a sus alumnos y que una vez analizados los profesores podrán estudiar con su mentor.

CONCLUSIONES

Todo lo planteado anteriormente no ha hecho más que poner en evidencia la necesidad de considerar los primeros años de docencia como unos años especiales, que son de enseñanza, pero también de aprendizaje para el profesor principiante. No quiere decirse que una vez superados esos años los profesores no deban seguir aprendiendo. En absoluto. Lo que queremos plantear es que el aprendizaje constructivo y reflexivo no puede llevarse a cabo cuando otros elementos interfieren para disminuir la capacidad de aprender: inseguridad, falta de experiencia, falta de criterio al valorar las

situaciones, falta de capacidad para reconocer los contextos culturales y las expectativas, etc. Y todo ello se produce en los primeros años de docencia.

Creemos que prestar atención al periodo de iniciación o inducción profesional es una inversión rentable. Tanto desde el punto de vista de la permanencia del profesorado en la enseñanza (evitar deserciones), como de la responsabilidad de asegurar una enseñanza de más calidad, con profesionales mejor capacitados. Nadie a finales del siglo XX puede sostener que un profesor está completamente formado y preparado con los conocimientos adquiridos en su formación inicial. Los profesores, al igual que los demás profesionales estamos "condenados" a estar perfeccionándonos y aprendiendo continuamente. Forma parte de la ética profesional el ir respondiendo a las demandas sociales con mejores medios y técnicas, con mayores dosis de autoformación y desarrollo profesional. Y si esa actitud no se aprende desde el principio, seguramente que los alumnos serán los principales perjudicados al no recibir la mejor enseñanza de los mejores profesores. Y esto se agudizará en las capas más bajas de la sociedad, en las que suelen comenzar su andadura profesional los profesores más jóvenes. Por ello, atender la formación de los profesores principiantes no sólo es una demanda profesional, sino también una exigencia de justicia social.

Los programas de iniciación profesional, como hemos descrito a lo largo de este artículo varían en su amplitud, contenidos y calidad. Resulta llamativo que los programas de iniciación existen y se mantienen principalmente - aunque no exclusivamente- en aquellos países que tienen déficit de profesorado, así como altas cuotas de deserción. Es la demanda externa la que mueve a las instituciones educativas a pensar fórmulas para mantener en la docencia a los profesores interesados por ella. Por eso, en muchos países europeos, los programas de iniciación son meras anécdotas, surgidos a iniciativa de Universidades innovadoras, pero con poco respaldo institucional.

Los contenidos de los programas de iniciación, como hemos visto, son variados. Desde una simple visita previa hasta programas más

completos, que incluyen la figura del mentor como eje vertebrador el programa. Cada país debe acomodar el programa de iniciación en función de sus propias necesidades y posibilidades. Pero lo que sí se ha mostrado como positivo es el hecho de unir la experiencia con la juventud. Los programas de iniciación que introducen adecuadamente la figura del mentor sirven, por una parte, a los profesores principiantes para tener a alguien con más experiencia en quien poder apoyarse para resolver dudas, encontrar sugerencias, o si acaso motivos de discrepancias. Pero sirve también a aquellos profesores en una etapa profesional avanzada para dar a conocer sus conocimientos prácticos, e incluso para replantearse formas de hacer asentadas y rutinizadas.

Pero si algo hemos aprendido en los años en que hemos venido trabajando e investigando en el desarrollo de programas de iniciación es que debe darse una confluencia de intereses a varias bandas si se desea que un programa eche raíces y se institucionalice. Hemos puesto en marcha varios programas de iniciación que con el paso del tiempo han dejado de funcionar por no contar con los apoyos necesarios. Iniciativas que provienen exclusivamente de un estamento, como es el Universitario pueden verse como innovadoras, pero requieren de un compromiso de la Administración educativa, así como de los propios profesionales de la enseñanza para que se adopten como propias. Estas iniciativas deben incorporarse en lo que podríamos llamar el *Estatuto de la Función Docente*. Es decir, debe quedar claro que para ser profesor definitivo hay que llevar a cabo ciertas acciones descritas en el programa de iniciación. Por otra parte, se debe entender no como un deber, sino como un derecho de los profesores la participación en un programa de iniciación profesional.

Abundando aun más, creo que debe de replantearse la carrera profesional, para dar cabida y reconocimiento a aquellos profesores que realicen funciones de mentores. Y este reconocimiento puede ser extrínseco: dinero, o intrínseco: tiempo, progreso en la carrera, formación, etc. No creo que sea posible ahora decantarse por un modelo u otro de incentivos. Incentivos intrínsecos y extrínsecos tienen ventajas e in-

convenientes. Pueden pensarse que los incentivos no tienen por qué ser individuales, sino que las escuelas pueden también ser recompensadas con material o profesorado adicional si participan en un programa de iniciación. Lo que resulta manifiesto que es son temas que deben conocerse antes de poner en marcha un programa de iniciación.

Creo, ya para terminar, que los países de América Latina o Iberoamérica -uno no sabe nunca como denominarlos- deberían aprovechar la amplia experiencia acumulada en otros países en relación a la puesta en marcha de programas de iniciación. Invertir en educación es invertir en futuro. Y si el desarrollo debe compartirse y democratizarse, corresponde una enorme tarea y responsabilidad al profesorado el acercar el conocimiento y la formación a las nuevas generaciones. Y si son los docentes uno de los agentes de este proceso, con más razón debemos de preocuparnos de tener los mejores profesores que nuestros alumnos se merecen, de todos los alumnos, independientemente del lugar donde vivan, la lengua que hablen o la cultura que hereden.

BIBLIOGRAFÍA

- ATKINSON, P. and DELAMONT, S. Socialization into teaching: the research which lost its way. British Journal of Sociology of Education V.6, (3), 1985, pp.307-322.
- BERLINER, D. In Pursuit of the Expert Pedagogue. Educational Researcher, Vo. 15, (7), 1986, pp. 5-13.
- BEY, T. and HOLMES, C. Mentoring. Contemporary Principles and Issues, Reston, Association of Teacher Educators, 1992.
- BOICE, R. Mentoring New Faculty: A Program for Implementation. Journal of Staff, Program, and Organizational Development Vol.8, (3), 1990, pp.143-160.
- BOLAM, R. Induction of beginning teachers. En Dunkin, M. (Ed.). Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York: Pergamon, 1987, pp.745-757.
- BOLAM, R. Teacher Recruitment and Induction. En L. Anderson (Ed.). International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education, Oxford, Pergamon, 1995, pp. 612-615.
- BOLAM, R. et al. The Induction of New Qualified Teachers in Schools: where next?. British Journal of In-Service Education. Vo. 21, (3), 1995.



- BORKO, H. Clinical Teacher Education: The Induction Years. En J. Hofman and S. Edwards. (eds.). Reality and Reform in Clinical Teacher Education. New York, Random House, 1986, pp.45-64.
- BROWN, J.G. and WAMBACH, C. Using mentors to increase new teacher retention: The mentor teacher induction project. ERIC ED 280.816, 1987.
- BUCHBERGER, F. Teacher education in Europe—diversity versus uniformity. En M. Galton and B. Moon (Eds.). Handbook of Teacher Training in Europe. London, David Fulton, 1994, pp. 14-50.
- BURDEN, P.R. Teacher Development. En Houston, W.R. (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York, MacMillan Publishing Company, 1990, pp.311-328.
- CALDERHEAD, J. Induction: a research perspective on the professional growth of the newly qualified teacher, En J. Calderhead and J. Lambert (Eds.). The Induction of Newly Appointed Teachers. London, General Teaching Council, 1992.
- CARTER, K. and RICHARDSON, V. A Curriculum for an Initial-Year-of-Teaching Program. The Elementary School Journal Vol. 89, (4), 1989, pp. 405-420.
- CLARK, S. and CORCORAN, M. Perspectives on the professional socialization of women Faculty. Journal of Higher Education, Vo. 57, (1), 1986, pp. 20-43.
- DAY, C. In-Service Teacher Education in Europe: conditions and themes for development in the 21st century. British Journal of In-Service Education, Vo. 23, (1), 1997.
- DUNKIN, M. The induction of academic staff to a university: process and product. Higher Education, Vo. 20, 1990, pp. 47-66.
- DUNNE, E. and BENNETT, N. Mentoring Process in School-based Training. British Educational Research Journal. Vo. 23, (2), 1997.
- ELLIOTT, P. and CALDERHEAD, J. Mentoring for Teacher Development. En T. Kerry and A. Mayes (Eds.). Issues in Mentoring. London, Open University, 1995, pp. 35-55.
- ESTEVE ZARAZAGA, J. La formación inicial de los profesores de secundaria, Barcelona, Ariel, 1997..
- ESTEVE, J.M., FRANCO, S. y VERA, J. Los profesores ante el cambio social, Barcelona, Anthropos, 1995..
- FINK, L. Dee First Year on the Faculty: Being There. Journal of Geography in Higher Education Vo.8, (1), 1984, pp.11-25.
- FINK, L. Dee (1985). First Year on the Faculty: The Quality of Their Teaching. Journal of Geography in Higher Education Vo.9, (2), 1985.
- FRANKE, A. and DAHLGREN, L. Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. Teaching and Teacher Education, Vo. 12, (6), 1996, pp. 627-641.
- FURTWENGLER, C. Beginning Teachers Programs: Analysis of State Actions During the Reform Era. Education Policy Analysis Archives, Vo. 3, No. 3, 1995..
- FULLAN, M. Implementing the implementation plan. En M. Wideen and I. Andrews (Eds.). Staff Development for School Improvement, London, Falmer Press, 1987, pp. 213-222.
- GALVEZ-HJORNEVIK, C. Mentoring among teachers: A review of the literature. Journal of Teacher Education, Vo. 37, (1), 1986, pp. 6-11.
- GEVA-MAY, I. and DORI, Y. Analysis of an Induction Model. British Journal of Inservice Education. Vo. 22, No. 3, 1996.
- GIBBS, G., GOLD, J. and JENKINS, A. Fending for yourself: Becoming a teacher of geography in higher education. Journal of Geography in Higher Education, Vo. 11, (1), 1987, pp. 11-26.
- GOLD, Y. Psychological Support for Mentors and Beginning Teachers: A Critical Dimension. En Bey, T. and Holmes, C. Mentoring: Contemporary Principles and Issues. Reston, Association of Teacher Educators, 1992, pp. 25-34.
- GOLD, Y. Beginning teacher support. Attrition, mentoring and induction. En J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Eds.). Handbook of Research on Teacher Education. Second Edition., New York, Macmillan, 1997, pp. 548-594.
- GOUGH, B. and JAMES, D. Planning professional training days. Milton Keynes, Open University, 1990.
- HEAD, F., REIMAN, A. and THIES-SPRINTHALL, L. The reality of mentoring: Complexity in its process and function. Bey, T. and Holmes, C. Mentoring. Contemporary Principles and Issues. Reston, Association of Teacher Educators, 1992, pp.5-24.
- HUBERMAN, M. The lives of teachers. London, Cassell, 1992.
- HULING-AUSTIN, L. Teacher Induction Programs and Internships. En R. Houston (Ed.). Handbook of Research on Teacher Education, New York, Macmillan, 1990, pp. 535-548.
- HULING-AUSTIN, L. Research on Learning to Teach: Implication for Teacher Induction and Mentoring Programs. Journal of Teacher Education, Vo. 43, (3), 1992, pp. 173-180.
- JONES, K. and STAMMERS, P. The Early Years of the Teacher's Career: Induction into the Profession. H. Tomlinson (Ed.). Managing Continuing Professional Development in Schools. London, Paul Chapman, 1996, pp.79-90.
- JOHNSTON, J. and RYAN, K. Research on the Beginning Teacher: Implications for Teacher Education. En K. Howey and W. Gardner (eds.), The Education of Teachers, New York, Longman, 1983.
- KATZ, L. G. and RATHS, J. D. A framework for research on teacher education programs. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1985.
- KINDER, K. and EARLY, P. Key issues emerging from an NFER study of NQT's. En T. Kerry and A. Mayes (Eds.). Issues in Mentoring. London, Open University, 1995, pp. 164-170.
- KUZMIC, J. A beginning teacher's search for meaning: teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. Teaching and Teacher Education, Vo. 10, (1), 1994, pp. 15-27.

- LACEY, C. The Socialization of Teachers. London, Methuen and Co.1997.
- LEINHARDT, G. Situated Knowledge and Expertise in Teaching. En J. Calderhead (Ed.). Teachers' Professional Learning, London, Falmer Press, 1988, pp. 146-168.
- LITTLE, J. Assessing the prospects for teacher leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, 1987.
- LITTLE, J. W. The Mentor Phenomenon and Social Organization of Teaching. En C. Cazden (Ed.). Review of Research in Education, Vo. 16, Washington, AERA,1990, pp. 297-351.
- MAGER, G. and MYERS, B. If First Impressions Count: New Professors' Insights and Problems. Peabody Journal of Education, V.59, (2), 1982, pp.100-106.
- MARCELO GARCÍA, C. El primer año de enseñanza, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1990.
- MARCELO GARCÍA, C. Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes, Madrid, CIDE, 1991.
- MARCELO, C., y otros. El estudio de caso en la formación de profesorado y la investigación didáctica, Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1991.
- MARCELO GARCIA, C. SÁNCHEZ MORENO, M. y MAYOR RUIZ, C. El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes. Curriculum, 10-11, 1995,135-154.
- MARCELO GARCÍA, C. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente.. Revista de Educación, No. 306, 1995, pp.205-243.
- MARCELO GARCÍA, C. Professional development of beginning teachers presentada a European Conference on Educational Research, 14-17 September, Bath, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C. Formación del Profesorado para el Cambio Educativo. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C. Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza. Barcelona. PPU, 1995.
- MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords). Asesoramiento curricular y organizativo en educación, Barcelona, Ariel, 1997.
- MARTIN, S. (1996). Support and Challenge: conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers?. Teachers and Teaching, Vo. 2, (1), 1996, pp. 41-56.
- MAYNARD, T. and FURLONG, J. Learning to teach and models of mentoring. En T. Kerry and A. Mayes (Eds.). Issues in Mentoring, London, Open University, 1995, pp. 10-24.
- MCALPINE, L. and CRAGO, M. The induction year experience in a cross-cultural setting. Teaching and Teacher Education, Vo. 11, (4), 1995, pp. 403-415.
- MEDLEY, D.; ROSENBLUM, E. and VANCE, N. Assessing the Functional Knowledge of Participants in the Virginia Beginning Teacher Assistance Program. The Elementary School Journal Vol.89, (4), 1989.
- MERRIAM, S., THOMAS, T. and ZEPH, C. Mentoring in Higher Education: What We Know Now. The Review of Higher Education Vol.11, (2), 1987, pp.199-210.
- MERSETH, K. Supporting Beginning Teachers with Computer Networks. Journal of Teacher Education Vol.42, (2),1991, pp.140-147.
- MINGORANCE, P., MAYOR, C. y MARCELO, C. Aprender a enseñar en la Universidad, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1993.
- MONTERO, A. y otros Consideraciones para el diseño de un programa de formación: profesores principiantes. En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). Pensamiento del Profesor y Desarrollo Profesional II. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica, 1992, pp. 183-190.
- MORAL, C. Formación para la profesión docente, Granada, FORCE, 1998.
- MOSKOWITZ, J. and WHITMORE, W. Strangers in Their Own Country: Teachers in the Northern Territory of Australia. En From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim. URL: , 1997.
- NOHARA, D. "The Training Year": Teacher Induction in Japan. En From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim, URL: _1997.
- MOSKOWITZ, J. and KENNEDY, S. Teacher Induction in an Era of Educational Reform: The Case of New Zealand. En From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim, URL: _1997.
- PENNY, A., HARLEY, K. and JESSOP, T. Towards a Language of Possibility: critical reflection and mentorship in initial teacher education. Teachers and Teaching, Vo. 2, (1), 1996, pp. 57-69.
- PINTRICH, P. Implications of Psychological Research on Student Learning and College Teaching for Teacher Education. En R. Houston (Ed.). Handbook of Research on teacher Education, New York, Macmillan, 1990, pp.826-857.
- RHOADS, R. A Cultural View of Faculty Socialization: Reconceptualizing Socialization/Difference. Paper presented at AERA, 1993.
- RICH, S.J. Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development. Journal of Staff Development Vol.13, (3), 1992, pp.32-35.
- SÁNCHEZ MORENO, M. Supervisión Clínica como estrategia de formación de profesores principiantes y mentores, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral, 1993.
- SARDO-BROWN, D. A longitudinal study of secondary teachers planning:year two. Teaching and Teacher Education, Vo. 12, (5),1996, pp. 519-530.
- SCHLECHTY, P. and WHITFORD, B. Systemic Perspectives on Beginning Teacher Programs. The Elementary School Journal Vol.89, (4),1989, pp.441-450.
- SCHEMPP, P., SPARKES, A. and TEMPLIN, T. The Micropolitics of Teacher Induction. American Educational Research Journal Vo. 30, (3), 1993, pp. 447-472.
- SCHMIDT, M. and KNOWLES, G. Four women's stories of "failure" as beginning teachers. Teaching and Teacher Education, Vo. 11, (5),1995, pp. 429-444.
- SHAW, R. Teacher training in secondary schools. London, Kogan Page, 1992.



- STROBLE, E. And COOPER, J. Mentor Teachers: Coaches or Referees?. Theory into Practice, Summer, 1988, pp. 231-236.
- TICKLE, L. The Induction of New Teachers. Reflective Professional Practice, London, Cassell, 1994.
- TISHER, R. Teacher induction: An international perspective on provisions and research. En L. Katz and J. Rath (Eds.). Advances in Teacher Education, Norwood, Ablex, 1984, pp. 113-124.
- TODESCHINI, M. Italy. European Journal of Teacher Education, Vo. 17, (2), 1994, pp. 89-94.
- TURNER, J. and BOICE, R. Experiences of New Faculty. The Journal of Staff, Program and Organization Development Vol.7, (2), 1989, pp.51-57.
- VALLI, L. Beginning teacher problems: Areas for Teacher Education Improvement. Action in Teacher Education, Vo. XIV, (1), 1992, pp. 18-25.
- VAN MAANEN, J. and SCHEIN, E. Toward a Theory of Organizational Socialization. Research in Organizational Behavior, Vo. 1, 1979, pp. 209-264.
- VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, Vo. 54, (2), 1984, pp. 143-178.
- VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. En A. Villa (Coord.). Perspectivas y problemas de la función docente, Madrid, Narcea, 1988, pp. 39-68.
- VONK, J.H.C. Problems of the beginning teachers. European Journal of Teacher Education, Vo. 6, (2), 1983, pp. 133-150.
- VONK, J.H.C. Mentoring beginning teachers: Development of a knowledge base for mentor. American Educational Research Association, 1993.
- VONK, J. Teacher Induction: The great omission in education. En M. Galton and B. Moon (Eds.). Handbook of Teacher Training in Europe, London, David Fulton, 1994, pp. 85-108.
- VONK, J. Conceptualizing novice teachers' professional development. A base for supervisory interventions. Paper presented at AERA, S. Francisco, 1995.
- VONK, J.H.C. A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. R. McBride (Ed.). Teacher Education Policy, London, Falmer Press, 1996, pp.112-134.
- VONK, J. H.C. and Schras, G.A. From beginning to experienced teachers. European Journal of Teacher Education, Vo. 10, (1), 1987, pp. 95-110.
- WILDMAN, T. et al. Teacher mentoring: An analysis of roles, activities, and conditions. Journal of Teacher Education, Vo. 43, (3), 1992, pp. 205-213.
- WILDMAN, T. et al. Teaching and Learning to Teach: The Two roles of Beginning Teachers. The Elementary School Journal Vol.89, (4), 1989, pp.471-494.
- WUBBELS, TH., CRETON, H. And HOOYMAYERS, H. A School-based Teacher Induction Programme. European Journal of Teacher Education, Vo. 10, (1), 1987, pp. 81-94.

EL AUTOR:

Carlos Marcelo García es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Se ha especializado en la investigación sobre la formación del profesorado. Es autor de libros y artículos sobre formación inicial del profesorado, sobre el pensamiento del profesor, la formación de profesores principiantes, estrategias de desarrollo profesional. Ha realizado también investigaciones sobre innovación educativa y asesoramiento a los procesos de cambio. Viene trabajando últimamente en la incorporación de las Nuevas tecnologías para la formación del profesorado.

DIRECCIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. S. Francisco Javier s/n
41005 Sevilla
España

Teléfono: 34 54 557733

FAX: 34 54 557817

Correo-e: marcelo@cica.es

URL <http://prometeo.cica.es/idea>

¹ *Deseo mostrar mi agradecimiento al profesor Theo Wubbels por la información que me proporcionó en relación a los programas de inducción en Holanda*



Criação de um centro de recursos num estabelecimento de ensino: uma experiência formativa em contexto de trabalho

Fernando Oliveira*

Resumo

Este texto apresenta parte dos resultados de um projecto de investigação desenvolvido no âmbito de um programa de Mestrado em Ciências da Educação. A partir de uma abordagem metodológica que revestiu a forma de um estudo de caso, procurou-se evidenciar e compreender o percurso formativo vivido por uma equipa de professoras, no quadro da “pilota-gem” de um processo de inovação endógeno ao estabelecimento de ensino: a criação e desenvolvimento do Centro de Recursos Educativos (CRE) da Escola Preparatória Marquesa de Alorna. Foi possível concluir que se tratou de um processo com uma forte dimensão formativa para as professoras envolvidas. Designadamente, o trabalho que desenvolveram no âmbito da gestão e animação do CRE desencadeou processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer, e favoreceu a construção e experimentação de novas práticas e modalidades de acção pedagógica.

