

ESE
15
Anos

APRENDER

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE - 15 ANOS

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

NÚMERO ESPECIAL

OUTUBRO DE 2001

PREÇO: 500\$00

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

Nº. 24

Outubro de 2001

Director:

Abílio Amiguinho

Director Adjunto:

Fernando Oliveira

Coordenação do Número Especial

Abílio Amiguinho

Revisão:

Ana Margarida Marques, João Brás, Luís Henriques e Teresa Oliveira

Capa:

Cristina Sala

Secretariado:

Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:

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

Conselho Editorial:

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

Colaboram neste Número:

Abílio Amiguinho, Adelaide Teixeira, Amândio Valente, Amélia Marchão, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Catarina Raposo, Cristina Vermelho, Fernando Oliveira, Graça Cebola, Hermenegildo Correia, Isabel Silva Ferreira, Isabel Silva, Isabel Vila Maior, José Alberto Correia, Margarida Morais, Maria João Mogarro, Maria José Mandeiro, Maria José Martins, Maria Luísa Panaças, Maria Margarida Morais, Mário Ceia, Paula Pio, Paula Serra, Rui Canário, Teresa Ambrósio.

Composição e Fotografia:

Jorge Santos

Impressão, Montagem e Acabamentos:

Toldigráfica

Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301 PORTALEGRE CODEX

Tiragem:

1000 exemplares

Depósito Legal:

14 293/86

Preço:

2.49 euros (500\$00)

Assinaturas:

3 números: 5.99 euros (1.200\$00)

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

ÍNDICE

<i>Editorial</i>	3	<i>Projectos de Inovação, Formação e Investigação.</i>	
<i>Mesa redonda.</i> <i>A Escola Superior de Educação de Portalegre e as Escolas Superiores de Educação.</i> Moderação de Carlos Afonso	4	<i>ECO: Um Projecto de Mudança com os Professores.</i> Abílio Amiguiinho, Rui Canário	72
<i>Comunicações 15 anos da ESEP.</i> <i>A crise da escolarização e a construção da profissionalidade do docente.</i> José Alberto Correia	23	<i>O Projecto Minerva quinze anos depois - Projecto quê??</i> Carlos Afonso	76
<i>Comemoração dos 15 anos da Escola Superior de Educação de Portalegre - 28 de Junho de 2000</i> Teresa Ambrósio	35	<i>Projecto das Escolas Rurais: Região do Nordeste Alentejano.</i> Abílio Amiguiinho, Amândio Valente, Hermenegildo Correia, Maria José Mandeiro	81
<i>Formação Inicial.</i> <i>Formação Inicial. Os primeiros Currículos.</i> Isabel Vila Maior	41	<i>Escolas Inclusivas: Um Projecto em Construção.</i> Maria Margarida Morais, Maria José Martins, Maria Luísa Panaças, Isabel Silva Ferreira	86
<i>Síntese de um Trajecto: 'marcas legais'; 'marcas epistemológicas'; 'marcas contextuais' na formação de educadores e professores.</i> Amélia de Jesus G. Marchão	46	<i>Programa Boa Esperança/Boas Práticas: breve resenha.</i> Adelaide Teixeira, Carlos Brandão, Paula Serra	89
<i>Formação Contínua.</i> <i>Formação Contínua na ESEP: um percurso de 15 anos.</i> Abílio Amiguiinho, Catarina Raposo	52	<i>"História e Memória da Escola".</i> Maria João Mogarro	91
<i>Formação Especializada.</i> <i>A Formação Especializada na ESEP: breves notas.</i> Carlos Brandão	61	<i>Projecto AMEC: Aprendizagens em Matemática: Um Estudo sobre a Construção de Conceitos.</i> Graça Cebola, Mário Ceia	94
<i>Formação Complementar.</i> <i>Formação complementar na ESEP: ainda uma curta história.</i> Abílio Amiguiinho	64	<i>Ano de apoio à inserção profissional.</i> Abílio Amiguiinho, Margarida Morais, Isabel Silva, Amélia Marchão	97
		<i>Centro de Recursos Educativos das Escolas e jardins de Infância do Concelho de Gavião: um projecto concelhio para o desenvolvimento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística da comunidade local.</i> Cristina Vermelho, Paula Pio	102
		<i>Programa Educativo.</i> <i>Programa Educativo da ESEP</i>	106

Editorial

Este número especial da Revista Aprender associa-se às comemorações dos 15 anos da ESEP que ocorreram ao longo do ano 2000. Assim, procurámos trazer para as páginas da revista elementos que deram forma e sentido a esta (curta) história.

A intenção não foi, unicamente, a de nos darmos a conhecer um pouco mais. Quisemos, por um lado, revelar, reflectir e analisar como situações mais globais de política educativa, que perpassaram a vida da generalidade das Instituições de Ensino Superior de formação e das ESE, em particular, se repercutiram no crescimento e desenvolvimento da instituição que é hoje a ESEP. Por outro lado, intentámos explicitar os esforços, os propósitos e as razões que, neste contexto, permitiriam esboçar, configurar e desenvolver uma política própria, igualmente determinante para o estado actual da ESEP.