1. A escola: “Um lugar onde os professores aprendem”

Regra geral, quando se fala de formação profissional contínua, fala-se, implicitamente, de uma acção educativa que tem lugar no quadro de situações formais e assimétricas “em que alguém que ‘sabe’ transfere ‘sabedoria’ para alguém que não ‘sabe’” (Canário, 1995: 31). Um

dos princípios erguidos a partir da reflexão sobre o modo como os adultos se formam é o de que o espaço e o tempo da formação não se reduzem a experiências de formação inseridas em actividades educativas organizadas. A dinâmica do processo formativo, nomeadamente dos adultos, longe de se restringir à sua “face visível”, ultrapassando em larga medida o domínio do formalizado (Dominicé, 1990), “abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida de cada indivíduo, constituindo um ‘processo permanente’ e não organizado” (CRSE, 1988, citado por Canário, 1994: 30). Da crítica às concepções redutoras do processo formativo emerge também a ideia de que o adulto joga um papel decisivo na sua formação. Conforme sublinha Ferry (1983: 29), se é verdade que “ninguém se forma pelos seus próprios meios (são necessárias mediações)”, é também verdade que “ninguém será jamais formado por um dispositivo, nem por uma instituição, nem por qualquer um”. A formação, para o autor, corresponde a um percurso de apropriação que pertence sempre aos sujeitos que se formam, integrando diferentes vivências experienciais, gerindo a diversidade de influências externas.

A ideia de que a formação não se restringe a espaços e a tempos educativos organizados, mas se afigura como um percurso de apropriação que atravessa todas as situações do quotidiano e se prolonga por toda a vida, é partilhada por autores que, não obstante as diferenças de perspectiva, convergem numa concepção larga da formação como um processo não redutível à sua “face” formalizada. Pain (1990), por exemplo, numa obra dedicada à educação

* ESE de Portalegre



informal, põe em evidência a existência de efeitos educativos em situações cuja função primordial não é explicitamente educativa, constituindo-se, assim, como co-produtos educativos que acompanham uma actividade principal. Por efeito educativo o autor entende:

“As mudanças de comportamento duráveis, nos indivíduos e nos grupos, que são a consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização da experiência individual e colectiva” (Pain, 1990: 130).

A contribuição teórica de Pain remete para uma concepção da aprendizagem como um processo amplo de apropriação das oportunidades educativas vividas no quotidiano. As situações portadoras de ocasiões de aprendizagem não formalizada preenchem o quotidiano dos indivíduos ao ponto de corresponderem à maior fatia das aprendizagens que realizam. Estas aprendizagens consubstanciam o que Pain designa por “educação informal”, uma modalidade que o autor distingue de outras modalidades (formal e não formal), fazendo sua a definição proposta por Coombs. Para este autor, a educação informal é:

“(...) o processo ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire e acumula conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu meio ambiente (...). Regra geral, a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são ‘altamente escolarizadas’ (Coombs, 1985, citado por Pain, 1990: 126).

Numa linha de pensamento convergente com a de Pain, Lesne e Minvielle erguem a sua contribuição privilegiando o confronto dos conceitos de formação e socialização.

Segundo Rocher, citado por Lesne e Minvielle (1990: 38-9), a socialização é:

“(...) o processo pelo qual a pessoa humana aprende e interioriza, ao longo de toda a sua vida, os elementos sócio-culturais do seu

meio, os integra na estrutura da sua personalidade sob a influência de experiências e de agentes sociais significativos, adaptando-se assim ao meio ambiente social em que vive”.

Decorre desta definição uma concepção da socialização (partilhada por Lesne e Minvielle) como um processo que se prolonga por toda a vida e que envolve a aquisição, pela pessoa, de elementos sócio-culturais do meio (processo de aprendizagem), a integração desses elementos na estrutura da sua personalidade (construção da sua identidade), bem como a adaptação da pessoa ao seu meio ambiente social (capacidade de intervenção activa no processo). A socialização é entendida como um processo de natureza global, complexo, contínuo e permanente. Em contraste com as concepções tradicionais erguidas pela Sociologia da Educação, este entendimento do processo de socialização não reduz a pessoa a mero objecto de integração social, modelada por situações de constrangimento. Como referem Lesne e Minvielle (1990: 22), a socialização não se traduz apenas na ideia de conformidade social, mas pela “adaptação social a um meio que se exprime tanto pelo desejo de mudar e inovar, como de se conformar a esse meio”. Nesta aceção, como nota Lesne (1984: 24), a pessoa “*é ao mesmo tempo, objecto de um condicionamento exercido pelos outros, agente do condicionamento que se exerce sobre os outros e sujeito do condicionamento que impõe a si próprio*”.

Contrariando uma tendência da Sociologia da Educação para estabelecer uma ruptura entre socialização no meio social e acção educativa (formação intencional), Lesne e Minvielle consideram que a formação é parte integrante do processo global de socialização. Estes autores estabelecem uma distinção entre formação e socialização que é tão-só de construção e não de natureza. Enquanto que o conceito de socialização remete para um processo permanente, não intencional, “natural” ou “selvagem”, em contextos diversos como a família, a empresa, ou a comunidade de pertença, correspondendo de certo modo à concepção de processo educativo informal que anteriormente apresentámos, o conceito de formação diz respeito a uma socialização deliberada e organizada. Para os autores, o que distingue a for-

mação da socialização é, pois, o carácter “construído” da formação. Porém, esta distinção não implica nenhuma oposição. As acções de formação, enquanto “acções deliberadas e organizadas de socialização levadas a cabo por agentes (professores, formadores, animadores...) socialmente aceites ou reconhecidos” (Lesne & Minvielle, 1990: 111-2), constituem momentos do processo global mais amplo de socialização e ressocialização.

O reconhecimento do papel e do valor do informal na dinâmica da formação é também a marca fundamental de múltiplas contribuições no âmbito da problemática da “formação experiencial”. O enfoque no potencial formativo das experiências individuais ou colectivas é, em grande medida, tributário da corrente das histórias de vida. A abordagem biográfica, ao procurar compreender a maneira como o saber se forja nas situações concretas, se constrói na acção e nos acontecimentos existenciais, põs em evidência a existência de múltiplas experiências formativas que marcam o percurso de vida do adulto. Como refere Josso (1989: 165), os processos de formação dos adultos “*mostram individualidades confrontadas com acontecimentos, actividades, situações, encontros que obrigam a reconsiderar ou a construir soluções, ideias, comportamentos, modos de fazer*”. Pineau (1989: 24-5) define a formação experiencial como uma “*formação por contacto directo mas reflectido*”. Por contacto directo, o autor pretende significar a ausência de mediações (por exemplo: formadores ou programa), pelo menos na sua génese. O termo “reflectido” exprime a ideia de que o carácter formativo de uma experiência supõe um “*trabalho reflexivo que retira lições da experiência*”. Pineau, à semelhança de outros autores, considera que uma experiência, para ser formativa, deve corresponder a uma ruptura, uma descontinuidade, pelo aparecimento de uma novidade que, não sendo formativa em si, na medida em que ocasiona uma desorganização da forma anterior, deve ser seguida de uma reorganização (transformação dos quadros de pensamento e de acção) que estabeleça uma nova continuidade entre o antes e o depois. A dimensão cognitiva deste processo corresponde a um trabalho reflexivo sobre a experiência.

À luz das contribuições teóricas que apresentámos, é possível encarar o estabelecimento de ensino (como qualquer outro contexto de trabalho) como “*um lugar onde os professores aprendem*” (Ingvarson, 1990); um lugar de “*aprendizagem informal*” (Pain), de “*socialização profissional*” (Lesne & Minvielle), ou ainda de formação experiencial significativa. Como refere Barbier (1992: 127),

“O acto de trabalho, porque supõe (...) a mobilização de capacidades e mais amplamente de componentes identitárias no exercício de actividades concretas, tem por efeito, pelo simples facto deste exercício, de modificar estas capacidades ou componentes identitárias, isto é, ele deixa ‘marcas’ que uma vez apropriadas, integradas no seio das personalidades individuais e/ou colectivas, têm um lugar essencial nas transformações identitárias e na produção nomeadamente das identidades sócio-profissionais”.

As situações de mudança são particularmente ricas em ocasiões de aprendizagem (Pain, 1990: 170-1). A produção de inovações no estabelecimento de ensino, na medida em que implica uma actividade de construção e resolução de problemas, que supõe uma dinâmica reflexiva e investigativa, comporta, potencialmente, uma forte dimensão formativa. O trabalho de “invenção” de soluções originais para problemas “construídos” no local de trabalho favorece a apropriação de novos saberes e saberes-fazer, bem como a transformação de quadros de pensamento e de acção.

2. Objectivos e metodologia do estudo

Tendo como referência os pressupostos teóricos que acabámos de expor em traço largo, levámos a cabo um estudo (Oliveira, 1997) (do qual este texto constitui uma síntese parcial), centrado no percurso formativo vivido por uma equipa de sete professoras, no seu local de trabalho, no quadro da criação, gestão e animação de um centro de recursos. Trata-se do Centro de Recursos Educativos (CRE) da Escola Marquesa de Alorna.

A criação e desenvolvimento do CRE corresponde a um processo de inovação endógeno ao estabelecimento de ensino, “pilotoado” por professoras da escola. A funcionar de forma regular desde o início do ano lectivo de 1989/90, depois de uma fase de instalação que começou em Maio de 1987, o CRE é uma experiência pioneira no país, com resultados positivos comprovados e amplamente divulgados (Barroso, 1989, 1991; Equipa do CRE, 1994), que se tornou numa referência para a comunidade educativa, nomeadamente a partir do momento em que em Portugal se começaram a dar os primeiros passos neste domínio com iniciativas da administração central destinadas a promover a difusão de mediatecas e centros de recursos nas escolas (concursos PRODEP).

No seu plano de actividades relativo a 1989/90, as professoras responsáveis pelo CRE incluíram como objectivo prioritário o desenvolvimento de um processo de avaliação do funcionamento deste dispositivo. Tratava-se de levar a cabo um estudo que permitisse, nomeadamente, diagnosticar erros e problemas e introduzir as alterações necessárias à melhoria da qualidade e da eficácia do funcionamento do CRE. Para o efeito, constituiu-se uma equipa de avaliação, da qual fizemos parte, que integrou um elemento da equipa do CRE, uma docente de ESE de Setúbal e dois docentes da ESE de Portalegre. Este processo teve início em 1989 e prolongou-se por dois anos. Da actividade desenvolvida pela equipa de avaliação resultaram diferentes produtos, nomeadamente, dois relatórios de investigação sobre a frequência e modalidades de utilização do CRE, respectivamente, pelos alunos e pelos professores (Canário & Oliveira, 1991; 1992).

Na qualidade de membro da equipa de avaliação, participámos na construção e na aplicação de instrumentos de recolha de dados, assim como na produção dos relatórios de investigação; envolvemo-nos em actividades de divulgação e debate da experiência do CRE no seio da comunidade científica e no interior da própria escola; estivemos nas instalações do CRE por longos períodos (o maior teve a duração de uma semana), o que nos permitiu observar o seu funcionamento. Todas as actividades

desenvolvidas decorreram com a colaboração permanente das professoras responsáveis pela gestão e animação do CRE. Foi uma oportunidade para as conhecermos e para estabelecermos com elas um relacionamento de uma certa proximidade.

Do nosso envolvimento neste processo de avaliação nasceu o interesse pelo estudo que aqui divulgamos parcialmente. O conhecimento global que adquirimos sobre o CRE levou-nos a admitir a hipótese de que estávamos perante um processo de inovação fortemente formativo para as professoras envolvidas. O problema central do estudo que levámos a cabo consistiu na explicitação e compreensão das incidências formativas do processo de construção e “pilotação” do CRE; ou, por outras palavras, procurámos dar conta das vantagens formativas que as professoras retiraram da sua participação nesta experiência. Na abordagem desta questão central privilegiámos três vertentes de análise (os resultados que apresentamos neste texto referem-se às duas primeiras):

- Saberes e competências adquiridos pelas professoras no decurso da sua participação na gestão e animação do CRE;
- O CRE e a sala de aula: implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas das professoras;
- Implicações da vivência da experiência do CRE na relação das professoras com a sua profissão.

Como modo de investigação, adoptámos o estudo de caso. A maior parte da informação empírica considerada essencial na abordagem da questão central do estudo foi suscitada pelo recurso à técnica da entrevista semi-estruturada: a partir de questões globais, iniciais, suscitou-se o discurso livre e espontâneo das professoras, encaradas como fonte de representações, opiniões e perspectivas relativas à sua vivência do processo de desenvolvimento do CRE e às suas incidências formativas; com a introdução de sub-questões, mais precisas, suscitou-se um discurso mais próximo do quadro de referência do entrevistador, sempre que tais temas não eram espontânea ou explicitamente abordados pelos entrevistados (Ghiglione & Matalon, 1978: 79).

Todas as entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas, e sujeitas a uma análise de conteúdo baseada em processos de tratamento e análise de dados qualitativos, propostos por autores como Marcelo Garcia (1991), Miles e Huberman (1985) e Amiguiinho (1992).

Além da informação recolhida pelas entrevistas, analisámos um “corpus” documental relativo ao CRE e ao estabelecimento de ensino, que utilizámos de forma complementar na abordagem das questões centrais. Refira-se também a importância do conhecimento que adquirimos sobre o CRE, enquanto parte directamente envolvida no processo de avaliação do seu funcionamento, que referimos atrás. Este conhecimento, que podemos qualificar de intuitivo e vivencial, revestiu-se de uma importância crucial, nomeadamente para a interpretação do discurso produzido pelas professoras nas entrevistas.

3. Resultados

3.1. Gestão e animação do CRE: um “espaço” de apropriação de novos saberes

A gestão e animação do CRE constitui um trabalho multidimensional e complexo, exigente do ponto de vista da diversidade de conhecimentos e competências necessários à sua execução. As actividades e tarefas desenvolvidas pelas professoras responsáveis correspondem ao cumprimento das diversas funções organizativas do CRE: funções de planeamento e gestão, funções de documentação, funções de animação pedagógica e formação, funções de avaliação e desenvolvimento.

A execução das funções de planeamento e gestão requer da parte das professoras o trabalho de assegurar a definição dos objectivos do CRE, a programação das actividades, a elaboração de estratégias, a gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos afectados ao Centro, bem como a articulação com os órgãos de gestão da escola e com a comunidade envolvente. As funções de documentação envolvem, no essencial, todas as operações relativas ao processo da “cadeia documental” (re-

colha de documentos, tratamento da informação documental, difusão da informação), bem como a produção de documentação em diferentes suportes e com recurso a diferentes equipamentos (áudio, vídeo, fotográfico, informático, etc.). As funções de animação pedagógica e formação incluem actividades como a programação e animação de acções de informação/formação dirigidas a alunos e/ou professores, a prestação de serviços de apoio a actividades de pesquisa/produção de professores e de alunos, iniciativas de animação pedagógica (exposições, dinamização da leitura...), actividades de informação/divulgação junto da escola e da comunidade. Por último, as funções de avaliação e desenvolvimento exigem das professoras o trabalho complexo de conceber estratégias de desenvolvimento e aperfeiçoamento do Centro, com base na análise dos resultados do trabalho que se vai produzindo, no diagnóstico de erros, dificuldades e problemas.

A literatura especializada sobre a problemática das dimensões formativas das situações de trabalho tem revelado que uma experiência é, potencialmente, tanto mais formativa quanto mais ela significar uma ruptura do curso habitual das coisas pela confrontação com algo de novo (Nunes, 1995: 239-40). As observações de Lesne e Minvielle (1990: 162), por exemplo, apontam neste sentido. Para estes autores, as situações que engendram uma descontinuidade pelo aparecimento de uma “novidade” e que comportam desafios a assumir pelos intervenientes correspondem a “*tempos fortes ou privilegiados*” da acção formadora dos lugares de trabalho.

A esta luz, pareceu-nos pertinente começar por saber até que ponto o trabalho a desenvolver no CRE surgiu como uma “novidade” que apelava para conhecimentos e competências que as professoras não possuíam à partida. A questão foi formulada de forma muito directa: regra geral, “já tinha experiência profissional relacionada com o trabalho que tem realizado no CRE?”. Do discurso produzido pelas professoras ressalta a ideia de um confronto com algo de novo. Enfatizaram os aspectos desconhecidos da nova situação de trabalho; implicitamente, acentuam a dimensão do esforço pessoal que tiveram de realizar para corresponder

a um trabalho “exigente que implica saber-se muita coisa de áreas muito diferentes” (Irene) (os nomes que identificam os depoimentos das professoras entrevistadas são, obviamente, fictícios).

Depreende-se do discurso das professoras que uma parte significativa do trabalho que têm realizado no CRE colocou-as inicialmente numa situação de “carência” do ponto de vista dos saberes e saber-fazer necessários para o seu desempenho. Esta situação parece ter desencadeado um processo de “construção” de necessidades de formação. A avaliar pelos seus depoimentos, tratou-se de um processo atravessado por “*muitas dificuldades*”, por “*angústias*”, por alguma insegurança pessoal e sensação de desnorte; em suma, por um conflito interior que só iriam ultrapassar apropriando-se dos saberes necessários para corresponder às exigências do trabalho a desenvolver. Um exemplo:

“Sim, eu senti essa necessidade; eu precisei de aprender muita coisa. No início, como eu já te disse, eu andei um bocado baralhada. Eu percebi que o meu trabalho não era uma coisa concreta e isso deixou-me um bocado insegura. Tive que fazer um esforço e comecei a sentir uma grande vontade de perceber globalmente o funcionamento do CRE porque, no fundo, o meu trabalho tinha a ver com tudo e tudo para que fosse solicitada. Tudo mesmo, desde o ir às compras, o escolher a documentação, ir às compras do mobiliário, o fazer as arrumações, o produzir os materiais, o promover actividades de animação...” (Helena).

A gestão e animação do CRE corresponde, em parte, a um trabalho de carácter técnico que exigiu das professoras a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de competências (de documentalista, de informático, de técnico de audiovisuais, de operador de vídeo, etc.), necessários, nomeadamente, a assegurar a gestão documental (nos seus diferentes suportes e linguagens), a utilização dos equipamentos disponíveis (audio, vídeo, informático, etc.), a elaboração de produtos documentais próprios.

O impacto formativo do trabalho realizado pelas professoras enquanto gestoras e ani-

madoras do CRE prende-se, em parte, com as aprendizagens que realizaram tendo em vista a execução das actividades e tarefas de carácter técnico. Este trabalho constituiu de facto um “espaço” de capitalização de novos saberes e saberes-fazer. Porém, do ponto de vista das professoras, o trabalho com maior incidência formativa é principalmente aquele que consiste na definição de objectivos, na programação de actividades, na identificação de problemas e na concepção de cenários para os resolver, na gestão dos recursos afectados ao Centro. Trata-se de um trabalho de concepção, essencialmente de carácter investigativo e prospectivo, que exige e desenvolve a capacidade de agir estrategicamente, a capacidade de reflexão e de análise para problematizar situações, diagnosticar dificuldades e problemas, “inventar” e experimentar soluções. Vejamos o depoimento de uma professora, a título de exemplo:

“Onde eu aprendo mais é também no responder a problemas no sentido de ter que fazer as coisas com outras pessoas para resolver um problema. Temos que fazer isto... como é que há-de ser... Conceber um modelo, um esquema para as visitas ao CRE; arranjar uma solução, uma forma de estruturar as ajudas dos colaboradores de maneira que tudo isto funcione da melhor maneira... Eu acho que o exercício deste trabalho muito ligado à prática, a problemas concretos... eu sinto que foi onde eu cresci mais” (Elisa).

O valor formativo da gestão e animação do CRE não se prende apenas com a natureza das actividades e tarefas desenvolvidas pelas professoras, mas também com o facto de se tratar de uma situação de trabalho em equipa.

Para cinco das sete professoras entrevistadas, a participação no processo de desenvolvimento do CRE constitui a experiência de trabalho em equipa mais prolongada e significativa da sua vida profissional. Viveram o seu envolvimento no Centro como uma ruptura do curso habitual das coisas, como uma descontinuidade no seu percurso profissional, não apenas pelo conteúdo do trabalho a desenvolver (pouco congruente com os seus quadros de referência habituais, como vimos), mas também porque antes sempre trabalharam num

registro predominantemente individual. Falam de algumas (poucas) actividades em conjunto com colegas, atribuindo-lhes um carácter de experiências pontuais que, do nosso ponto de vista, mais não são do que excepções que confirmam a regra.

Todas as professoras convergem no reconhecimento do carácter eminentemente formativo da dinâmica de trabalho em equipa vivida no CRE. Algumas (quatro casos) salientam o valor formativo do confronto de ideias e da troca de saberes inerentes ao trabalho em equipa. Outras (três casos) sublinham o facto de terem “*aprendido a trabalhar em equipa*”, considerando que os benefícios formativos que retiraram da experiência do CRE consistem, principalmente, no desenvolvimento de atitudes e aptidões requeridas por esta modalidade de trabalho, tais como a tolerância e a descentração no debate de ideias, a capacidade de explicitar o pensamento de forma concisa e organizada, de “*ouvir os outros*”, de “*respeitar as opiniões*” e de produzir consensos. Para duas destas professoras, precisamente aquelas que justificaram a sua pouca experiência de trabalho em equipa até ao envolvimento no Centro com base em características pessoais como o individualismo ou uma certa inaptidão para este modo de trabalho, a experiência vivida no CRE despoletou uma mudança de perspectiva. O trabalho em equipa no CRE foi para elas um combate contra si próprias, contra as suas reservas iniciais face a esta modalidade de trabalho; venceram barreiras pessoais, desenvolveram capacidades para trabalhar em grupo e “*descobriram*” que esta maneira de trabalhar tem virtualidades compensadoras. Vejamos o depoimento de uma destas professoras:

“Posso dizer que tenho aprendido a trabalhar em equipa: é saber ouvir os outros, conhecer o seu ponto de vista e depois ir encontrando consensos em espiral. Eu sou das pessoas que tem feito mais esforços para trabalhar em equipa. Sou filha única. Tornou-me um bocado individualista e sempre tive um bocado de dificuldade em trabalhar em grupo. Portanto, eu (e a equipa sabe) tenho feito grandes esforços para trabalhar em grupo. Mas tenho aprendido que é muito enriquecedor trabalhar em grupo. Às vezes barafusto porque... Mas

depois, acabo por dar a mão à palmatória e pensar que valeu a pena. Neste aspecto eu tenho aprendido bastante, bastante mesmo. Tenho aprendido com este grupo que vale a pena. Isto para mim foi uma novidade” (Irene).

A apropriação de novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências por parte das professoras corresponde, no essencial, a uma dinâmica formativa informal. As professoras viveram um processo de autoformação com base num trabalho reflexivo e de pesquisa, no âmbito do qual assumiu particular importância a partilha de saberes e de experiências, as trocas entre pares no seio da equipa. Com efeito, interrogadas sobre os processos a que recorreram para superar as dificuldades que encontraram no exercício do seu trabalho, as professoras falam-nos de uma caminhada feita “*muito à sua custa*”, “*partindo dos conhecimentos pessoais*”, recorrendo a fontes documentais, não deixando, porém, de pôr a tónica nas aprendizagens realizadas interpares no seio da equipa. As professoras conferem especial relevância às ajudas das colegas, valorizam antes de mais os saberes e saberes-fazer de quem vive as mesmas realidades, os conselhos de quem se confronta com os mesmos problemas. Este posicionamento não causa surpresa; como refere Huberman (1986: 11), os professores “*têm tendência a utilizar sobretudo as informações, conselhos e materiais que apresentam uma rentabilidade relativamente rápida e que fornecem um contributo “instrumental”*”; entre outras contribuições deste teor, preferem as que provêm dos seus colegas de profissão Exemplifiquemos:

“Eu para te ser franca recorro muito pouco a suportes teóricos. Isso tem a ver com a minha maneira de ser. Soluciono mais as coisas pelo diálogo, pela conversa... resolvo de outra maneira, aprendendo com os outros. É muito... Eu acho que me socorro muito de outras pessoas. Porque eu acho que... É engraçado... as pessoas que colaboram, que acabam por directa ou indirectamente colaborar, dar uma ajuda na feitura de um modelo ou de outra coisa, acabam por ser pessoas... Como é que hei-de explicar-te? Têm sempre uma experiência anterior que nos vem ajudar” (Elisa).

O percurso formativo vivido pelas professoras, individual e colectivamente, não dispensa o recurso a apoios externos, nomeadamente, em termos de consultadoria técnica, nem tão-pouco o complemento formativo de momentos mais formalizados de formação, vulgarmente designados por “acções de formação”. Estas são procuradas tendo em vista, principalmente, a aquisição e o aperfeiçoamento de competências técnicas necessárias a assegurar a utilização dos equipamentos disponíveis. Importa sublinhar que a procura de apoios externos e de momentos formais de formação por parte das professoras obedece a uma lógica de autoformação, inserindo-se num percurso autogerido de apropriação de saberes e saberes-fazer cuja finalidade é a resolução dos problemas inerentes ao processo de desenvolvimento do CRE:

“No ano passado, por exemplo, estive a fazer uma acção de formação sobre como fazer exposições na escola. Eu penso que se não sentisse a necessidade de fazer as exposições aqui no CRE nunca tinha ido inscrever-me em regime pós-laboral nessa acção. Aliás, há uma coisa que eu considero importante: as acções de formação que nós temos ido fazer ao longo dos tempos têm sido sempre feitas por necessidades que nós temos sentido no CRE. Não andamos a fazer as acções de formação nem pelos créditos (porque estas todas nem sequer têm dado créditos, são coisas que não dão créditos), nem para ocupar o tempo” (Lurdes).

Encontramos, no discurso das professoras, elementos que nos informam sobre os modos como, enquanto adultos, aprendem e se formam. Trata-se de um percurso autogerido que se desenvolve segundo uma lógica de apropriação de conhecimentos com base em fontes documentais diversas, no confronto e partilha de saberes e experiências com os pares, no recurso a apoios externos apropriados e geridos de acordo com o sentido que fazem em função dos problemas que se colocam no quotidiano da gestão e animação do CRE.

O CRE, enquanto situação de trabalho problemática, que colocou os professores perante a necessidade de se apropriarem de novos saberes e saber-fazer, multiplicou, diversi-

ficou e enriqueceu práticas e processos que são aqueles pelos quais, em geral (o que não significa que sejam habituais e frequentes), os professores aprendem e resolvem os seus problemas nos seus locais de trabalho. Saliente-se, em particular, o efeito multiplicador das interacções profissionais com colegas. O recurso ao apoio dos pares para superar problemas ou dificuldades do trabalho quotidiano não constitui novidade, mas, como nota Ducros (1988: 43-4), corresponde, em geral, a uma prática limitada e esporádica.

Resta-nos salientar, para terminar este ponto, que o percurso de apropriação de novos saberes e de desenvolvimento de novas competências vivido pelas professoras tem a “marca” de uma certa “pressão” exercida pelos utilizadores do CRE (professores e alunos).

A despeito das dificuldades que tiveram de enfrentar para corresponder às exigências do processo de desenvolvimento do CRE, quatro professoras sublinharam, de forma espontânea, o esforço que tiveram de realizar para corresponder às necessidades e problemas dos utilizadores. Referem que tiveram de “aprender de tudo um pouco”, porque eram confrontadas com os problemas dos utilizadores, porque “as pessoas vinham esclarecer dúvidas” (Helena), porque tinham de “ajudar os miúdos no CRE” (Conceição):

“Sim! Sim! A necessidade de dar resposta. Porque os elementos da equipa nem sempre estão todos presentes no CRE e portanto às vezes é preciso resolver um problema e acho que temos de ter a mínima capacidade de resolver esse problema, senão andamos sempre a ter que chamar a colega que até pode não estar na escola. A partir do momento em que fomos dando conta do tipo de trabalho que tínhamos, que isto não podia funcionar em compartimentos estanques, fomos por necessidade tendo que aprender de tudo um pouco e até de coisas como imprimir jornais, dobrar folhetos, fazer folhetos, fazer cartazes, fazer exposições... Uma série de coisas que surgiram naturalmente. Tivemos que fazer um sacrifício, tivemos que aprender mais para poder dar resposta” (Irene).

As professoras “foram obrigadas” a diversificar o seu trabalho, pelo imperativo de responder com eficácia às solicitações da comunidade escolar (professores e alunos). Do nosso ponto de vista, o carácter formativo desta experiência radica em grande parte neste constrangimento. Com efeito, se admitirmos que a diversificação do trabalho das professoras contribuiu para produzir a descontinuidade existente entre a sua experiência vivida no CRE e as suas referências profissionais habituais; se admitirmos que o seu trabalho, diversificando-se, foi incorporando actividades e tarefas que exigiram da sua parte a apropriação de novos saberes e saberes-fazer, temos de reconhecer que o percurso formativo que viveram tem a “marca” da “pressão” exercida pelas solicitações diferenciadas dos utilizadores do Centro.

Para esta “pressão” contribuiu o facto de o CRE se ter tornado em pouco tempo, após um período de instalação, num dispositivo fortemente utilizado por alunos e professores. Ora, importa aqui salientar que a rápida apropriação do Centro pela comunidade escolar não é independente da estratégia de desenvolvimento e consolidação do CRE adoptada pelas professoras responsáveis (Canário & Oliveira, 1992). A equipa do CRE, preocupada em evitar, quer a “escolarização” deste dispositivo, quer a sua marginalização (no sentido de ser remetido para o extra ou o circum-escolar) teve como destinatários principais e mais directos os alunos; apostando no CRE como espaço educativo informal (refira-se a propósito as iniciativas que tomou, no domínio da animação, dirigidas, em especial, aos alunos), acabou por conseguir atraí-los e fazer deles um elo fundamental de ligação entre o CRE e os professores (no sentido em que estes, por influência dos alunos, acabaram também por se tornar utilizadores frequentes do Centro). Sendo a forte utilização do Centro pela comunidade escolar, em certa medida, uma consequência da acção deliberada das professoras, não podemos dissociar os benefícios que estas colheram do ponto de vista do seu desenvolvimento profissional, das suas próprias opções estratégicas em matéria de desenvolvimento do CRE. Ao conseguir fazer do Centro uma inovação à escala do estabelecimen-

to de ensino, apropriada pela generalidade da população escolar, as professoras geraram condições que contribuíram para fazer da experiência que viveram uma experiência com uma forte dimensão formativa.

3. 2. O CRE e a sala de aula: implicações na prática pedagógica das professoras

A criação de um centro de recursos num estabelecimento de ensino constitui uma inovação que, potencialmente, questiona e/ou põe em causa a organização curricular clássica, apontando para outras modalidades de acção pedagógica, outras formas de interacção, outro tipo de relações de poder e de relação com o saber, no interior das situações pedagógicas (Canário, 1992a: 72-6).

A existência do centro de recursos supe, nomeadamente (Canário, 1992a; Canário et al., 1994):

- Um aumento, no interior do estabelecimento de ensino, da importância relativa dos espaços e dos tempos consagrados ao aprender (actividades autónomas de pesquisa e produção de informação, por parte dos alunos, no espaço físico do Centro e na sala de aula), em detrimento dos tempos e dos espaços consagrados ao ensino (actividades centradas no professor, transmissor de informações).

- Uma flexibilização das formas de agrupamento dos alunos, rompendo com a rigidez da unidade turma, favorecendo modalidades de trabalho individual, em pequeno e em grande grupo.

- O desenvolvimento de um modo de trabalho pedagógico, baseado na pesquisa e no trabalho de projecto, como metodologias de aprendizagem.

A introdução na actividade pedagógica de uma forte componente de trabalho de projecto, com base no aproveitamento dos recursos educativos disponibilizados pelo Centro, permite que o aluno se torne sujeito activo da sua aprendizagem, se torne produtor do seu saber. Esta modalidade de trabalho confere-lhe um protagonismo acrescido na realização das

tarefas, na definição dos meios, processos e objectivos do trabalho. O Centro constitui para o aluno (que tem acesso directo e autónomo a todos os recursos disponibilizados) uma fonte de informação alternativa ao professor (e ao manual em que este se apoia) como “autoridade”, relativizando-o. As suas experiências, conhecimentos e interesses tornam-se elementos relevantes e influentes no trabalho desenvolvido. Neste contexto, as relações de poder alteram-se dando lugar a formas de relacionamento menos autoritárias, até porque essa modalidade de trabalho, não sendo susceptível de uma rigorosa pré-programação, torna as situações pedagógicas relativamente imprevisíveis para o professor (menor previsibilidade significa menos poder). O papel do professor é antes de mais orientar os alunos nas suas actividades de pesquisa/produção, dar-lhes apoio metodológico, orientando e reorientando a sua acção pedagógica em função das dificuldades e necessidades (imprevisíveis à partida) emergentes no decurso dos trabalhos.

Todavia, entre as mudanças esperadas da criação de um centro de recursos e o que realmente sucede, pode haver uma distância mais ou menos grande. Não é possível estabelecer relações de causalidade linear entre a existência de recursos suplementares e repercussões determinadas na prática pedagógica dos professores. Na esteira de Philippe e Regine Gaillot (1987), Canário (1992b: 177) sublinha que a criação de um centro de recursos representa, no estabelecimento de ensino, “um novo sistema de recursos cujo uso não está pré-definido e que permanece virtual”.

A possibilidade dos recursos favorecerem práticas inovadoras, entende o referido autor, depende do modo como são utilizados e traduzidos em acção educativa. Consequentemente, esta possibilidade não é independente do significado que os professores atribuem aos recursos existentes, das potencialidades que lhes reconhecem, das finalidades que atribuem à sua acção, nem tão-pouco da leitura que fazem das situações em que trabalham.

Ainda que possa ser dificultada ou favorecida por factores contextuais, a produção de novas práticas corresponde, de facto, a

“uma experiência extremamente pessoal” (Vandenberghe, 1986, citado por Ducros & Finkelsztejn, s/d: 32), vivida no quadro da realidade organizacional que constitui o estabelecimento de ensino. Esta experiência comporta um processo de mudança de representações e de práticas, não numa lógica de ruptura com as anteriores, mas sim de desenvolvimento pessoal e profissional (Canário e Oliveira, 1992: 68-9).

A emergência de novas formas de pensar e organizar a actividade pedagógica quotidiana não pode deixar de passar por uma atitude crítica e reflexiva sobre as práticas actuais. Sem que o tivéssemos solicitado, algumas das professoras entrevistadas forneceram-nos, no decurso das entrevistas, depoimentos que indiciam uma tal atitude. Não é surpreendente: repare-se que estas professoras participaram na criação do CRE, são elas próprias as gestoras e animadoras deste dispositivo na qualidade de responsáveis directos pelo seu desenvolvimento; por estas razões, assumem, em primeira linha, a defesa das suas finalidades pedagógicas e são conhecedoras privilegiadas das potencialidades dos meios disponibilizados. Um extracto de entrevista a título de exemplo:

“Eu acho que para qualquer professor é difícil trabalhar sem o CRE. Hoje seria difícil. Foi muito difícil dar a volta a estas cabecinhas. Mas as pessoas deram o salto. Já perceberam como é realmente interessante, como vale a pena, como é enriquecedor” (Irene)

E elas próprias, conscientes que parecem estar das virtualidades transformadoras da “sua obra”, “deram o salto”? No estudo das repercussões do CRE na prática pedagógica das professoras entrevistadas tivemos em conta que, além de serem potenciais utilizadoras dos meios disponibilizados pelo Centro, estas professoras trabalham diariamente neste espaço na qualidade de responsáveis pela sua gestão e animação. Assim, analisámos dois aspectos complementares: por um lado, a influência de um dispositivo que colocou à sua disposição recursos em quantidade e diversidade acrescidas; por outro, as implicações do trabalho que desenvolvem no CRE na qualidade de membros da equipa responsável. No fundo, procurámos dar conta de um presumível desenvolvimento das práticas das professoras

(susceptível de reverter a favor da aprendizagem dos alunos), aqui encarado como uma dimensão importante de um processo de desenvolvimento profissional.

Começámos por questionar as professoras sobre a utilização que fazem do CRE, no pressuposto de que se trata de um indicador pertinente do modo como articulam a existência do Centro com a sua actividade lectiva; articulação cuja análise é susceptível de conduzir-nos a inferências a respeito de uma hipotética transformação das suas práticas. Quisemos depois suscitar o seu ponto de vista subjectivo, perguntando-lhes, de modo muito directo, se as suas práticas tinham mudado (e em que sentido) por influência do CRE (ou seja, por influência dos recursos disponibilizados). Finalmente, interrogámo-las sobre as implicações da sua participação na gestão e animação do CRE na sua actividade lectiva.

3.2.1. Utilização do CRE: modos de relação com a sala de aula e produção de novas práticas

A partir das explicitações feitas pelas professoras a respeito da utilização que fazem dos recursos disponibilizados pelo Centro, foi possível, através da análise de conteúdo, identificar diferentes modos de relação entre o CRE e a sala de aula.

Um primeiro modo de articulação entre o CRE e a actividade lectiva, que transparece do discurso de cinco das sete professoras entrevistadas, corresponde à utilização dos apoios disponibilizados pelo Centro para a preparação de aulas. São utilizações que envolvem a consulta de documentação, o recurso a equipamentos diversos para a produção, quer de materiais pedagógicos para os alunos, quer de documentação relativa à gestão pessoal da actividade lectiva, ou ainda, a utilização do espaço físico do CRE como local de trabalho para planificação de aulas.

Outro modo de relação entre o Centro e as práticas lectivas, patente no discurso de igual número de professoras (cinco casos), corresponde à requisição de documentação e/ou equipamentos para “apoio” à aula.

Do nosso ponto de vista, estas duas categorias de respostas não devem ser encaradas como modalidades de utilização independentes uma da outra, mas como a expressão de uma mesma lógica no modo como as professoras integram nas suas práticas a existência do CRE: o professor é um “consumidor” de serviços e recursos suplementares, postos à sua disposição pelo Centro; apropria-se deles na medida em que facilitam e enriquecem a sua prática habitual. Os pressupostos básicos da “pedagogia tradicional” (actividades de ensino centradas no professor) não são questionados.

Um terceiro modo de articulação entre o CRE e a actividade lectiva, patente no discurso de todas as professoras, consiste na utilização do Centro no quadro do desenvolvimento de actividades de pesquisa e/ou produção de informação por parte dos alunos. Todos os depoimentos são reveladores de uma articulação directa entre a sala de aula e o CRE: as professoras recomendam aos seus alunos o recurso autónomo aos meios disponibilizados pelo Centro; elas próprias procedem à utilização directa do Centro para apoiar as actividades de pesquisa/produção dos alunos; as actividades decorrem, quer no CRE, quer na sala de aula; os alunos deslocam-se ao Centro durante a aula, em função das necessidades decorrentes das pesquisas/produções em curso. A utilização do Centro não corresponde a um mero complemento ou enriquecimento do que se faz na sala de aula (que suporia uma justaposição de dois espaços e dois momentos), mas sim a uma interligação muito mais complexa entre a sala de aula e o CRE. Uma interligação marcada, nomeadamente, por uma flexibilidade na organização do tempo “aula” e nas modalidades de agrupamento dos alunos, que, em certa medida, contrasta com a rigidez característica da organização curricular do estabelecimento de ensino tradicional. A título ilustrativo, vejamos o depoimento de uma professora:

“A utilização é a nível dos materiais que lá existem para utilização autónoma dos alunos. Mas é uma autonomia que é controlada, que é orientada. É uma orientação das pesquisas. Não é dizer: agora vão ao CRE à procura não sei do quê... Quando solicito uma investigação de determinada coisa, procuro estar de

perto mas sem ser a controlá-los. (...) Num primeiro contacto, com alunos mais pequenos do 5º ano, eu procuro, quando eles vão procurar as coisas, que eu esteja por lá a lembrar-lhes que em determinados locais há ajuda para essa pesquisa. Depois, na sala de aula, as coisas podem traduzir-se de modos diversos. Pode haver debates acerca das pesquisas realizadas. (...) Essas pesquisas envolvem muita coisa: a utilização do computador, da máquina de escrever, das plastificações, das encadernações... (Helena).

Neste terceiro modo de integração da existência do CRE nas práticas lectivas está patente uma lógica de utilização do Centro claramente distinta da anterior: a utilização do CRE enquadra-se numa finalidade de promoção de aprendizagens autónomas dos alunos, a partir de actividades de pesquisa e de produção de informação, por parte destes, sustentadas por uma metodologia de trabalho de projecto. Estamos perante práticas que consubstanciam um modo de trabalho pedagógico que se afasta claramente da pura lógica “escolar” (actividades de ensino centradas, sobretudo, em “conteúdos” transmitidos pelo professor).

Embora coexistindo com uma atitude de “consumo” dos serviços e dos meios disponibilizados, a utilização do CRE centrada no desenvolvimento de actividades de pesquisa/produção, do nosso ponto de vista, deve interpretar-se como uma transformação qualitativa das práticas pedagógicas das professoras. Contudo, a análise do modo como elas articulam a existência do CRE com as suas práticas, a partir da utilização que fazem deste dispositivo, pareceu-nos insuficiente. Quisemos dar a palavra às professoras, suscitar o seu ponto de vista subjectivo, perguntando-lhes, de modo muito directo, se as suas práticas lectivas tinham mudado por influência dos recursos disponibilizados pelo CRE.

As modalidades e lógicas de utilização, que anteriormente sistematizámos, transpuseram de novo e revelaram-se pertinentes para proceder a uma reconstrução da lógica do discurso das professoras.