Nesta medida constituímos um caso, cuja história não interessa apenas àqueles que a protagonizaram, mas, julgamos, também a todos aqueles para quem as questões da educação e da formação são motivo de atenção. Tanto mais que o debate neste domínio, envolvendo o papel das instituições de formação, ganha pertinência e actualidade face aos novos contornos que estas questões têm vindo a assumir.

Por isso, toda a organização do número reflecte esta preocupação.

A mesa redonda procura dar conta dos olhares e sensibilidades dos intervenientes activos na história da ESEP que, certamente, tiveram impacto na assunção como escola de formação. Mas eles são também o caldo de cultura e de pensamento estratégico que permite um exercício de prospectiva, agora com uma importância sem precedentes.

Inserimos, de seguida as comunicações que constituíram a forma como os nossos convidados, no dia da ESEP, decidiram participar nas nossas comemorações trazendo-nos motivos para debate e reflexão, em torno de questões tão relevantes como a dos professores ou da educação em geral.

As intervenções formativas mais formais desenvolvidas ao longo de 15 anos pela ESEP constituem o objecto das secções seguintes. Em qualquer dos casos, embora altamente condicionados pela política de formação a nível nacional, procurámos-lhe inculcar um cunho próprio, assente em lógicas, princípios e práticas de formação que os textos procuram caracterizar.

Por último, reservámos um número significativo de páginas, para apresentar o essencial dos esforços institucionais para promover uma política de apoio à inovação, à investigação, ao desenvolvimento educativo e à formação contínua. Os textos que constituem esta secção, procuram reflectir uma linha e práticas de intervenção que, apesar das dificuldades e do escasso reconhecimento institucional por parte da administração do sistema, sobretudo se comparada com a tradicional formação inicial, subsistem graças à persistência de equipas de trabalho e de formação.

O significado desta dimensão da intervenção da ESEP, particularmente quando se torna cada vez mais clara a inconsistência de um modelo de desenvolvimento institucional exclusivamente assente na formação inicial, suscita um interesse renovado em termos de debate interno. Cremos que também neste campo, tal como nós, outras instituições reconhecem a necessidade de promover este debate que pode conduzir à consideração da importância estratégica de uma intervenção formativa diversificada. Por isso, nesta matéria, como noutras, aqui fica o nosso contributo.

A
P
R
E
N
D
E
R

A Escola Superior de Educação de Portalegre e as Escolas Superiores de Educação*

Por ocasião das comemorações dos quinze anos da entrada em funcionamento da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), decidiu a direcção da *Aprender* juntar um grupo de docentes que têm assumido responsabilidades, aos mais diversos níveis, na vida da Escola. O objectivo era dar-lhes a palavra, de modo a que, num exercício de reflexão conjunta, sem esquecer o passado da Instituição, se conseguisse chegar a uma análise prospectiva do que poderá ser o seu futuro.

As opiniões expressas pelos participantes nesta mesa-redonda acabaram, talvez sem surpresa, por abordar algumas das questões mais candentes no actual estado das Escolas Superiores de Educação, e do ensino superior em geral, e dos desafios que se lhes colocam. É por isso que as suas intervenções foram muito para além da situação específica da ESEP. Daí o interesse que reputamos em reproduzi-las aqui.

O debate foi moderado por Carlos Afonso, em serviço na ESEP desde 1986, onde exerceu várias funções, que, para além das docentes, passaram pela coordenação do antigo Pólo do Projecto MINERVA, pela coordenação do Núcleo de Língua e Literatura Inglesa e pela direcção-adjunta da *Aprender*. Actualmente, é Professor-Adjunto, Vice-Presidente do Conselho Directivo, coordenador do Centro de Recursos e Animação Pedagógica e Coordenador do Curso de Jornalismo e Comunicação. Completou recentemente o doutoramento (PhD.) no King's College, Londres.

Abílio Amiguiño é o actual Presidente do Conselho Directivo da ESEP, funções que exerce desde Julho de 1996. Para além da sua intervenção docente desde 1986, integrou várias equipas de projectos de inovação, formação e investigação, com destaque para o Projecto

ECO e para o Projecto das Escolas Rurais, coordenando este último. É Professor-Adjunto do Departamento de Ciências de Educação e Director da revista *Aprender*.

Carlos Brandão é Professor na ESEP desde 1985, onde tem leccionado disciplinas da Área de Análise Social da Educação. Foi Presidente do Conselho Científico e Presidente da Comissão Instaladora entre 1993 e 1996. Actualmente é presidente do Departamento de Ciências da Educação.