Assim, as repercussões da existência do CRE nas práticas lectivas são, por um lado, encaradas numa perspectiva de preparação/ apoio das aulas (cinco das sete professoras entrevistadas): o Centro, na medida em que disponibiliza um acréscimo de recursos, facilita o trabalho do professor e permite-lhe aperfeiçoar as suas práticas habituais. Um exemplo:

“Mudou porque realmente passei a poder aproveitar aquele espaço e fazer coisas diferentes daquelas que fazia (...) A questão da utilização do vídeo e do visionamento do vídeo numa língua estrangeira, extraordinariamente importante, que os alunos podem fazer e que eu aqui, com estas unidades móveis, com imensa facilidade levo para a sala de aula (...)” (Fernanda).

As mudanças induzidas pela existência do CRE enquadram-se, por outro lado, no desenvolvimento de actividades de pesquisa/produção por parte dos alunos. Esta segunda perspectiva está patente no discurso de igual número de professoras (cinco casos). A utilização do Centro aparece associada, não simplesmente a uma melhoria das práticas habituais, como na perspectiva anterior, mas a transformações qualitativas no modo de trabalho pedagógico das professoras.

Reencontramos no seu discurso os aspectos que já destacámos, enquanto expressão de uma articulação directa e complexa da sua actividade lectiva com o CRE. A interpretação que sustentámos de que constituem indicadores de uma transformação qualitativa das práticas lectivas, aparece agora, não só corroborada pelo ponto de vista subjectivo das professoras, como também reforçada por outras referências que sugerem alterações, nomeadamente, nas relações de poder e na relação com o saber, no interior das situações pedagógicas.

Depreende-se das afirmações das professoras que a introdução na actividade lectiva de uma forte componente de trabalho “autónomo” articulada com o CRE contribuiu para uma relação de natureza mais contratual entre alunos e professores, traduzida por uma redefinição dos seus papéis.

O Centro parece constituir para os alunos uma fonte de informação alternativa ao professor como “autoridade”, relativizando-o. Não é surpreendente que assim seja: o regime de livre acesso aos documentos e equipamentos, assim como a concretização do princípio da unicidade documental (unicidade num duplo sentido, relativamente aos documentos e ao público: todos os documentos são postos à disposição de todos, professores e alunos) são aspectos do funcionamento do Centro que conferem aos alunos a possibilidade de desenvolver um conhecimento dos meios disponibilizados (e das suas potencialidades), que lhes permite influenciar os processos de trabalho, antecipando-se, até, às propostas do professor.

As professoras manifestam uma “visão” dos alunos como sujeitos activos da sua aprendizagem. Assumindo-se “*mais como um recurso*”, contribuem para que as experiências, conhecimentos e interesses dos alunos se afigurem como variáveis influentes na determinação dos objectivos, dos meios e dos processos do trabalho escolar, e pesem, portanto, no processo de ensino-aprendizagem.

Ilustremos o que acabamos de expor com um extracto de entrevistas:

“O trabalho de projecto passou a ser a estrutura das minhas aulas (...) E o facto de as coisas estarem organizadas em termos de escola de outra maneira faz com que muitas vezes eu seja arrastada, que os miúdos digam primeiro, antes de eu dar a sugestão. Percebes? Em que eles nitidamente digam: ‘Não! Não! A gente quer fazer desta maneira’. E eu: ‘espera lá, eu nem tinha pensado nisso... mas vocês já viram se isso há no CRE?’. Quer dizer, muitas vezes há uma condução... Outro papel da parte deles. Eu penso que tenho vindo a sentir muito mais que o meu papel passa muito mais por um apoio, e um estar presente a ajudar a resolver uma coisa, estar disponível para apoiar o aluno no seu percurso, do que estar a encaminhar. Percebes? Estar ali mais como um recurso” (Elisa).

3.2.2. Participação na gestão e animação do CRE: implicações na actividade lectiva

Referimos atrás que, do nosso ponto de vista, o estudo da influência do CRE na actividade lectiva das professoras deve ter em consideração a conjugação de duas realidades: não apenas o facto da criação do Centro significar a existência de recursos educativos em quantidade e diversidade suplementares, mas também o facto das professoras estarem ligadas a este espaço na qualidade de responsáveis pela sua gestão e animação. Em que medida e em que sentido o trabalho que desenvolvem no CRE influenciou a sua actividade lectiva foi o que também procurámos saber.

Um conhecimento acrescido dos recursos existentes, com reflexos positivos na orientação prestada aos alunos

Cinco das sete professoras entrevistadas afirmam que o facto de serem membros da equipa responsável pelo CRE lhes confere um conhecimento sobre os recursos existentes, acrescido em relação ao da generalidade dos professores utilizadores. Não só dispõem de uma informação exhaustiva sobre a diversidade de recursos disponibilizados, como têm uma noção mais elaborada das suas potencialidades pedagógicas.

Do seu ponto de vista, esta familiaridade com os meios disponibilizados pelo CRE tem incidências positivas na sua actividade lectiva, na medida em que lhes permite maior eficácia na orientação que prestam aos seus alunos, no âmbito das suas utilizações do Centro. Parafraseando uma das professoras, permite-lhes ser “*um recurso mais completo para os alunos*”. (Elisa)

Uma acção pedagógica mais atenta aos processos e dificuldades de trabalho dos alunos

A criação de situações de “aprendizagem autónoma”, centradas em actividades de des-

coberta (baseadas na pesquisa documental) e produção de informação, traduz-se numa redefinição das tarefas escolares tradicionais do aluno. Estas actividades dão lugar a tarefas “abertas” que não apelam a uma única solução, nem tão-pouco a processos determinados, previamente conhecidos. Pressupõem que o aluno seja activo, inventivo, tome iniciativas, assuma responsabilidades, requisitos que, para Perrenoud (1984) definem um outro “ofício de aluno”.

Acontece, porém, que os alunos ao serem confrontados com tarefas desta natureza, menos estruturadas, menos estereotipadas que o trabalho escolar tradicional (baseado em reportórios de exercícios), demonstram, quer as suas carências em termos de competências metodológicas necessárias, quer a sua dependência em relação ao professor. Emerge então o problema das aprendizagens metodológicas que os alunos terão de realizar.

O trabalho desenvolvido pelas professoras no âmbito da gestão e animação do CRE teve a virtualidade de despertá-las para este problema. Consideram que trabalhar no CRE “*tem sido uma aprendizagem*” (Fernanda): proporciona um conhecimento acrescido dos processos de trabalho dos alunos, das dificuldades com que se confrontam em actividades autónomas; favorece uma reorientação da sua acção pedagógica no sentido de uma adequação mais realista das suas recomendações e propostas (e das tarefas que elas implicam) às competências dos alunos e de uma maior eficácia no seu papel de enquadramento metodológico. Vejamos, a este respeito, o testemunho de duas professoras.

“Na verdade tem ajudado a perceber muito melhor os problemas que eles têm quando a gente os manda consultar e pesquisar. Se eu não estivesse ali dentro, não teria tanta noção do difícil que isso é. Adquiri maior consciência dessas dificuldades. Acho que tenho muito mais cuidados hoje em dia como professora, e tenho muitas mais coisas em atenção. (...) As crianças não podem ser assim atiradas: agora façam! Não pode ser. Têm de ser orientadas” (Conceição).

“A gente acaba por se aperceber das dificuldades e dos problemas dos alunos... Antigamente, só os pais é que se apercebiam dessas coisas em casa, porque os miúdos tinham coisas para fazer e lá em casa é que faziam. A gente apercebe-se disso ali. E sabes que é um conhecimento importantíssimo, que as pessoas devem ter. (...) Acho que não basta mandar fazer um trabalho. É importante orientá-los” (Raquel).

A presença sistemática das professoras no espaço físico do CRE, assim como o facto dos alunos recorrerem ao Centro com alguma frequência para desenvolverem actividades que implicam a pesquisa documental e/ou a produção de informação são realidades que conferem uma visibilidade acrescida aos processos de trabalho dos alunos. As suas dificuldades evidenciam-se perante o olhar das professoras e suscitam nelas uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. Reagem como quem está perante um problema que é seu, numa atitude que corresponde a considerar as dificuldades dos alunos como dificuldades de ensino. Um esforço acrescido da sua parte, no apoio a prestar aos alunos, afigurou-se-lhes como uma necessidade incontornável.

Uma melhoria da relação pedagógica

Para duas das sete professoras entrevistadas a participação na gestão e animação do CRE traduziu-se também numa melhoria da sua relação com os alunos.

Importa salientar que entre os alunos e as professoras responsáveis pelo CRE existe uma relação pedagógica marcada por uma certa empatia e confiança recíprocas. Para os alunos, elas não personificam simplesmente a figura do professor que vigia e avalia o seu trabalho e o seu comportamento. Além de serem eventualmente suas professoras de facto, elas são as suas “*professoras do CRE*” (expressão comum entre os alunos); professoras que eles associam a um território de autonomia e liberdade (o CRE, enquanto espaço não escolarizado obedece a princípios de funcionamento que o diferenciam claramente do espaço sala de aula), à organização de actividades de animação (às

quais aderem com entusiasmo); professoras que os apoiam e aconselham no seu trabalho, a quem eles recorrem para superar dificuldades.

É compreensível que este quadro de relações interpessoais tenha ajudado as professoras a melhorar a sua relação com os alunos, fora, mas também dentro da sala de aula. Por um lado, é provável que, sendo-se “professora do CRE” e beneficiando, portanto, da reputação (junto dos alunos) de o ser, se torne mais fácil gerir a motivação dos alunos para o trabalho escolar, bem como “negociar” com eles normas de comportamento determinadas. Por outro lado, as professoras terão evoluído no sentido de um desenvolvimento de competências relacionais facilitadoras da gestão da relação pedagógica.

Este último aspecto parece-nos particularmente pertinente, na medida em que se prende com uma dimensão central do desenvolvimento do professor. De acordo com a literatura especializada sobre ciclos de vida profissional, muitos professores, antes de alcançarem um sentimento de competência e segurança no plano pedagógico, passam por uma fase de “*tacteamto*” marcada por dificuldades diversas, em particular, ao nível da gestão da relação pedagógica (Huberman, 1989: 9-35). Parece ter sido o caso de uma das professoras que associa explicitamente o ambiente relacional do CRE a uma melhoria da sua relação com os alunos. Não surpreende, portanto, o valor que atribui ao CRE, enquanto instrumento facilitador da relação pedagógica:

“Eu relaciono-me melhor com os alunos agora. Eu acho que... eu acho que o CRE permite um ambiente que não é o ambiente da sala de aula, que não é aquele ambiente do professor que tem de dar as notas... a gente está numa atitude muito mais natural dentro do CRE a funcionar com eles, a resolver-lhes os problemas... E eles também me conhecem, sabem que eu estou no CRE. Isso tudo ajudou-me imenso a relacionar-me com os miúdos. (...) Não sei se tem só a ver com isso, se também tem a ver com a experiência que a gente vai adquirindo. Não há dúvidas que a pessoa ao princípio está mais insegura quando começa a dar aulas, tem mais medo dos miúdos, tem mais medo das reacções

deles. Eu acho que o CRE ajudou-me muito a estabelecer uma relação diferente com os miúdos. Mesmo na sala de aula. (Raquel).

Um espaço onde o diálogo e a colaboração com os colegas resulta num enriquecimento da prática lectiva

Trabalhar na gestão e animação do CRE é estar num lugar propício para o diálogo e a colaboração com um grande número de professores (com utilizadores do Centro, mas também no seio da própria equipa responsável). Duas professoras realçam o valor formativo da relação que estabelecem com outros professores no espaço do CRE, considerando que se tem traduzido numa melhoria da sua prática lectiva.

No CRE, presenciam as actividades dos professores utilizadores relacionadas com as aulas. Aliás, uma componente significativa do seu trabalho no Centro consiste no apoio às actividades e projectos dos professores utilizadores. Ajudam-nos nas suas pesquisas e produções, colaboram na resolução dos seus problemas. No seio da equipa conversam e entretêm-se a respeito das actividades desenvolvidas na sala de aula. Neste quadro de relações profissionais, estabelece-se uma troca de saberes e de experiências que, do seu ponto de vista, tem sido enriquecedora, tanto mais que interagem com professores de campos disciplinares muito diversos.

A explicitação e o confronto de ideias, concepções e práticas, em suma, o “*diálogo profissional*” entre professores, na medida em que pode levá-los a uma reflexão sobre a sua própria prática, é susceptível de favorecer a emergência de novos modos de pensar e de agir, numa lógica de desenvolvimento profissional (Marcelo Garcia, 1992: 172). Parece-nos que podemos interpretar deste modo os benefícios que as professoras dizem retirar da interacção com os colegas. Consideram que “*é uma aprendizagem que tem mais a ver com metodologias*” (Elisa), ou que “*não se dá as aulas exactamente como se dava no princípio*” porque “*vai-se tendo conhecimento de outras maneiras de fazer as coisas*” (Raquel).

4. Conclusão

Em síntese, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento do CRE tem sido para as professoras envolvidas um processo fortemente formativo. A sua participação na gestão e animação deste dispositivo desencadeou processos de apropriação de novos saberes e saberes-fazer, e favoreceu a construção e experimentação de novas práticas e modalidades de acção pedagógica.

Esta dimensão formativa da construção do CRE afigura-se-nos como um exemplo revelador da acção formadora das situações de trabalho. O reconhecimento de que as escolas são “lugares onde os professores aprendem” constitui um argumento fundamental a favor de uma articulação estreita das práticas de formação com os contextos de trabalho; uma articulação que vise a optimização do seu potencial formativo, pela criação de dinâmicas formativas que contribuam para que os professores adoptem no trabalho uma atitude reflexiva e transformem as suas experiências em aprendizagens a partir de um processo autoformativo (Canário, 1994: 26).

A articulação da formação com os contextos de trabalho não deve confundir-se com uma mera transferência para estes contextos das tradicionais “acções de formação”, descontextualizadas e subordinadas ao modelo escolar. A importância do informal na dinâmica da formação torna evidentes as limitações das estratégias formativas escolarizadas, contribuindo para um novo entendimento dos processos formativos formalizados, susceptível de lhes conferir maior pertinência e eficácia.

A formação organizada deve ter como referência e ponto de partida as vertentes informais do processo formativo, encarando-as como base matricial fundamental dos processos de aprendizagem. Pain (1991: 59) sustenta que a acção educativa deve enraizar-se no quotidiano do adulto, deve inserir-se no seu percurso vital como instrumento de auto-produção. Para o autor, “as relações com a acção, tanto pela experiência prévia do adulto, como pelos objectivos da formação desejada são um ponto de partida útil para conceber a

acção educativa”. Também Lesne e Minvielle (1990: 174-5), depois de afirmarem que a racionalidade e a lógica escolares em vez de reconstruirmos a socialização “natural” a disfarçamos e dissimulamos, sublinham que a formação organizada deve partir dessa socialização. Para estes autores, a “engenharia da formação” deve basear-se no funcionamento social efectivo para produzir estratégias formativas capazes de reforçar a eficácia “natural” dos processos sociais, recorrendo a procedimentos baseados no “isomorfismo dos processos de formação e dos processos de socialização”.

Na medida em que a formação contínua de professores corresponde a um caso particular da formação contínua dos adultos, o desenvolvimento de estratégias formativas centradas no estabelecimento de ensino, enquanto expressão particular de uma tendência mais geral que visa articular a formação com os contextos de trabalho, deve obedecer a esta outra maneira de conceber os processos formativos formalizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- BARBIER, J.-M. (1992). “La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail”. *Education Permanente*, 112, 125-146.
- BARROSO, C. (1989). “O centro de recursos educativos da E. P. Marquesa de Alorna: um caso de inovação endógena”. *Aprender*, 8 (Separata da revista).
- BARROSO, C. (1991). “Gestão e animação de um centro de recursos - a experiência do CRE da Marquesa de Alorna”. *Inovação*, 1 (4), 199-219.
- CANÁRIO, R. (1992a). “O estabelecimento de ensino no contexto local”. In R. Canário (eds.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 57-85.
- CANÁRIO, R. (1992b). “Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos”. In A. Nóvoa (eds.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote/IIIE, 163-187.
- CANÁRIO, R. (1994). “Centros de formação das associações de escolas: que futuro?”. In A. Amiguinho & R. Canário (eds.), *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar*

- o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, R.; OLIVEIRA, F. (1991). *Centro de recursos educativos da E. P. Marquesa de Alorna: frequência e modalidades de utilização pelos alunos*. Lisboa: CRE da EPMA.
- CANÁRIO, R.; OLIVEIRA, F. (1992). *Centro de recursos educativos: modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa: CRE da EPMA.
- CANÁRIO, R.; BARROSO, C.; OLIVEIRA, F.; PESSOA, A. M. (1994). *Mediatecas escolares. Génesis e desenvolvimento de uma inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions l'Harmattan.
- DUCROS, P. (1988). "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants". *Education Permanente*, 96, 37-47.
- EQUIPA do CRE (1994). "Um centro de recursos na Escola Marquesa de Alorna". *Colóquio Educação e Sociedade*, 6, 203-227.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- GAILLOT, R.; GAILLOT Ph. (1987). *Le CDI. Une garderie, un supermarché, un tremplin por l'innovation?*. Tours: CDDP d' Indre-et-Loire.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories e pratique*. Paris: A. Colin.
- HUBERMAN, M. (1986). "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants". *Revue Française de Pédagogie*, 75, 5-15.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel - Paris: Delachaux e Niestlé.
- INGVARSON, L. (1990). "Schools: places where teachers learn". In J. D. Chapman (eds.), *School based decision-making and management*. London: Falmer Press.
- JOSSO, C. (1989). "Ces expériences au cours desquelles se forment identités et subjectivité". *Education Permanente*, 100/101, 161-168.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESNE, M.; MINVIELLE, Y. (1990). *Socialisation et formation*. Paris: Paideia.
- MARCELO GARCIA, C. (1991). *Dar sentido a los datos: la combinación de perspectivas cualitativas e cuantitativas en el análisis de entrevistas*. Lisboa: documento policopiado.
- MARCELO GARCIA, C. (1992). "El desarrollo profesional cooperativo. Algunas sugerencias". In V. Angulo (eds.), *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Grupo de investigación/ Universidad de Granada, 170-189.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. (1985). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. California: Sage Publication.
- NUNES, L. A. (1995). "As dimensões formativas dos contextos de trabalho". *Inovação*, 3 (8), 233-249.
- OLIVEIRA, F. (1997). *Construção de um centro de recursos educativos num estabelecimento de ensino: estudo de um caso de formação na acção*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (Tese de Mestrado).
- PAIN, A. (1990). *Education informelle - les effets formateurs dans le quotidien*. Paris: L'Harmattan
- PAIN, A. (1991). "Education informelle: les mots... et la chose (réponses à un praticien)". In B. Courtois & G. Pineau (eds.), *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- PERRENOUD, Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève/Paris: Droz.
- PINEAU, G. (1989). "La formation expérientielle em auto-, éco- et co-formation". *Education Permanente*, 100/101, 23-30.

Investigação educacional em (geo)ciências: em torno das concepções alternativas dos alunos

Luís Marques* e João Praia**

O interesse manifestado pela investigação educacional acerca da identificação e interpretação das concepções dos alunos sobre os fenómenos naturais tem vindo a crescer de forma significativa nas últimas décadas.

De facto, algumas das representações que os alunos vão construindo sobre fenómenos naturais ao longo do seu percurso de desenvolvimento, quer antes, quer durante o ensino formal, podem ser um forte obstáculo a uma aprendizagem científica significativa e duradoura. Esta é uma exigência, pensar em termos científicos, que se difícil para os alunos, implica também para os professores um corte com concepções centradas em modelos de ensino de tipo aquisitivo, memorístico, reproduzidor de saberes, a maior parte das vezes, sem a compreensão dos processos de construção desse saber, como ainda do seu significado. Trata-se de uma ruptura cognitiva difícil, pois sabemos quão problemática é esta mudança de descontinuidade, maior ou menor, com o saber anterior. Trata-se da necessidade de os professores terem em linha de conta algumas dessas tais ideias - as que são concepções alternativas - sobre acontecimentos e fenómenos geológicos que os alunos constroem a partir de metodologias fortemente marcadas pelo sensível. Se é verdade que nem todos os pontos de vista dos alunos que estão afastados da versão científica, são capazes de corresponder a interpretações próprias bem alicerçadas num contexto lógico e de senso co-

mun dos fenómenos naturais, muitos deles são-no de facto. É, particularmente, em relação a estas situações, que as estratégias, enquanto processo de erradicação, exigem cuidada atenção para que se realize a progressiva e lenta aproximação ao conhecimento científico. Importa valorizar a positividade dos erros dos alunos. O erro não é apenas a consequência inevitável de um limite humano, como nos diz Bachelard, mas a própria forma de constituição e de progresso do conhecimento, ela é a pedra de toque da verdade. Os erros podem ser corrigidos mas não podem ser, sistematicamente, evitados. Tal pressupõe que não se pode atingir a verdade numa só tentativa, que é pela procura e afastamento gradual e consciente dos erros, pela sua superação, que nos aproximamos da verdade (provisória). Ou seja, cada verdade será, pois, a negação de uma verdade anterior que só passa a ser erro depois de negada. E cada verdade aparece assim como uma etapa num processo de aproximação crescente à perspectiva científica e o erro surge como um pátamar para a verdade. A relação erro/verdade é, assim, entendida como uma relação dialéctica entre duas positivities e, conseqüentemente, "o erro é um dos tempos da dialéctica que, necessariamente, é preciso atravessar" (Bachelard). Num contexto didáctico há que passar pelas e deter-se nas designadas concepções alternativas sempre que se conhecerem para as poder ultrapassar. Elas são situações de erro elaboradas a partir de uma sobrevalorização do sensorial de que são exemplo "as linhas de costa consideradas como limites das placas tectónicas", ou de sentido intuitivo ilustrado por

*Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

**Centro de Geologia/Departamento de Geologia, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto

"todas as rochas terem peso muito elevado" ou espontâneas quando os alunos referem "o material expulso pelos vulcões virem do centro da Terra", ou do senso comum como quando os alunos propõem uma distribuição da topografia no Planeta que passa pela localização das maiores altitudes no centro dos continentes e das maiores profundidades no meio dos oceanos. É atendendo à sua natureza que se admite que têm um papel constitutivo no acto de conhecer. São condições de progresso do saber, porém, elas são também causa de inércia e de regressão do saber. Constituem-se pelo menos quando não são tomadas em consideração como barreira do pensamento ao pensamento. São "obstáculos epistemológicos", designação que, genericamente, Bachelard dá ao pensamento primeiro, a pensamentos iniciais e gerais do foro afectivo e sensorial, mais ou menos disfarçados, mais ou menos inconscientes, mais ou menos imediatos que dificultam a emergência de valores racionais e que, conseqüentemente, são causa de estagnação, quando não mesmo de regressão. Trata-se como referem Giordan & De Vecchi de lhes atribuir um papel fundamental, "graças a" (Gagné), "a partir de" (Ausubel), "com" (Piaget) ou "contra" (Bachelard), esses saberes. Um outro filósofo da Ciência que se interessou, de forma particular e ainda mais veemente pelo erro, se é possível dizer, foi Popper, o qual sublinha que "todo o conhecimento aumenta exclusivamente por meio da correcção dos nossos erros". Atribui tanta força ao erro que identifica o método ciência ao método crítico de "experiências e eliminação de erros". Evitar erros, como diz, é uma ideia pobre - "se não ousarmos atacar problemas tão difíceis que o erro seja quase inevitável, então não haverá crescimento no conhecimento". Uma das suas afirmações mais interessantes, de forte sentido epistemológico e de profundas implicações didácticas, é a que diz que "o conhecimento até onde é livre de erro, é em essência um conhecimento recebido passivamente". Estes pontos de vista voltam a ter uma forte conotação com a problemática das concepções alternativas no que toca às etapas da construção do conhecimento científico ao longo da história. É verdade que a passagem de um paradigma a outro não se fez sem uma forte e prolongada controvérsia, a título de exemplo, pense-se no que se passou com a substituição

duma visão permanentista dos continentes pela mobilista. Entretanto, parece acertado dizer que algumas das concepções avançadas pelos alunos parecem ter afinidades com perspectivas propostas pela comunidade científica do passado. Assim sendo e considerando, naturalmente, as devidas distâncias epistemológicas, *sensus lato*, bem como considerando bem longe a sobreposição da construção do conhecimento científico com a aprendizagem do mesmo, tais pontos de vista dos alunos deverão merecer uma profunda reflexão por parte dos professores. Em pedagogia há, tradicionalmente, uma tendência para evitar o erro, para o dissimular, para o encobrir de forma a que o aluno o veja mais numa óptica de pecado do que numa perspectiva de factor de crescimento do conhecimento. Subrepticamente procura-se sobrepor a verdade ao erro sem procurar criar condições favoráveis à sua superação. Pelo contrário, a epistemologia do erro, atribuindo um valor positivo a este, considerando-o, mesmo, indispensável à construção da verdade, encaminha para uma perspectiva didáctica que desoculta o erro, que o traz à consciência do aluno, que procura que ele o analise e transforme num instrumento privilegiado de construção do conhecimento. Assim, muitos dos erros dos alunos não são, nem devem ser catalogados como imperfeições fortuitas, acidentais, evitáveis do seu sistema cognitivo, mas como concepções - concepções alternativas - a partir e através das quais, mas também contra as quais, se vão desenvolver estratégias de ensino e de aprendizagem de construção de conceitos científicos. Deve sublinhar-se que, neste enquadramento, se compreendem mal algumas das objecções feitas à problemática das concepções alternativas, rotulando-a dum perigoso equívoco que seria responsável, de alguma maneira, por uma preocupante ausência de aprendizagem dos alunos no domínio das ciências.

Em íntima ligação com as concepções alternativas surge o problema da mudança conceptual, o que não se pode restringir a um problema de mudança de conteúdos um a um. A mudança de concepções, além de exigir uma mudança nos produtos do pensar (conteúdos), exige, também, rupturas no próprio pensar - rupturas progressivas, lentas, com as metodologias internas e naturais da conceptualização. Trata-se, igualmente, de mu-

dar atitudes face aos pressupostos de um ensino, hoje questionado, que têm na "Aprendizagem Por Descoberta" um forte apoio e cuja bandeira a Escola, de forma mais ou menos inconsciente, ergueu como método de ensino - "o" método da ciência. Tal atitude ao valorizar o designado OHERIC de Giordan, ou seja, em vez de proporcionar, passo a passo, estas rupturas, tende para uma unificação redutora do processo de construção da ciência actual ao processo de construção da pré-ciência, do senso comum, em última instância favorecendo e mesmo reforçando as concepções alternativas construídas pelos estudantes. Interessa referir, ainda, que a comparação entre a natureza das concepções alternativas e a natureza dos conceitos científicos não pode ser analisada e avaliada apenas com o intuito de aquelas serem corrigidas face às ideias científicas, mas antes de combater uma certa propensão para estabelecer reducionismos simplistas dos resultados e processos de pensamentos dos alunos a resultados e processos de produção de teorias e modelos pelos cientistas. Importa que os professores, neste quadro, repensem a sua prática lectiva num processo formativo e, assim, se interroguem, nomeadamente:

- i) valorizo o pensamento dos alunos ?
- ii) deixo que explicitem as suas opiniões, envolvendo-se em debates ?
- iii) peço justificação das afirmações ou das conclusões que apresentam ?
- iv) peço que verbalizem os processos de pensamento necessários para a realização das tarefas ?
- v) apresento os conteúdos sob a forma de problemas motivantes?
- vi) utilizo o erro como forma de ajudar os alunos a reconhecerem onde falharam e as razões porque falharam, para se auto-corrigirem?

Ou seja, um desafio que coloca novas atitudes e que no quotidiano, a pouco e pouco, guiados também por uma nova concepção de Didáctica - epistemologicamente fundamentada - nos vai orientando.

Como acentua Popper: "na nossa grande missão histórica de criarmos uma sociedade livre e pluralista - como enquadramento social para a autolibertação através do saber - nada se afigura tão necessário, hoje em dia, como assumirmos uma atitude que nos permita confrontarmo-nos com as

nossas ideias sem nos tornarmos relativistas ou cépticos".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, G. (S.d.). *O novo espírito científico*. Edições 70. Lisboa.
- BEVIA, J. L. (1993). "Errores conceptuales de los alumnos de EGB sobre la formación de las montañas". *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 1 (2) : 98-106.
- CACHAPUZ, A. F. (1995). "O ensino das ciências para a excelência da aprendizagem". In: A.D. Carvalho (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. p. 349-385. Porto Editora. Porto.
- DRIVER, R. (1987). "Promoting conceptual change in classroom settings: the experience of children's learning in science project. Proceedings of the Second International Seminar and Educational Strategies". In *Science and Mathematics*. Ithaca, Cornell University. Vol. III, 96-107.
- DRIVER, R. (1988). "Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2) : 109-120.
- DUSCHL, R. A. & Gitomer, D. H. (1991). "Epistemological perspectives on conceptual change: implications for educational practice". *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (9) : 839-858.
- GIL, D. (1993). "Contribucion de la Historia y de la Filosofia de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza / aprendizaje como investigación". *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2), 197-212.
- GIORDAN, A. & De Vecchi, (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Editeurs Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- HEWSON, P. W. & Thorley, N.R. (1989). "The conditions of conceptual change in the classroom". *International Journal of Science Education*, 11 (5) : 541-553.
- MARQUES, L. e Faria, M.A. (1994). "A Terra no Sistema Solar". *Ensino das Ciências e Formação de Professores*, nº 3. Projecto Mutare, Universidade de Aveiro.
- MASSA, B. (1994). "La adquisición precoz de conceptos abstractos: algunas consideraciones sobre la observación en Geología". *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*. nº Extra.
- PEDRINACI, E., (1987). "Representaciones de los alumnos sobre los cambios geológicos". *Investigación en la Escuela*, 2 : 65-74.
- PEDRINACI, E. (1994). "La Historia de la Geología como herramienta didáctica". *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3) : 350-354.
- SANTOS, M.E. (1991). *Mudança Conceptual na sala de aula. Um desafio Pedagógico*. Livros Horizonte. Lisboa.
- VERA, A. G. (1988). "Esquemas conceptuales previos de los alumnos en Geología". *Enseñanza de las Ciencias* 6(3), 239-243.

A Discussão de Assuntos Controversos no Ensino das Ciências

Pedro Rocha dos Reis*

"Um assunto é definido como controverso se as pessoas se encontram divididas sobre ele e se envolve juízos de valor que impossibilitam a sua resolução apenas através da análise das evidências ou da experiência" (Rudduck, 1986). Um assunto controverso não pode ser resolvido apenas recorrendo a factos, dados empíricos ou vivências na medida em que envolve tanto factos como questões de valor. Gardner (1983) acrescenta que um assunto só poderá ser classificado de controverso se for considerado importante por um número considerável de pessoas. Estas definições, apesar de discutíveis, visto não englobarem, nomeadamente, questões científicas ou matemáticas polémicas mas meramente factuais, como as apontadas por Dearden (1981) (por exemplo, o comportamento corpuscular ou ondulatório da luz), são consideradas por Wellington (1986) como um bom critério para a selecção de assuntos controversos dignos de serem incluídos no currículo escolar.

São várias as razões que levam diversos autores a defenderem a inclusão de actividades de discussão de assuntos controversos nos currículos. O confronto destes temas constitui um processo conducente à formulação e à avaliação/reformulação de opiniões e de crenças, constituindo um elemento essencial na educação moral e na educação para a cidadania (Harrison, 1993). A discussão de assuntos controversos ajuda os alunos a compreenderem as situações sociais, os actos humanos e as questões de valores controversas por eles levantadas. Para Dearden (1981), uma abordagem completa de qualquer disciplina passa pela referência aos seus elementos controversos. A título de exemplo, aponta a não inclusão destes ele-

mentos nos currículos de Ciências como responsável pela transmissão de ideias distorcidas sobre a Ciência, frequentemente descrita como não controversa, neutra, desinteressada, altruísta. No entanto, estas actividades justificam-se tanto pelos conteúdos como pelas capacidades que promovem. A pesquisa de informação, a detecção de incoerências, a avaliação da idoneidade das fontes, a comunicação de informação recolhida e/ou de pontos de vista, a fundamentação de opiniões, o poder de argumentação e o trabalho cooperativo constituem exemplos de capacidades que podem ser desenvolvidas através da discussão de assuntos controversos (Stradling, Noctor e Bains, 1984). Rudduck (1986) acredita que a exploração activa desta metodologia pode ajudar a desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual. Com esta finalidade, defende que os alunos devem ser ajudados a encarar a controvérsia convictos do seu direito de formular opiniões e de tomar decisões e não na expectativa de que qualquer autoridade possa decidir e resolver em seu lugar. No entanto, professores e alunos tendem a acreditar em "respostas certas" e a perpetuar uma imagem do especialista como detentor do saber, de factos e de certezas, e não como utilizador do conhecimento na exploração da dúvida e da incerteza. Para Rudduck, esta imagem, associada a currículos extensos e pouco flexíveis e à dificuldade dos alunos transitarem de um "raciocínio dualista" — segundo o qual existe sempre uma resposta certa ou errada para qualquer pergunta — para um "raciocínio relativista contextual" — que admite a validade de interpretações diferentes de uma mesma realidade — têm dificultado a promoção do pensamento crítico e da independência intelectual. Considera, mesmo, que os alunos aos 14 anos já desenvolveram "uma incapacidade treinada" para pensarem indepen-

* Escola Superior de Educação de Santarém



dentemente. Neste contexto, qualquer tentativa de alteração da mentalidade dos alunos só será possível através de uma alteração da mentalidade dos professores que se reflecta numa mudança das práticas e do papel do professor na sala de aula. Assim, importa reflectir sobre a estratégia a adoptar e o papel a desempenhar de forma a promover, através da discussão de assuntos controversos, o desenvolvimento da independência de pensamento.

As implicações éticas e morais dos avanços tecnológicos e científicos na área da Biotecnologia constituem temas óptimos para discussões alargadas a toda a turma. Frequentemente, a Ciência é apresentada aos alunos como a solução dos problemas mundiais; algo destituído de dúvidas e de problemas. O ensino das Ciências raramente conduz os alunos à exploração das limitações da Ciência ou a uma análise crítica das suas implicações sociais, económicas e éticas. Através da discussão de assuntos controversos podemos proporcionar aos alunos uma imagem mais realista da Ciência. Stenhouse (1970) propõe uma estratégia, centrada na discussão de assuntos controversos, na qual o professor assume o papel de dinamizador e garante uma posição de neutralidade, não revelando opiniões pessoais que possam ser assumidas pelos alunos como "correctas". Segundo este autor, um dinamizador de discussões com sucesso: a) lança perguntas e coloca problemas; b) pede ou efectua esclarecimentos; c) mantém o ritmo e o interesse da discussão; d) ajuda os grupos a utilizarem e a potenciarem as ideias uns dos outros; e) ajuda os grupos a definirem prioridades durante a discussão; f) faz pontos da situação; e g) promove a reflexão e a auto-crítica através de perguntas precisas. Com o objectivo de ajudar os professores a melhorarem o seu desempenho como dinamizadores, sugere a gravação das discussões e a sua posterior análise. Para tal, aponta um conjunto de tópicos desde a causa, a frequência e a forma de possíveis interrupções do discurso dos alunos até à equidade no seu tratamento.

Existem outras abordagens dos assuntos controversos, como as propostas por Rudduck (1986) e por Henderson e Knutton (1990), que se caracterizam não só pela defesa da discussão e da neutralidade do professor/dinamizador mas também pela importância que atribuem à

disponibilidade de informação. Consideram que a adequação da discussão, como metodologia de exploração de assuntos controversos, resulta do facto de permitir uma maior compreensão dos temas através da exploração combinada de diferentes perspectivas construídas a partir do exame crítico da informação disponível. Henderson (1987) refere existirem evidências de que os alunos consideram estes debates extremamente estimulantes e úteis. Henderson e Knutton acreditam, também, que a discussão em grupo de assuntos controversos em Ciências permite desenvolver competências como a construção de hipóteses, a previsão, a recolha e a análise de dados, a fundamentação de opiniões, a comunicação e a cooperação. Estes autores atribuem um papel crucial à informação; sem ela os alunos limitam-se a discutir as suas perspectivas, frequentemente limitadas. Segundo Rudduck, a disponibilidade de informação adequada e diversificada impede simples "explorações conjuntas de ignorância", ajudando os alunos a considerarem, explorarem e aprofundarem perspectivas e vivências de outros membros da Sociedade expressas, por exemplo, em programas de televisão, entrevistas, colóquios, trechos de livros, jornais, revistas, fotografias, reproduções de quadros, poemas e dados estatísticos. Henderson e Knutton referem que a informação escrita pode constituir um obstáculo para os alunos com dificuldades de leitura. No entanto, defendem que as competências de leitura se desenvolvem e se aperfeiçoam com o envolvimento dos alunos nos temas em discussão. Nas abordagens dos autores referidos a neutralidade do professor é considerada fundamental; um professor que reconhece aos seus alunos o direito de formarem as suas próprias opiniões deve optar pela neutralidade durante as discussões. A actuação do professor como um árbitro que assegura a exploração adequada do tema e a equidade durante a discussão constitui uma forma de acentuar o seu empenho na educação e não nos seus pontos de vista. Algumas investigações realizadas por Rudduck (1986) revelam que este comportamento do professor o torna mais compreensivo aos olhos dos alunos; muitas vezes, estes consideram, pela primeira vez, que o professor lhes dá tempo para pensar e ouvir as suas opiniões. Tanto para Rudduck como para Henderson e Knutton:

1. os valores fundamentais da educação devem constituir os princípios de todo o processo que propõem;

2. o ensino deve renunciar à autoridade do professor como "especialista" capaz de resolver questões de valores;

3. a estratégia de ensino deve manter a autoridade do professor na sala de aula segundo regras justificadas pela necessidade de um ambiente de responsabilidade, sensibilidade e rigor sempre que se deseja promover a compreensão dos alunos;

4. o professor deve tomar precauções de forma a evitar a utilização da sua autoridade na doutrinação das suas ideias nos alunos;

5. o processo deve ajudar os alunos a compreenderem como pessoas diferentes podem aprender construtivamente em conjunto através da discussão e da partilha e que as opiniões minoritárias também merecem ser examinadas criticamente, em vez de ignoradas ou ridicularizadas;

6. as finalidades do processo devem ser a compreensão da origem e das implicações das suas opiniões, a preparação para a reconsideração com base em novas informações ou vivências e a promoção da responsabilidade pelas suas opções.

Outras abordagens semelhantes para a discussão e a tomada de decisões sobre assuntos controversos — mais concretamente sobre dilemas éticos na área da Biologia — são sugeridas por Barman e Cooney (1986) e DeDecker (1986, 1987). Estes autores defendem o envolvimento activo dos alunos em assuntos que requerem a resolução de problemas morais como forma de promover a progressão do raciocínio moral. Segundo eles, este tipo de interacção obriga os indivíduos a repensarem as suas posições sobre determinado assunto moral e pode levar à modificação do raciocínio original através da descoberta de eventuais inconsistências lógicas. Ambas as propostas pretendem: a) apresentar informações objectivas e precisas sobre determinados temas; b) proporcionar oportunidades para os alunos discutirem livremente as questões éticas associadas a esses temas; e c) fornecer aos alunos um modelo de tomada de decisões que os ajude a efectuar escolhas pessoais através da clarificação dos seus valores e da avaliação das consequências das suas opções. Ambas as propostas implicam

uma estratégia faseada que visa: a) a motivação e a sensibilização dos alunos para o assunto em análise; b) a identificação dos valores individuais dos alunos; c) a partilha e análise em grupo dos valores individuais na tentativa de se alcançar consenso; e d) a aplicação dos valores num processo de tomada de decisões com base num procedimento que envolve a definição do problema, a definição de linhas de acção possíveis, a explicitação de prós e contras de cada uma, a selecção da linha de acção cujas vantagens ultrapassam as desvantagens, a indicação do grau de confiança de cada aluno na linha de acção seleccionada e a análise das suas consequências. A actuação do professor é considerada decisiva nas duas estratégias; o professor não deverá criticar as respostas dos alunos na medida em que se pretende uma exploração livre, sem temores, dos sentimentos dos participantes. DeDecker salienta, ainda, a importância dos alunos compreenderem que os seus valores e as suas decisões podem modificar-se ao longo das suas vidas de acordo com as suas vivências; as decisões tomadas durante estas actividades não constituem compromissos para toda a vida.

Nos programas de Ciências Naturais existem temas de grande actualidade e interesse, geradores de reflexão e de debate, capazes de contribuir, de forma inigualável, para a aquisição e desenvolvimento dos objectivos atrás referidos. Temas como a Genética e a Biotecnologia revelam-se extremamente úteis na construção e desenvolvimento de um novo estilo de ensino pautado pela reflexão e pela avaliação crítica do impacto dos vários conteúdos científicos na Sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARMAN, C. R., & Cooney, T. M. (1986). "Science they care about". *The Science Teacher*, 53, 23.
- DEARDEN, R. F. (1981). "Controversial issues and the curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, 13, 37-44.
- DEDECKER, P. F. (1986). "Biology and ethics: their role in education for the 80s and beyond". *The American Biology Teacher*, 48, 285-292.
- DEDECKER, P. F. (1987). "Teaching bioethical decision

- making in high school: a lesson plan". *The American Biology Teacher*, 49, 428-432.
- GARDNER, P. (1983). "Another look at controversial issues and the curriculum". *Journal of Curriculum Studies*, 16, 179-185.
- HARRISON, J. (1993). "Citizenship and core and foundation subjects: science". In J. Edwards & K. Fogelman (Eds.), *Developing citizenship in the curriculum* (pp. 47-50). London: David Fulton.
- HENDERSON, J. (Ed.) (1987). *Teaching strategies in biotechnology. Report of the TRIST 13-18 project*, University of Sheffield, Division of Education (USDE), Publication 11.
- HENDERSON, J., & Knutton, S. (1990). *Biotechnology in schools: a handbook for teachers*. Buckingham: Open University Press.
- RUDDUCK, J. (1986). "A strategy for handling controversial issues in the secondary school". In J. J. Wellington, *Controversial issues in the curriculum* (pp. 6-18). Oxford: Basil Blackwell.
- STENHOUSE, L. (1970). *The humanities project: an introduction*. London: Heinemann.
- STRADLING, R., Noctor, M., & Bains, B. (1984). *Teaching controversial issues*. London: Arnold.
- WELLINGTON, J. J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.



Tributo a Rosalind Driver*

Jonathan Osborne**

John Leach***

Phil Scott***

com Manuel Miguéns****

A Professora Rosalind Driver faleceu em Outubro de 1997 na sequência de prolongada doença.

A Professora Rosalind Driver tornou-se numa das mais proeminentes figuras da sua geração através da sua acção como investigadora no domínio da educação em ciência. Ela era uma personalidade de topo, tanto a nível do seu país como a nível internacional e a sua obra mereceu o interesse e o respeito dos investigadores em educação, particularmente dos que se dedicam à didáctica das ciências, em todo o mundo.

A Professora Rosalind Driver mostrou uma enorme paixão pela Ciência e pelo ensino das ciências e assumiu seriamente a responsabilidade de buscar o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem das ciências, afinal sobre o que realmente constitui a educação em ciência.

Educada em Nottingham, na High School for Girls, Rosalind Driver foi depois para a Universidade de Manchester, onde estudou Física, uma disciplina cuja exigência intelectual e rigor foram sempre uma fonte de enorme fascínio para ela.

Após a licenciatura, Rosalind Driver passou vários anos no ensino, seguindo depois para a Universidade de Illinois, em Urbana-Champaign, para trabalhar com Jack Easley, como assistente de investigação, num projecto sobre o comportamento cognitivo das crianças. Foi este trabalho que a conduziu ao doutoramento, em 1973, com uma tese sobre a representação dos modelos conceptuais em jovens adolescentes, estudantes de ciência.

A sua tese apresentava um argumento radical para a época. O conhecimento quotidiano dos alunos sobre os fenómenos naturais era encarado como um modelo coerente de ideias, baseado numa interpretação de senso comum da sua experiência com o mundo, e não como "erros" ou "concepções erróneas". Estas descobertas, publicadas na revista *Studies in Science Education*, em 1978, ofereciam uma nova linguagem para descrever o pensamento das crianças. As ideias das crianças não eram mais vistas como "noções ingénuas" mas como "concepções alternativas" ou "modelos interpretativos". Além disso, Rosalind Driver argumentava contra o domínio da teoria Piagetiana dos estádios de desenvolvimento e propunha, conjuntamente com Easley, que o desenvolvimento cognitivo das crianças podia ser encarado como uma série de mudanças de paradigma Kuhniano, em que novas ideias sobre os fenómenos substituíam as velhas. Rosalind Driver argumentava que a aprendizagem das crianças está dependente das suas ideias, já existentes, acerca dos fenómenos, em vez de ser apenas limitada pelo seu estágio de desenvolvimento.

Ao longo deste trabalho, Rosalind Driver tornou-se um dos principais progenitores do movimento construtivista que dominou a educação em ciência nos anos oitenta e em boa parte da década de noventa.

Em 1974, Rosalind Driver era professora de Física e de Educação em Ciência na Universidade de Leeds, onde assumiu igualmente funções como investigadora. Foi vice directora da Assessment Performance Unit (APU) que, enquanto projecto de investigação, documentou a aprendizagem dos alunos em ciência ao longo do ensino secundário, em Inglaterra e Gales.

Contudo, o seu trabalho de maior influência está ligado ao Projecto CLIS (Children's Learning In Science Project), financiado pelo

*Tradução e adaptação de Manuel I. Miguéns, a partir do original inglês, com a colaboração dos primeiros autores.

**King's College London

**University of Leeds

***Escola Superior de Educação de Portalegre



governo inglês e desenvolvido com vista a investigar as razões que possivelmente explicam o fraco desempenho dos alunos em ciência, tal como havia sido identificado pela APU.

O trabalho inicial do CLIS era baseado nos argumentos apresentados no seu livro seminal "The Pupil as Scientist?" (1983, Open University Press).

Este livro representou para muitos professores uma introdução ao trabalho de Ros Driver. Como resultado, muitos deles mudaram as suas concepções sobre a aprendizagem das crianças e começaram a ter em conta o pensamento das crianças nas suas aulas. Escrito de forma clara e simples, este livro reflectia a perspectiva de Rosalind Driver, segundo a qual a investigação pode ter relevância prática para o professor de ciências e pode estruturar o desenvolvimento curricular.

O trabalho no projecto CLIS estava igualmente baseado num esforço de parceria e colaboração entre investigadores e professores de ciências. Estes professores participavam activamente no desenvolvimento de materiais de ensino, com Rosalind Driver sempre disponível para conversar e pensar nas melhores formas de pôr a teoria ao serviço da prática de sala de aula. Através desta actividade, muitos professores envolveram-se na reflexão sobre a sua própria prática, no desenvolvimento de novas abordagens de ensino, na participação em encontros e conferências, na organização de workshops, no estudo com vista à obtenção de graus superiores em educação.

Em meados dos anos oitenta, era publicado o livro "Children's Ideas in Science" (1985, Open University Press) bem como outros materiais para a formação de professores. Nesta época, investigadores e académicos de todo o mundo visitavam Leeds para trabalhar com Ros. Driver e seus colegas. A sua crescente reputação levou Rosalind Driver à cadeira de Professor em Educação em Ciência na Universidade de Leeds e a desenvolver trabalhos noutras instâncias, nomeadamente, como membro do grupo de trabalho que desenvolveu o National Curriculum para Inglaterra e Gales.

Em 1995 na sequência da aposentação do Professor Paul Black, Rosalind Driver tomava a cadeira de Professor em Educação em Ciência no King's College - Universidade de Londres.

Rosalind Driver via a investigação como um empreendimento de equipa e estava sempre pronta a encorajar e apoiar os que com ela trabalhavam. O prazer de colaborar com Ros estava na paixão pura e no entusiasmo que ela emprestava a qualquer projecto em que se envolvesse. Muito dotada a falar, mas uma excelente ouvinte, Rosalind Driver tinha um enorme interesse pelas ideias e pelo trabalho dos colegas, sempre disponível para discutir e argumentar sobre o ponto em questão, mas igualmente disposta a oferecer e reforçar o apoio vital que sustenta o trabalho de investigação nas horas negras de períodos difíceis.

Nos anos noventa, a Professora Rosalind Driver derivou o focus do seu trabalho no sentido de procurar explicações, através de diversos estudos, para a forma como os estudantes progredem na compreensão dos conceitos científicos. Adicionalmente, as concepções dos estudantes sobre a natureza da ciência e a promoção da "literacia científica" tornaram-se aspectos preponderantes no seu trabalho. Uma característica fundamental da forma como Rosalind Driver abordava a investigação era a sua vontade de desenvolver e ampliar as suas perspectivas teóricas, reconhecendo questões que não havia enfrentado no trabalho inicial, em vez de defender a posição existente só por defender.

Ela foi a principal autora de um número significativo de influentes artigos e publicações, nomeadamente "Constructing Scientific Knowledge in the Classroom" (Educational Researcher, 1994) e "Young People's Images of Science" (Open University Press, 1996). Em Agosto de 1997, recebeu a informação de que a sua proposta de projecto para explorar e desenvolver as competências de argumentação nas aulas de ciência, tinha sido aceite.

Rosalind Driver esteve igualmente envolvida na criação da ESERA (European Science Education Research Association) que aglutina investigadores em educação em ciência de toda a Europa e que organiza uma Conferência e uma Escola de Verão, para doutorandos de toda a Europa, de dois em dois anos.

Um momento alto da sua carreira foi a atribuição da placa e citação por Serviço Distinto na Investigação em Educação em Ciência, pela NARST (National Association for Research in Science Teaching), em Chicago, durante a conferência de 1997.

Se é justo que sejamos julgados pelo que deixamos às gerações que nos sucedem, então o trabalho da Professora Rosalind Driver, na mudança da forma como hoje entendemos o que significa ensinar e aprender ciência, deve ser visto como um legado considerável e duradouro. Para todos nós, que a conhecemos profissi-

onalmente, o seu desaparecimento entristece-nos profundamente. Tinha ainda muito para oferecer. Sentimos saudades da sua energia e entusiasmo, dos seus interesses académicos e escolares, da sua sabedoria. Sentimos saudades do seu calor humano, da sua amizade, do seu humanismo.

NT. Seja-me permitida uma nota pessoal. Tive a sorte de me cruzar profissionalmente com a Professora Rosalind Driver. À admiração que tinha por ela, enquanto cientista e autora de trabalhos de investigação que tanto me influenciaram, juntou-se o lado pessoal e humano de uma personalidade muito forte, perante a qual não pode haver sombra de indiferença. Lembro sobretudo o rigor, a exigência intelectual, a disciplina, a honestidade e a grandeza de carácter, próprias dos eleitos. Mas também não esqueço a palavra amiga, o incentivo, a disponibilidade, o apoio que sempre nos dedicou. Numa das últimas vezes em que nos encontramos, informalmente, com outros amigos portugueses, acompanhámos a amena cavaqueira com vinhos de Portalegre e queijos de Nisa. Nessa altura, ainda não acreditávamos que a perderíamos tão cedo...

Ser criança na segunda metade do século XVI

Isabel Vila Maior*

A evocação da infância, de forma eufórica ou disfórica, ocorrendo com frequência em escritos de vária índole a partir de meados do século passado, escasseia contudo quando recuamos no tempo. São por isso dignos de interesse quaisquer testemunhos que nos representem, de forma directa, a vida das crianças no passado, o modo como eram tratadas, o lugar que ocupavam na família e na sociedade.

O texto que a seguir se apresenta é retirado de um manuscrito inédito¹ das primeiras décadas do século XVII, escrito em São João da Pesqueira por um homem que, embora culto, não pertencia à elite intelectual da época. Com o intuito de deixar aos seus descendentes uma espécie de testamento ético-cultural, o licenciado Paulo de Távora copia pacientemente setenta e sete composições poéticas de vários autores, quase todos de temática religiosa ou moral, e uma colectânea de sentenças, provérbios e máximas tão ao gosto da época; acrescenta ainda a estes textos alheios um da sua autoria, "a lembrança da geração" da sua família, redigido talvez entre 1632 e 1638, data da sua morte. Dedicado o conjunto - cancionero de mão, recolha de sentenças e genealogia - a um dos seus filhos, com a recomendação de que este o passe ao irmão e com a esperança de que a história familiar seja continuada.

E é ao evocar a figura de sua mãe que narra o episódio que se transcreve, merecedor talvez de alguns breves comentários. Mas deixemos primeiro falar o velho Paulo de Távora:

"Foi Beatriz de Tello, mãe minha que *estê*² em glória, mulher bem parecida, e *fermosa*, de corpo alto bem tirado, sem ser magra nem gorda, bem proporcionada; e muito airosa: foi mulher muito honesta, e bem falante, e amiga de todos e de boa conversação; governava bem sua casa e família e criou seus filhos *per si* como

era costume nas mulheres de aquele tempo e ainda agora se costuma. Foi muito paciente e teve muito sofrimento em sofrer a condição de meu pai, que era muito forte e grande castigador de seus filhos, sobre o que tinham muitas dúvidas³, por ser cruel no castigo; e *pera* que se saiba como era cruel quero contar o que me aconteceu com ele:

Mandou-me a um recado e, como era menino, detive-me com os outros em jogos; foi-me logo buscar e levou-me pelo braço *pera* casa, e posto que algumas pessoas procuraram tirar-me de suas mãos, ele *lhe* resistiu e levou-me a uma câmara, aonde me açoutou, e porque não achou outra *cousa* mais prestes tomou um pauzinho de ervado⁴, e que tinha alguns galhos e com ele me deu os que *lhe* pareceu bem conforme sua crueldade, mas eu fiquei todo numa chaga de sangue, e tal que com grandes gritos minha mãe me levou nos braços e me mostrou aos *vezinhos* com muita lástima. E fiquei eu tão amedrontado deste castigo, que sucedeu outro dia ir aos passarinhos em tempo que ele era nos coutos, e *veo* mais cedo do que eu esperava, porque *veo* logo depois de jantar, e foram tão grandes as ameaças que fez porque eu tardava, que meus irmãos me avisaram, e eu tomei tão grande medo, que fugi *pera* casa de Gonçalo Brasa, meu cunhado, e me determinei não tornar a casa e como tínhamos o abrigo certo em casa de meu tio António Tello, como disse no capítulo passado, determinei fugir *pera* ele; e logo foi em conjunção que estava de caminho *pera* a feira de *Frol da Rosa*⁵ João Brasa, irmão de meu cunhado, e com esta ocasião e licença de minha mãe, fugi *pera* Punhete⁶, aonde fui muito bem recebido, de meu tio e tia Violante Cachaça, que lá estava nesse tempo (...) ⁶".

Os factos rememorados remontam provavelmente a 1576 e foram registados por escrito mais de meio século depois, quando o seu autor teria entre sessenta e seis e setenta e dois

106

HISTÓRIA
DA
EDUCAÇÃO

*Professora Adjunta da ESE de Portalegre



anos. Apesar dessa distância (ou por causa dela), os acontecimentos relatados fazem-se vivos nas palavras do seu autor, de tal maneira o devem ter marcado.

No capítulo que dedica ao pai, Paulo de Távora refere "a boa doutrina e criação" como a melhor parte da herança por este deixada a seus filhos, a quem subjugava e castigava asperamente ("sogigando-os e castigando-os asperamente", fl.100r). De acordo com os valores axiológicos da época, a legitimidade dos castigos infligidos "pelo pater familias" não é portanto posta em causa, pois deles parece terem resultado tão bons frutos.

Têm por isso um valor testemunhal mais impressionante, porque ao arrepio do que se esperaria, as dúvidas lançadas sobre a autoridade paterna, cujos excessos eram afinal expostos à condenação da comunidade envolvente - vizinhos e família - e como que exorcizados pela protecção da mãe, irmãos e demais parentes.

Deste quadro, cujo efeito dramático decorre da simplicidade com que é narrado, ressalta ainda a figura de um menino de dez anos que, tal como os meninos de hoje, não dava pela passagem do tempo quando se entretinha com as suas brincadeiras...

¹Este manuscrito foi objecto de uma dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 1988.

²Embora se tenham actualizado a ortografia e a pontuação do texto, mantiveram-se as formas que vão em itálico, para respeitar o sabor da linguagem da época

³Esta passagem é ambígua: os filhos/os outros criticaram não a legitimidade dos castigos infligidos mas a sua crueldade?
⁴Medronho.

⁵É interessante constatar que as feiras de Flor da Rosa eram conhecidas a tão grande distância

⁶A actual vila de Constância, no distrito de Santarém.

⁷Paulo de Távora (1566?-1638). Discurso e lembrança pera meus filhos e descendentes, pera terem noticia de sua geração e progenie, pera quando fizerem suas abonações, de moribus et vita"; *Segundo Discurso*, capítulo 6º, fl. 134r-v e 135. Manuscrito nº3 da Coleção Pombalina da Biblioteca Nacional de Lisboa, Segunda Parte.

Como promover o desenvolvimento moral em situação educativa?

Maria José Martins*

Vários autores (e.g., Kohlberg, 1982; Reimer, Paolitto e Hersh, 1983) têm identificado diferentes factores como estando subjacentes ao desenvolvimento moral:

- A capacidade para raciocinar acerca de conflitos morais e princípios morais abstractos que permite hierarquizar valores em situações dilemáticas (aspecto referente ao desenvolvimento cognitivo);

- O desenvolvimento da capacidade de descentração social (ser capaz de compreender o ponto de vista do outro e colocar-se no seu lugar);

- O desenvolvimento da empatia, resposta afectiva apropriada às condições de sofrimento e/ou necessidade do outro.

Kohlberg (1987) considera que o progresso moral terá mais possibilidades de ocorrer, quando as discussões forem numerosas e as decisões forem tomadas colectivamente. Ao ser confrontado com situações de conflito ou dilemáticas, o indivíduo dá-se conta de que a sua maneira de compreender as situações sócio-morais e de resolver os conflitos que elas implicam, pode não ser a mais adequada. Tal facto irá conduzi-lo à reestruturação sócio-cognitiva e, por consequência, à progressão para estádios de desenvolvimento moral mais avançados. A fim de que o progresso se verifique, é necessário que as situações conflituais se encontrem a um nível óptimo de distância em relação ao nível de desenvolvimento actual do indivíduo, pois de outro modo não haverá progresso. A maioria dos autores considera que as situações mais eficazes são as que se distanciam de um estádio Kohlbergiano acima do nível

exibido pelo indivíduo.

Reimer, Paolitto e Hersh (1983) consideram que há essencialmente duas vias no que se refere à abordagem educativa do desenvolvimento moral:

- Incorporar componentes destinadas à discussão de problemas morais nos currículos escolares já existentes;

- Reestruturar todo o ambiente da escola a fim de permitir uma maior participação democrática dos estudantes no processo de gestão das escolas.

Subjacentes a esta perspectiva estão dois pressupostos centrais da filosofia educacional de Kohlberg

- A escola é inevitavelmente uma transmissora de valores;

- O objectivo da educação consiste no desenvolvimento das capacidades inerentes aos estudantes.

Podemos ainda acrescentar um outro objectivo educativo - a escola visa formar indivíduos autónomos, tanto do ponto de vista cognitivo, como afectivo e social. Isto é, formar indivíduos capazes de pensar por si próprios e tomar decisões autonomamente. Se a escola visa promover autonomia por oposição a obediência e dependência, a preocupação pela promoção do desenvolvimento moral em situação educativa reveste-se de particular importância. Neste sentido, é necessário clarificar o papel do professor no processo da educação moral. Reimer, Paolitto e Hersh (1983) consideram que, para esse efeito, são necessárias várias condições, nomeadamente:

• Necessidade de o professor aumentar a sua própria consciência dos problemas morais antes de ter essa perspectiva em relação aos alunos;

* Professora Adjunta da ESE de Portalegre



• Reconhecimento de que muitas das interacções professor/aluno têm uma dimensão moral;

• Compreensão de que certos tipos de interacção social conduzem mais eficazmente ao progresso moral do que outros .

Reimer, Paolitto e Hersh (1983) propõem um modelo destinado a guiar os professores no processo que os conduzirá a tornarem-se educadores morais com base na teoria cognitivo-desenvolvimentalista de Kohlberg. Como pode verificar-se adiante, cada porção do modelo define a tarefa do professor e explica a razão subjacente a cada passo.

Modelo de Reimer, Paolitto e Hersh (1983) para incrementar a educação moral:

Tarefa Geral 1 Compreender a natureza do conflito moral numa perspectiva desenvolvimentalista.

Tarefa Específica Identificar diferentes tipos de conflito moral adequados a diferentes grupos etários.

Tarefa Geral 2 Compreender os elementos que promovem o crescimento moral

Tarefas Específicas a) Criar o conflito cognitivo e sócio-cognitivo;
b) Assumir a perspectiva dos alunos e estimular a sua capacidade para assumir a perspectiva dos outros.

Tarefa Geral 3 Desenvolver a consciência dos problemas morais.

Tarefas Específicas a) Utilizar uma vasta variedade de dilemas morais: dilemas hipotéticos e da vida real;
b) Utilizar as oportunidades diárias que ocorrem na classe para aumentar a consciência moral dos alunos.

Tarefa Geral 4 Desenvolver estratégias interrogativas.

Tarefas Específicas a) Utilizar estratégias para introduzir discussões abertas:
-clarificando o problema moral;
-colocando questões do tipo "Porquê?";

-complicando as circunstâncias dos dilemas;

-utilizando exemplos pessoais e naturais;

-alternando dilemas reais e hipotéticos;

b) Utilizar estratégias de aprofundamento para facilitar o crescimento moral:

- refinando as questões;

- clarificando e sumariando as diferentes posições;

- utilizando estratégias de representação de papéis.

Criar uma atmosfera facilitadora na sala de aula.

a) Planeando o arranjo físico (mobiliário, etc);

b) Organizando grupos efectivos;

c) Modelando a aceitação (servindo de modelo a atitudes de aceitação);

d) Fomentando a capacidade de escutar e comunicar;

e) Encorajando a interacção aluno/aluno.

Tarefa Geral 5

Tarefa Específica

Tarefa Geral 6

Tarefa Específica

Tarefa Geral 7

Antecipar dificuldades práticas.

a) Antecipar os efeitos da pressão do grupo de pares;

b) Compreender os problemas inerentes à análise dos papéis da autoridade;

c) Compreender o efeito do conflito cognitivo nos alunos;

d) Reconhecer as limitações da actividade verbal;

e) Aprender a aceitar falhas ocasionais.

Experienciar conflitos cognitivos pessoais enquanto professor.

Podemos assim afirmar que as primeiras condições necessárias para se ser um educador moral eficaz são: possuir algum conhecimento das teorias que estão na base da educação moral e escolher com discernimento os dilemas morais adequados, que serão objecto de discussão com determinado grupo de alunos. Assim,

se se trata de crianças do 1º ciclo do ensino básico devem fomentar-se actividades que as encorajem a alargar as suas perspectivas, de forma a compreenderem as dos outros, dando-lhes responsabilidades em actividades cooperativas de resolução de problemas. Se se trata de pré-adolescentes ou mesmo adolescentes, os problemas morais que se revestem de importância, frequentemente, consistem em conflitos envolvendo amigos, familiares e outros indivíduos ou grupos próximos ao indivíduo. Estes alunos (2º ciclo do ensino básico e 7º unificado) estão provavelmente em transição do estágio 2 para o estágio 3, no que respeita ao raciocínio moral. Isto significa que os conflitos morais surgem quando estão em causa escolhas entre benefícios pessoais e benefícios referentes a grupos próximos, tais como amigos ou familiares. No final da adolescência, os alunos começam a interessar-se por dimensões mais gerais da moralidade, tal como a noção de justiça. Eles provavelmente já se encontram no nível convencional do juízo moral e são capazes de pensar em termos abstractos, de forma que estão preparados para assumir perspectivas legais e sociais na resolução dos problemas morais. Os professores que trabalham com estes alunos deverão ajudá-los a explorar os princípios que definem os direitos humanos, utilizando questões filosóficas abstractas e alternando com problemas concretos.

Reimer, Paolitto e Hersh (1983) fazem ainda notar que é possível abordar o tema da educação moral de forma integrada nos currículos das diferentes disciplinas. Algumas tais como Literatura, Arte, História, Ciências Sociais, Filosofia predispõem-se particularmente a isso. No âmbito da disciplina de História, por exemplo, trata-se de discutir questões morais que se levantem no contexto dos factos históricos. No entanto, pensamos que o tema também é possível de ser abordado nas disciplinas de carácter científico, nomeadamente no que se refere à discussão das implicações sociais que determinadas descobertas científicas envolvem.

Um aspecto importante a considerar na abordagem Kohlbergiana da educação moral é a ênfase na autonomia do sujeito na construção dos princípios morais e de justiça, por oposição ao doutrinamento no âmbito de uma dada religião ou ideologia. Isto, sem, no entanto, ne-

gar a validade ou pertinência de qualquer abordagem religiosa, filosófica ou ideológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KOHLBERG, L. (1982), *The child as a moral philosopher*, Gardner (Ed). *Readings in developmental psychology*, Boston: Brown and Company;
- KOHLBERG, L. (1987), *Democratic moral education*, *Psicologia*, V, 3;
- LOURENÇO, O. (1993) *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina
- REIMER, PAOLITTO & HERSH (1983), *Promoting moral growth, From Piaget to Kohlberg*. New York: Longman Inc.



Da praxe *

Miguel Gouveia **

A Consciência intelectual

Nunca mais acabo de refazer a experiência e de recalçar contra ela, não posso acreditar no facto, mau grado a sua evidência: falta consciência intelectual à maior parte das pessoas; pareceu-me até muitas vezes que quando a possuímos, se está tão só no deserto como na cidade mais povoada. Todos olham para nós como se fôssemos estranhos e continuam a fazer funcionar a sua balança, dizendo que isto é bom, que aquilo é mau; ninguém cora de vergonha quando deixais perceber que os seus pesos são ociosos; ninguém se indigna contra vós: talvez se riam das vossas dúvidas. Quero dizer isto: que a maior parte das pessoas não acham desprezível acreditar nisto ou naquilo e agir de acordo com isto sem ter pesado o pró e o contra, sem ter tomado consciência profunda das suas supremas razões de agir, sem mesmo se ter incomodado a inquirir essas razões; (...) Que me importam bondade, e ternura, e génio, se o homem dessas virtudes tolera no seu coração a mornice da fé, a mornice do juízo, se a necessidade da certeza não é o seu mais profundo desejo, a sua mais íntima necessidade!

NIETZSCHE

Quanto mais pessimista é a visão que eu tenho do mundo, das coisas, mais vontade tenho de me envolver nelas”

JOSÉ AFONSO

À maneira de prólogo

Num tempo regido pelo efémero, onde muitos dos valores morais tendem a enfraque-

* Este texto constitui parte integrante de um trabalho a ser publicado em breve pela ESE de Portalegre.

** Aluno da ESE de Portalegre.

cer-se ou até mesmo a desaparecer, assiste-se a uma crise de identidade da sociedade em geral que tem vindo a assumir, num crescendo assustador, características vulgarizantes nesta transição de século.

No meio de toda esta agitação, de toda esta velocidade mutacional de tudo o que nos rodeia, parece haver, pura e simplesmente, uma clara recusa da sociedade em interrogar o caminho que levamos ou que nos fazem levar, enfatizando a tal falta de “consciência intelectual” de que Nietzsche nos fala e que parece ter perdurado até aos nossos dias. Cada vez mais sinto um crescente receio pelo futuro de quem passa pela vida sem a interrogar, sem a “dissecar”. Apesar de já ser um bom caminho percorrido, não basta tomar consciência de já gastas constatações problemáticas.

Entre muitas das consequências de toda esta situação (e sem cair no erro fácil de culpar somente a juventude) temos a iniciativa juvenil que é, hoje em dia, sinónimo de meia dúzia de resistentes que, por exemplo, em todos os estabelecimentos de ensino superior, tentam levar a cabo propostas inovadoras e que se preocupam com questões realmente pertinentes no contexto estudantil, mas que, infelizmente, acabam por esbarrar contra o muro das lamentações de não encontrarem resposta nos seus colegas.

Mas o que me traz aqui não é, propriamente, a iniciativa estudantil, mas sim a praxe, no seu sentido mais restrito da recepção ao caloiro.

Afinal o que me leva a escrever este texto? A primeira e lógica resposta será que não partilho da visão e interpretação da praxe académica levada a cabo na maioria das instituições de ensino “superior” do nosso país. Uma outra razão, consequência da primeira, é a de que, enquanto estudante, não me poderia permitir uma atitude passiva perante todo este cenário que se repete ano após ano, transformando-me assim, em mais um espectador de práticas acentuadamente gratuitas e, muitas das ve-

zes, inconscientemente servidoras fiéis de ideologias passadistas. Penso que há que perceber que os estudantes não podem estar eternamente a evocar o passado em termos de passado. É imperativa a inovação como nos dizia Bruno Munari: «Repetir um momento passado de tradição não é agir segundo tradições. A tradição faz-se todos os dias».

Mas, infelizmente, a verdade é esta - a realidade estudantil é hoje forjada por manifestações praxísticas obsoletas e pela prática generalizada de uma boémia grosseira, relegando para segundo plano ideais de liberdade, de dignidade humana e destruindo o significado da verdadeira cultura académica nos seus aspectos mais genuínos que penso não serem alvo de uma definição.

Neste texto vai mais um protesto. Mais um porque não é de agora a vulgaridade e a falta de respeito mútuo, não é de agora a falta de originalidade e porque também não é de agora o espírito de rebanho e o apelo ao nosso instinto primário.

Já muitas gerações de estudantes combateram a praxe dos “julgamentos”, trupes, rapanços, as ofensas morais, a ridicularização dos caloiros, enfim, todo um conjunto de actos directa ou indirectamente impostos e, mais grave, incrivelmente acatados pelos novos alunos sem qualquer tipo de contestação, reflectindo, assim, a crise de identidade e consciência reinante na sociedade actual e neste caso específico da juventude, a qual nem sequer parece querer questionar-se sobre toda esta situação.

Hoje a grande demanda está, sem qualquer tipo de dúvida, em ir cada vez mais longe no questionar de tudo e, neste caso específico, saber o que está por detrás do fenómeno que é a praxe, suas causas e seus perturbadores efeitos.

Possível esboço psicológico

Assim, começado o ano lectivo no ensino superior (e até já mesmo há algum tempo no ensino secundário embora em menor escala), o que o novo aluno pode encontrar nos primeiros dias de “ambientação” ao seu novo estabelecimento de ensino superior são pessoas que carecem de um sentimento arreigado do seu valor, pretensos estudantes que vêem no perío-

do da praxe uma oportunidade única de conseguirem o reconhecimento dos outros, custe o que custar.

Incapazes de deter uma espécie de verborreia que visa uma tentativa de controlar o novo aluno, falam compulsivamente, tentando mostrar toda a sua vasta “vivência académica”. Intervêm desordenadamente, sempre com uma atitude compulsiva, tentando recuperar a admiração do caloiro, que se perde sempre que fala, construindo assim um círculo vicioso. É uma angústia para ganhar o reconhecimento do novo aluno que determina a sua incapacidade de se calar.

Assim, ganhou lugar entre os estudantes a figura de um tipo de exibicionista neurótico. Alguém que deseja avidamente ser alguém para o outro, alguém que estabelece com o caloiro uma atitude tirânica, tentando continuamente forçá-lo a oferecer a sua admiração incondicional mediante o controle dos seus actos ou pensamentos, designando onde e como deverá “aplaudir”.

Possível esboço sociológico

O crescimento do número de alunos no ensino superior será positivo, por um lado, pois possibilita a muitos a oportunidade de uma formação superior, mas, por outro lado negativo, porque este crescimento tem sido acompanhado de um nivelamento por baixo na qualidade de muitos cursos. Do actual sistema de acesso ao ensino superior, diz-nos João Filipe Queiró: «Este sistema, quiçá razoável em teoria, tem tido o grave inconveniente de introduzir nas universidades um número elevado de estudantes que não estão preparados para tal. Que isso é assim pode concluir-se de dois factos: as baixíssimas classificações médias que se observam nas provas de aferição e nas provas específicas e o tremendo insucesso global nos primeiros anos dos cursos superiores»¹.

Esta breve “radiografia” serve-me de introdução à ligação que porventura se poderá estabelecer com a praxe e com o modo de estar perante a sociedade do actual estudante.

É de todos sabido o que preocupa qualquer estudante nos nossos dias - a “dificuldade” na transição da escola secundária para o

ensino superior e durante ou depois de acabado o curso a consciência da relatividade ou inutilidade desse curso ou diploma.

«E que se sabe que façam os estudantes? Organizam a Praxe e a Queima; contestam o pagamento de propinas e, agora, as provas globais. Fica a sensação de alguma descoincidência. E das duas uma: ou se postula que os estrangulamentos estruturais do “sistema” e o caos político-administrativo em que se encontra justifica tudo – e, portanto, que tudo se deve perdoar a “desesperados”; ou se pensa que as pessoas são sujeitos activos e responsáveis, e vale a pena tentar compreender criticamente como se comportam»².

Pois é, toda a energia grupal parece estar mal aproveitada, os verdadeiros problemas sociais estão a ser relegados para segundo plano por esta força estudantil adormecida.

A ausência do sentimento de ser social entre a maioria dos estudantes é hoje evidente - o tema da responsabilidade deixou de ser uma conduta corrente para se transformar num apelo moral de alguns.

Inegável é o desajustamento do estudante face aos problemas sociais, a crítica directa sobre os problemas do país é praticamente inexistente. O estudante dos anos 90, herdeiro mal agradecido dos ideais de 60, tem que, urgentemente, tomar consciência da sua importância e das suas responsabilidades na construção do seu futuro.

A sociedade estudantil deverá reforçar-se cada vez mais como um todo estável, consciente de si e das acções defensoras dos seus interesses no presente, deixar para trás o que ao passado pertence, como nos elucida Pierre Gaudez: «O folclore estudantil era como o símbolo dum estado sociológico; o que há de singular, é que estas manifestações conheceram o seu apogeu no tempo em que o meio estudantil era fraco tanto do ponto de vista numérico como do ponto de vista da defesa dos seus interesses enquanto grupo. Como se este modo de expressão desempenhasse o papel dum suplemento do ser que os estudantes de então não tinham en-

contrado. Nesta época o meio estudantil estava confinado, sem permeabilidade às influências exteriores. O crescimento dos símbolos da praxe, escondia aos estudantes a realidade; a vida estudantil oferece cada vez menos refúgios»³.

Este texto a que recorri reporta-se à sociedade estudantil francesa de meados dos anos 60, ainda antes do Maio de 68, mas aplica-se perfeitamente à presente sociedade estudantil portuguesa naquilo que se refere aos símbolos da praxe, ou seja, os estudantes entregam-se hoje a uma análise egocêntrica, exacerbando práticas praxísticas obsoletas que lhes escondem a realidade.

É já mais que tempo de reconhecermos na praxe um espaço e um tempo ligados aos ideais de liberdade, vivência cultural e dignidade humana.

Cabe a cada um de nós procurar, (e não posso deixar de repetir estas palavras do Prof. Carlos Garcia de Castro que pecam por serem as palavras chave de todo este debate) «uma vocação para a boémia alegre e esclarecida, ao mesmo tempo disciplinada e mental»

¹ QUEIRÓ, João Filipe – *A Universidade portuguesa: Uma reflexão*. Lisboa, Gradiva, 1995.

² SILVA, Augusto Santos – Curtição, competição, pum! *Público*, 21 de Maio de 1994.

³ GAUDEZ, Pierre - *Os Estudantes*. Lisboa, Morais Editora, 1965.



ESE reúnem em Portalegre



114

NOTÍCIAS
DA ESEP

A **ARPESE** - Associação para a Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESE - esteve reunida no seu Encontro anual em Portalegre, nas instalações da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, nos dias 22, 23 e 24 de Outubro de 1998. O tema do Encontro foi, este ano, o *Apoio à Inovação, à Formação e ao Desenvolvimento Educativo*.

No Encontro, em que participaram docentes de todas as 14 Escolas Superiores de Educação do país, apresentaram-se propostas sobre a organização de uma rede de apoio à formação de professores e à inovação educativa, em diferentes áreas de intervenção.

A anteceder o trabalho realizado por secções sobre o tema, teve lugar uma **MESA REDONDA** sobre o Papel das ESE no apoio à inovação, formação e desenvolvimento educativo e uma **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE PROJECTOS E EXPERIÊNCIAS DE INOVAÇÃO/FORMAÇÃO** concebidos em diferentes ESE.

A **MESA REDONDA** contou com a presença do Secretário de Estado da Administração Educativa, da Presidente do Instituto de Inovação Educacional e dos Directores dos Departamentos de Educação Básica e do Ensino Su-

perior. No decurso da mesa redonda, onde as várias entidades presentes relevaram o trabalho realizado pelas ESE na resposta aos desafios da política de desenvolvimento educativo e onde lançaram novos reptos e novas áreas de intervenção, é de referir a intenção de Guilherme de Oliveira Martins no sentido de dar às Escolas Superiores de Educação um papel de parceiros estratégicos no desenvolvimento educativo tanto na fase de execução das políticas como nas fases de concepção e avaliação das mesmas.

Durante o Encontro realizou-se a Assembleia Geral da ARPESE, onde se fez um balanço das actividades realizadas nos últimos anos, aprovou-se um conjunto de moções e procedeu-se à realização das eleições dos seus órgãos sociais. Nos diferentes órgãos sociais, em que estão representadas todas as ESE, Ana Maria Bettencourt (Setúbal) e Abílio Amiguiinho (Portalegre) presidem respectivamente à mesa da Assembleia Geral e à Direcção da ARPESE. Valter Lemos (Presidente do Instituto Politécnico de Castelo Branco) foi eleito Presidente do Conselho de Fundadores da ARPESE.

Albano Silva



Inserção profissional de jovens professores em debate

A premente questão do apoio aos jovens professores em início de carreira foi tema de um Seminário, realizado na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), nos dias 21 e 22 de Outubro, a anteceder o Encontro Nacional das ESE.

O Seminário, que reuniu os membros das várias ESE que integram um grupo de missão especialmente criado para o efeito pelo Ministério da Educação, contou com a participação de dois especialistas estrangeiros, Graham

White, da University of Strathclyde, Escócia, e Nadine Engels, da Vrije Universiteit Brussel, Bélgica.

“Inserção Profissional - Problemas e Perspectivas de Acção” foi o tema enquadrador do Seminário, para a discussão do qual muito contribuiu a experiência dos dois especialistas estrangeiros nos respectivos países, bem como a vivida pelos participantes portugueses.

Carlos Afonso

Rendez-vous

Realizou-se nos dias 28, 29 e 30 de Setembro passado, na Escola Superior de Educação de Portalegre, o VI Encontro de Leitores e Assistentes de Francês do Ensino Superior Português, organizado pelos professores da Área Científica de Língua e Literatura Francesa da ESEP e pelo Centro Cultural de Cooperação Linguística da Embaixada de França - Cooperação Linguística e Educativa. Uma verdadeira estreia, após cinco anos de encontros nas Universidades, e um sucesso, conforme as opiniões manifestadas na avaliação final dos participantes.

O principal objectivo destes encontros anuais que a Embaixada de França tem promovido em colaboração com instituições portuguesas do ensino superior é proporcionar aos professores de Língua Francesa, envolvidos na formação de professores, um momento de actualização e troca de experiências ao nível da didáctica do Francês Língua Estrangeira (FLE). Tal como em anos anteriores, os professores puderam participar em dois ateliers, um deles sobre a pedagogia do texto de teatro, animado pelo Professor Doutor Jean-Pierre Ryngaert, Director do Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Paris III, conhecido pelas suas publicações sobre teatro e acções de formação já realizadas em Portugal; outro sobre a utilização dos documentos sonoros de tipo radiofónico nas aulas de FLE, animado pelas Professoras Doutoradas Elisa Chappey, Professora-For-

madora em FLE, conceptora-realizadora das cassettes áudio do Français dans le Monde e Marie-Manuelle Silva, leitora na Universidade do Minho, produtora e animadora da emissão francesa «Rendez-vous» da rádio universitária do Minho.

Mr.RYNGAERT insistiu sobre a dimensão escrita da obra teatral, convidando os participantes à leitura. De redescoberta em descoberta, foram propostas novas utilizações didácticas do excerto de texto dramático. Variações de abordagem que não visam estabelecer uma verdade, mas criar pistas de leitura.

Mme CHAPPEY e Mme SILVA investiram-nos no papel de jornalistas e promoveram a reflexão em torno da elaboração de um magazine sonoro. Foram visadas duas realidades da comunicação oral: uma elaborada, a da animação radiofónica, outra mais espontânea, na realização da entrevista de rua. Tudo terminou com a surpresa dos resultados dos registos dos vários grupos de trabalho.

Apesar das condições meteorológicas desfavoráveis, o clima de trabalho no grupo foi caloroso e no momento da avaliação a palavra "prazer" foi recorrente. Ficou marcado encontro, para o início do próximo ano lectivo, na Universidade do Minho.

Teresa Coelho

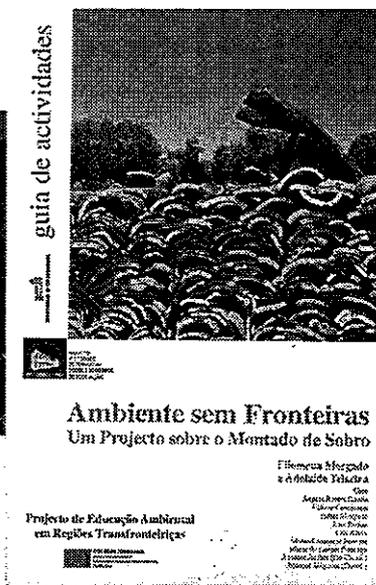
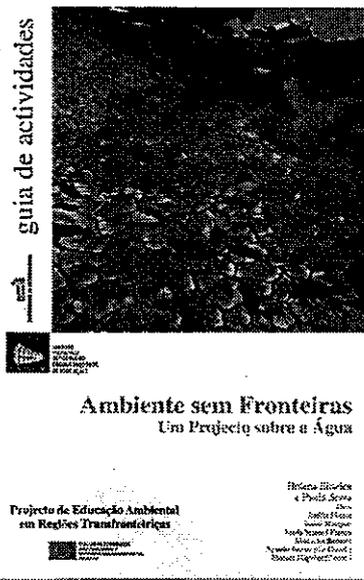
A Educação Ambiental e a Construção da Europa

Um Projecto sobre a Cooperação Transfronteiriça de Fernando Rebola e Amália Xavier - ESE de Portalegre e Universidad de Extremadura, Portalegre, 1997.

Ambiente sem Fronteiras

Um Projecto sobre o Montado de Sobro

de Filomena Morgado e Adelaide Teixeira - ESE de Portalegre e Universidad de Extremadura, Portalegre, 1997.



116

NOTA DE LEITURA

Ambiente sem Fronteiras

Um Projecto sobre a Água

de Helena Simões e Paula Serra - ESE de Portalegre e Universidad de Extremadura, Portalegre, 1997.

Como resultado da implementação do Projecto de Educação Ambiental em Regiões Transfronteiriças, apoiado pela Comissão Europeia, a respectiva equipa, constituída maioritariamente por docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre e da Universidade de Extremadura, Espanha, com a colaboração de docentes de outras instituições, dá agora à estampa as publicações acima referidas, em edição bilingue - Português e Espanhol.

O referido Projecto, que contemplou três componentes principais: a formação contínua de professores; a educação ambiental numa dimensão europeia - ambiente sem fronteiras; e a investigação educacional, é coordenado, por parte da Escola Superior de Educação de Portalegre, por Manuel Miguéns, e por Agustin Jociles, em representação da Universidade de Extremadura.

Estas publicações, classificadas como guias de actividade, resultam dos trabalhos de-

envolvidos no âmbito do Projecto, durante o ano lectivo de 1995/96 e que, coordenados pela Escola Superior de Educação de Portalegre, em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Extremadura, Espanha, com Escolas do Primeiro, Segundo e Terceiros Ciclos e Secundárias do Distrito de Portalegre e com Colégios de Badajoz, do outro lado da fronteira.

Os guias apresentam uma estrutura comum, contendo uma breve descrição do Projecto, os seus objectivos e sub-projectos, as actividades levadas a cabo, bem como um conjunto de actividades práticas destinadas a alunos e professores, derivando, depois, cada um deles para as respectivas áreas específicas, que correspondem, no fundo, aos sub-projectos referidos.

Carlos Afonso
ESE de Portalegre



Depois da Agenda 21. Educação Ambiental em Escolas Primárias de Portugal e da Irlanda do Norte

Keane, M. C., Morgado, M. F., O'Reilly, D. V., Teixeira, M. A e Trindade, M. J. - St. Mary's College e Escola Superior de Educação de Portalegre, Belfast, 1998.

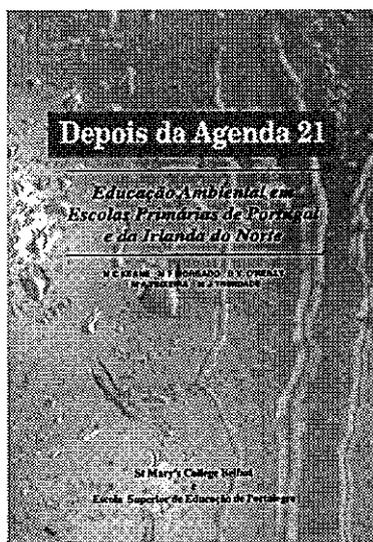
Os problemas ambientais constituem actualmente uma das preocupações mais presentes das sociedades modernas. Tanto a nível local como à escala global, o ambiente coloca-nos perante dilemas e perplexidades de solução complexa e difícil.

A compreensão dos problemas e a procura de soluções que respeitem os equilíbrios naturais implicam uma acção partilhada e contínua a nível da Educação Ambiental. A mudança de valores e atitudes face ao ambiente, a construção de uma nova relação Homem-Natureza e o desenvolvimento de uma ética ambiental reservam um papel primordial à Educação para o Ambiente e para a sustentabilidade.

O trabalho publicado em Keane, M. C., Morgado, M. F., O'Reilly, D. V., Teixeira, M. A e Trindade, M. J. (1998). "**Depois da Agenda 21. Educação Ambiental em Escolas Primárias de Portugal e da Irlanda do Norte**", procura conhecer e comparar o "estado da arte" a nível da Educação Ambiental nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal e da Irlanda do Norte.

O livro é o resultado de um projecto desenvolvido por uma equipa de investigadores do St' Marys College de Belfast e da Escola Superior de Educação de Portalegre que levaram a bom termo uma investigação sobre as políticas, as práticas e os apoios à Educação Ambiental numa amostra de escolas primárias dos dois países.

Começando por enquadrar o problema em ambos os países, tanto a nível do sistema educativo como no que respeita aos currículos, os autores abordam depois as possibilidades de desenvolvimento de actividades de Educação



Ambiental em termos curriculares e os potenciais apoios a tais acções, quer de agências institucionais quer de organizações com carácter privado.

Por fim, o relatório da pesquisa efectuada descreve os resultados respeitantes às práticas de Educação Ambiental nas escolas do 1º Ciclo, em cada um dos países, e dedicam um capítulo final à comparação desses resultados.

Na conclusão a que chegaram, os autores referem que "**Se queremos que a Educação Ambiental se torne uma realidade, serão necessários um conhecimento considerável e compromisso profissional dos professores (...)**". E acrescentaram ter constatado "**A ausência de uma preparação adequada dos professores**" que "**Deve ser combatida**".

O conhecimento da situação em vários países da Europa é um primeiro passo e um contributo valioso para que a referida formação dos professores possa melhorar. Daí que a leitura desta publicação bilingue (Português e Inglês) seja inteiramente recomendável.

Manuel Miguéns

Os Professores em Tempos de Mudança

de Andy Hargreaves - McGraw-Hill de Portugal, Lisboa, 1998.

Os Professores em Tempos de Mudança, de Andy Hargreaves, é a mais recente aposta da editora McGraw-Hill de Portugal na área das publicações relativas à temática educativa. Obra simultaneamente complexa e apaixonante, trata-se de uma referência absolutamente fundamental no contexto da produção contemporânea sobre a profissão docente, as culturas profissionais dos professores, os estabelecimentos de ensino e as reformas educativas.

Andy Hargreaves, o seu autor, não é propriamente um desconhecido na área. Tem-se afirmado progressivamente ao longo dos anos como um nome respeitado no seio de uma comunidade de investigadores que, na senda dos desafios lançados pela “nova” sociologia da educação, interpreta uma nova filosofia de análise e reflexão sobre a temática educativa. Comungando de muitas das crenças e dos pressupostos daquela escola de pensamento, Hargreaves apresenta-nos uma perspectiva interpretativa e crítica dos fenómenos estudados, cuja eficácia junto do leitor é em muito favorecida por uma escrita de notável qualidade literária.

A obra encontra-se dividida em onze capítulos, organizados em três partes, cada uma das quais incidindo sobre uma temática específica. Nela, Hargreaves apresenta-nos um retrato pormenorizado e problematizador das grandes questões que atravessam a educação escolar e o trabalho dos professores nos tempos actuais.

A primeira parte do livro é dedicada ao processo de mudança. No seu primeiro capítulo (“Estratégias e Desejos”) o autor traça um quadro geral da temática da obra, apresenta as suas principais questões e justifica as suas opções metodológicas. O argumento central do capítulo é o de que “é nas lutas entre a modernidade e a pós-modernidade (bem como no interior de cada uma delas) que reside o desafio da mudança para os professores e para os

seus líderes”. O capítulo encara os processos de reestruturação educativa actualmente em curso como contendo um potencial contraditório para desembocarem numa mudança positiva ou para se consubstanciarem em “mecanismos de contracção e de contenção”.

No capítulo 2 (“O Mal-Estar da Modernidade”), Hargreaves justifica a razão pela qual encara a crise da modernidade como um pretexto para a introdução de mudanças no campo educativo. Apresenta sinteticamente aquilo que considera serem as principais características da era moderna (do ponto de vista económico, político, organizacional e pessoal) e defende que, apesar de esta estar numa fase terminal, “estabeleceu pressupostos e condições notavelmente elásticas, no âmbito das quais as escolas e os professores operam hoje e às quais continuam a agarrar-se, enquanto o turbilhão da mudança redemoinha à sua volta”.

O capítulo 3 (“Pós-Modernidade ou Pós-Modernismo?”) é dedicado à temática da pós-modernidade, encarada por Hargreaves como o outro pólo dinâmico da situação contraditória em que vivem as sociedades actuais e os respectivos sistemas educativos. Nele, Hargreaves procura decompor os principais argumentos de teor filosófico e literário que têm sido desenvolvidos em torno da ideia da pós-modernidade, concentrando-se de seguida na defesa da ideia de que, mais do que um movimento ideológico ou cultural, interessa encarar a pós-modernidade como uma condição social. O autor distancia-se claramente das perspectivas que celebram extensamente o pós-modernismo, optando antes, na esteira de Giddens, por considerar que “aquilo a que chamamos pós-modernidade pode muito bem ser uma extensão e intensificação das condições que a precederam e não algo de profundamente novo”.

O capítulo 4 (“Paradoxos Pós-Modernos - O Contexto da Mudança”) é o capítulo central desta parte da obra. Nele, o autor desenvol-

ve de modo aprofundado a forma como os avanços da pós-modernidade estão a desmoronar algumas das estruturas dadas como adquiridas nos tempos modernos e explora as implicações deste avanços no campo educativo. Tratando-se embora de uma das partes da obra em que a escrita é mais densa, é igualmente aquela que melhor ilustra a forma como as mudanças macro-estruturais e micro-sociológicas estão intimamente imbricadas no mundo educativo: a flexibilização dos processos de produção e de acumulação na esfera económica desafiam o perfil de aluno a formar e as próprias competências que os seus formadores devem possuir; a globalização das transacções económicas despoleta tendências contraditórias no sentido da constituição ou do fortalecimento das componentes identitárias nacionais nos *curricula* escolares; a proliferação das fontes legítimas de produção de saber relativiza o lugar ocupado pelos professores e conduz ao questionamento dos próprios fundamentos daquilo que a escola procura ensinar; a fluidez dos novos arranjos organizacionais na esfera empresarial confronta as escolas com a rigidez e a lentidão as suas estruturas e estimula iniciativas no sentido de reorganizar internamente os sistemas educativos e os estabelecimentos de ensino; a cultura do individualismo e a abundância material favorecem o surgimento de um sentido excessivo de singularidade pessoal, muitas vezes à custa dos sentimentos e laços comunitários e das preocupações com a justiça social; os avanços tecnológicos promovem o culto da trivialidade e das aparências, relegando para segundo plano as questões éticas, a oralidade e a reflexividade.

A segunda parte da obra incide sobre a problemática do tempo e do trabalho dos professores e é inaugurada com o capítulo 5, intitulado “O Tempo: Qualidade ou Quantidade? O Pacto Faustiano”. No capítulo, o autor explora a diversidade de concepções existentes sobre o tempo no ensino, traçando uma oposição entre, por um lado, os professores, portadores de uma perspectiva policrónica e densa do tempo, e os administradores, possuidores de uma perspectiva monocrónica. Apresentando esta polarização em termos de relações de poder (na qual os professores são os dominados e os administradores os dominadores),

Hargreaves discute as implicações de tais concepções para o modo como ambos os grupos interpretam e avaliam os processos de inovação pedagógica no interior da escola e na sala de aula.

No capítulo 6 (“A Intensificação”), colocam-se em confronto duas importantes teses sobre as tendências evolutivas do trabalho dos professores: a tese da profissionalização, que vê os professores como estando cada vez mais fortalecidos na sua formação e capacidade de intervenção; e a tese da intensificação, que considera que estão cada vez mais subjugados a poderes externos e possuem cada vez menos as características definidoras de um verdadeiro grupo profissional. Hargreaves discute cada uma destas teses perguntando-se de que forma a autenticidade e autoridade das próprias vozes dos professores que entrevistou as confirmam ou, pelo contrário, questionam. Para o efeito, socorre-se de dados empíricos recolhidos num estudo sobre as concepções dos professores sobre os ganhos adicionais de tempo concedido para consagrar a tarefas de planificação de aulas. A partir da análise destes dados, conclui que, embora muitas das mudanças recentes no trabalho dos professores sejam “altamente compatíveis com a tese da intensificação”, o seu estudo também levanta dúvidas “relativamente à sua amplitude e singularidade”.

O capítulo 7 do livro versa sobre um tema com tratamento pouco comum no contexto da investigação educacional actual: “A Culpa - Explorando as Emoções do Ensino”. Trata-se provavelmente do capítulo onde sobressaem mais claramente as opções metodológicas e a filosofia de investigação do autor. Neste capítulo, Hargreaves privilegia a análise da “maneira como os próprios professores falam das dimensões emocionais do seu trabalho”. Partindo de uma exploração conceptual da ideia de culpa, fala-nos das “armadilhas de culpa” (os “padrões sociais e motivacionais que delinham e determinam a culpa dos professores”) e dos “trajectos de culpa” (“as diferentes estratégias que os docentes adoptam para lidar com ela, negá-la ou repará-la”). Fala-nos ainda de duas formas particulares de culpa: a culpa persecutória e a culpa depressiva. A parte mais interessante do capítulo articula estes contributos conceptuais com as características

estruturais da actividade de ensinar e os traços culturais dominantes do grupo profissional dos professores.

A terceira e última parte do livro é dedicada às culturas no ensino e abre com o capítulo 7, intitulado “Individualismo e Individualidade - Compreender a Cultura dos Professores”. Como o próprio título indica, trata-se de uma exploração das características da cultura do individualismo no ensino, exploração esta que é seguida de uma discussão dos possíveis efeitos perversos do combate que muitas vezes é feito a tal individualismo. Hargreaves propõe que se distinga o individualismo constrangido do individualismo estratégico e do electivo e faz a defesa da individualidade, da criatividade e da irreverência no ensino.

Esta discussão é alargada e aprofundada no capítulo seguinte, no qual o autor aborda a temática da colaboração profissional entre docentes e daquilo a que chama a “colegialidade artificial”. Partindo da ideia de que “a colaboração e a colegialidade ocupam um lugar central nas ortodoxias da mudança”, mostra, através de dados empíricos, que a colegialidade docente pode ser forjada artificialmente e imposta aos professores, sacrificando formas mais genuínas e espontâneas de interacção entre estes. Uma das principais conclusões do capítulo é, pois, que a colegialidade artificial reconstitui frequentemente os “princípios cooperativos da associação humana entre professores” em “formas administrativamente reguladas e previsíveis” que são pouco sensíveis às situações e contextos reais de ensino.

O capítulo 10 (“A Balcanização do Ensino”) alarga a discussão desta problemática, propondo o conceito de “balcanização” para caracterizar a forma como os estabelecimentos de ensino se seccionam em sectores totalmente estranhos e impermeáveis entre si, desenvolvendo-se entre eles rivalidades improdutivas e comportamentos competitivos (de natureza de claramente micro-política) pela obtenção de recursos escassos. A mensagem do capítulo é relativamente pessimista, já que, mesmo numa escola que procurou “desbalcanizar-se”, Hargreaves demonstra que persistiram as velhas estruturas e que as rivalidades foram reconstruídas em torno de outras não menos potentes formas organizacionais.

Por fim, no capítulo 11 (“A Reestruturação - Para Além da Colaboração”) Hargreaves analisa as mais recentes políticas educativas que, especialmente na América do Norte, sob o signo da reestruturação, têm procurado modificar a forma como os sistemas educativos e as escolas se organizam e as relações que se estabelecem entre os diferentes níveis de decisão no âmbito de tais sistemas. Considerando que “a reestruturação já se transformou num novo cliché da moda”, adverte que, apesar dos seus efeitos benéficos potenciais, ela pode servir, “não para desenvolver as mentes e as capacidades dos alunos, no sentido mais lato, mas sim para as enformar e moldar, de acordo com as transformações dos interesses empresariais, definindo as finalidades e os resultados da aprendizagem escolar, bem como as estruturas requeridas para os garantir, em termos especificamente empresariais”. Por outro lado, sublinha que “ao nível da sala de aula e da sala de professores, as realidades da reestruturação podem diferir bastante da retórica simbólica que está frequentemente inscrita nas visões e nos documentos administrativos”. Para o autor, a questão central reside em fazer “uma escolha fundamental entre a reestruturação enquanto controlo burocrático, na qual os professores são controlados e regulados para implementarem directivas estabelecidas por outros; e a reestruturação enquanto fortalecimento profissional, na qual os professores são apoiados, estimulados e investidos de novas oportunidades estruturadas que lhes permitem introduzir melhorias que estejam de acordo com os seus entendimentos, em parceria com os directores de escola, os pais e os alunos”.

No seu conjunto, trata-se de um livro intelectualmente estimulante, que combina de forma hábil problemáticas diversas num todo coerente. As opções do autor não são escondidas por detrás de uma qualquer cortina de distanciamento objectivo, sendo pelo contrário apresentadas ao leitor de forma articulada e apaixonada. Em suma, uma obra de leitura relativamente acessível que se recomenda vivamente a todos aqueles que se interessam pelas grandes questões educativas do nosso tempo.

Jorge Ávila de Lima
Universidade dos Açores

Direcções Escolares. Subsídios para a sua História

de Dionísio Cebola - Edição do Autor, Portalegre, 1997.

O autor, Director Escolar aposentado da (ex) Direcção Escolar de Portalegre, aborda neste livro as Direcções Escolares.

A sua intenção foi a de "(...) publicar uma brochura que ilustrasse a orgânica funcional do que foram as Direcções de Distrito Escolar, e, simultaneamente, que registasse o evoluir do conceito administrativo, na sua vertente escolar, ao longo dos 60 anos de existência das Direcções de Distrito Escolar, designadamente entre os anos lectivos de 1928/29 (criação das Regiões Escolares) e 1987/88 (integração das Direcções Escolares nas Direcções Regionais de Educação)" (pág. 5).

Realçam-se, nesta obra, "(...) as inúmeras competências que, de princípio, foram cometidas aos directores de distrito escolar, com especial relevo na área pedagógica e que, ou foram revogadas, ou a partir dos anos setenta, foram transferidas para outras entidades" (pág. 5), designadamente para as Câmaras Municipais e para as Escolas.

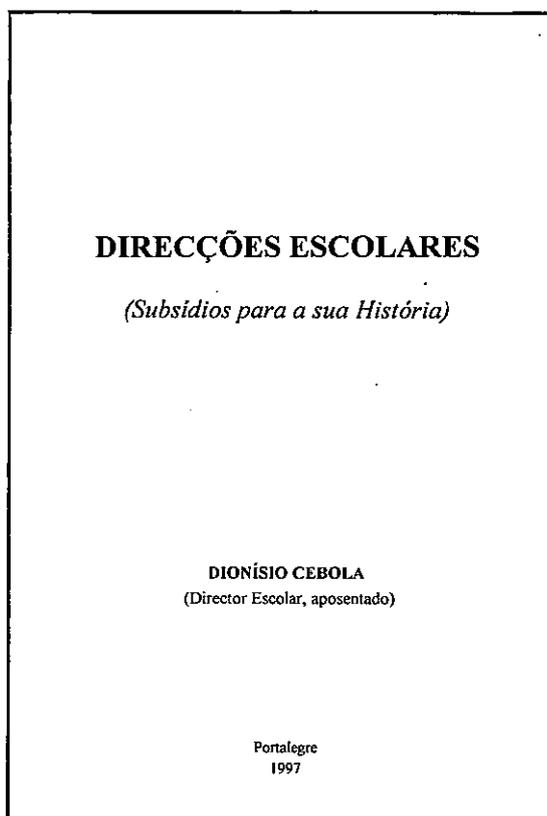
Por outro lado, a leitura deste livro evidencia também o carácter ditatorial do regime político anterior ao '25 de Abril de 1974', assim como o desprezo que aquele regime nutria pela educação, e em particular, pelo ensino primário (actual 1º Ciclo do Ensino Básico).

Um exemplo do carácter ditatorial, entre muitos outros: para se casar, uma professora do ensino primário tinha de pedir autorização ao Ministério da Educação Nacional. Apesar de bastante longa, vale a pena transcrever a citação onde o autor descreve em pormenor este procedimento:

"O requerimento da interessada era instruído com:

1- Atestado comprovativo do comportamento moral e civil do pretendente, passado na respectiva Câmara Municipal;

2- Documento comprovativo de que o pretendente auferia vencimentos ou possuía rendimentos de harmonia com os vencimentos da professora, comprovando-se a data desde a qual se



121

NOTA DE
LEITURA

encontrasse na situação económica que alegava, bem como a estabilidade que a mesma podia oferecer.

Este documento, se se referisse a empregado por conta de outrem, tinha de ser confirmado pelo Instituto Nacional de Trabalho e Previdência. Se o pretendente exercesse uma profissão liberal, o rendimento colectável seria declarado pelo respectivo Chefe da Repartição de Finanças.

Aos directores de distrito escolar incumbia o dever de colher informações acerca do pretendente e informar, sob sua responsabilidade pessoal, não só o que se lhe oferecia sobre o as-



sunto da pretensão, mas também sobre a irrepreensível conduta moral do pretendente, idade, profissão, habilitações literárias, posição social e nível de educação.

Estas exigências eram dispensadas quando o pretendente fosse professor do ensino primário ou funcionário da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Obtido o despacho superior, era publicada, no Diário do Governo, a respectiva autorização.

Em finais de 1969, foi dado por findo todo este procedimento" (pág. 58).

Um exemplo da desvalorização do ensino primário por parte do regime ditatorial: os postos escolares, criados em Dezembro de 1931 (pág. 160). Para ser regente escolar não eram necessárias qualificações académicas:

"A lei conferia ao Ministro o poder de nomear regentes para os postos, apenas com a condição de os nomeados possuírem idoneidade moral e intelectual (pág. 161). Refira-se, no entanto

que idoneidade moral e intelectual significava, neste contexto, aceitar a ordem política de então, não a questionar, não a problematizar, não a pôr em causa.

"Cada regente escolar auferia a quantia de 250\$00 mensais (...)" (pág. 161), um pouco menos (!) do que os serventes (pessoal auxiliar de acção educativa) que exerciam nas escolas de Lisboa e do Porto, os quais auferiam mensalmente 300\$00 (pág. 158).

A obra é muito rica em informações do tipo das que se acabou de apresentar. Pensamos que deve ser lida por todos aqueles que se interessam por questões educativas (alunos, professores, etc.) mas também por historiadores, antropólogos... pelo que aconselhamos vivamente a sua leitura.

Hermenegildo Correia
ESE de Portalegre