Mário Ceia foi vogal da primeira Comissão Instaladora da ESEP. Desde então colaborou em inúmeros órgãos da instituição, tendo sido Presidente e Vice-Presidente do Conselho Científico, presidente do Departamento de Matemática e Informática e suas Didácticas, Director e elemento do Conselho Editorial da revista *Aprender* e Coordenador dos Cursos de Formação Inicial e da Prática Pedagógica de todos os cursos, bem como participado na Assembleia de Representantes da Escola. Foi eleito para a Assembleia Geral do Instituto Politécnico de Portalegre. No âmbito destas colaborações, participou na elaboração dos Estatutos do Instituto Politécnico de Portalegre e da Escola Superior de Educação, bem como na organização de regulamentos para os diversos órgãos desta Escola. Colaborou na organização de diversos currículos, exerceu actividade lectiva em Cursos de Formação Inicial e de Ensino Superior Especializado, Complementos de Formação e Seminários, tendo sido responsável por (e leccionado) disciplinas da área científica da Matemática e da sua didáctica, da utilização das tecnologias da informação no ensino em geral e da investigação educacional. Coordenou o Projecto MINERVA no distrito de Portalegre e integrou a equipa de Coordenação do Programa FOCO na Escola.

*Moderação de Carlos Afonso

Maria João Mogarro é Professora na Escola Superior de Educação de Portalegre, onde exerce funções docentes desde 1986. É presidente do Conselho Pedagógico desta Escola e presidente do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. A sua área de especialização situa-se nos domínios da história da cultura, da educação e da formação de professores, na qual tem desenvolvido investigações no âmbito dos programas de mestrado e doutoramento que frequentou, assim como dos projectos de intervenção e extensão educativa em que colaborou. É autora de vários artigos e livros, tendo apresentado comunicações em congressos e encontros locais, nacionais e internacionais.

Isabel Vila Maior é docente na ESEP desde 1986. Foi Presidente do núcleo, posteriormente DEpartamento, de Língua e Literatura Portuguesa. É membro do Conselho Pedagógico da Escola desde a entrada em funcionamento deste órgão, tendo sido sua Presidente. Actualmente é Professora/Adjunta e encontra-se a frequentar um programa de Doutoramento.

Carlos Afonso (CA) – Os participantes nesta mesa redonda são pessoas que têm acompanhado a evolução da Escola desde o seu início, nos mais diversos órgãos e estruturas, e que, portanto, estarão numa posição privilegiada para darem a sua perspectiva, não só das dificuldades que se foram sentindo quanto ao desenvolvimento das actividades da Escola, mas também quanto àqueles aspectos mais positivos na actuação da Escola e que mereçam ser relevados e aprofundados no futuro.

O que vos peço é, pois, uma análise de perspectiva sobre estes grandes problemas e dificuldades que têm existido e sobre os aspectos positivos, que, com certeza, os houve também, ao longo deste tempo.

Mário Ceia (MC) – Bom, penso que há questões que, desde o início da Escola, se nos colocam e que, provavelmente, até por não dependerem exclusivamente de nós, temos de contornar para as conseguir resolver. Esses problemas têm a ver um pouco com o facto de a Escola estar localizada no interior do país, numa zona tida como economicamente desprivilegiada, com uma capacidade muito limitada de fornecimento de quadros, quer a nível do Ensino Superior, quer depois a outros níveis, nomeadamente, a nível das empresas. Há, portanto, digamos, um conjunto de problemas que dizem

respeito essencialmente à região e que afectam o desenvolvimento da Escola.

Depois, a nível da Escola, há um outro conjunto de problemas, que estão ligados, nomeadamente, àquilo que nos é pedido, ou que nos é encomendado, se quisermos, pelo Ministério da Educação, para desempenhar as funções de formação de professores, de formação em serviço, etc., e que nós procuramos resolver de uma ou de outra forma e aos quais, muitas vezes, não conseguimos dar as melhores soluções.

Um desses aspectos, porque é talvez o principal motivo de funcionamento da Escola, pelo menos até agora tem sido, refere-se à formação inicial. Uma das principais dificuldades ou dos principais aspectos que têm criado dificuldades é a percepção e a construção de uma dimensão de escola e de uma adequação do número de cursos a essa dimensão.

Como sabem, a criação de cursos numa fase inicial não se pautou por critérios claros do que deveria ser o desenvolvimento da Escola, mas mais pelas necessidades que a própria região sentia. Se se recordam, os cursos que foram criados visavam dotar a região, a curto prazo, de docentes para as Escolas do distrito. Se calhar, isto devia ser dito entre aspas, porque é uma pretensão talvez do domínio do virtual, como se costuma dizer...

CA – Como se diria agora!

MC – Ou como se diria agora. Entretanto, esses objectivos de criação dos cursos modificaram-se, surgindo cursos noutras áreas, a que nós chamamos novos cursos, e que tenderam a responder à necessidade de a Escola se demarcar e impor na região. E de criar a sua própria individualidade.

É evidente, como nós sabemos, que esses cursos tiveram algum sucesso e que, neste momento, talvez sejam aqueles que mais adequados estão à região, pelo menos alguns deles. E, por agora, ficaria por aqui, deixando algum aspecto mais específico para um momento posterior...

CA – Alguém quer avançar, algo mais? Carlos Brandão, queres dizer alguma coisa sobre isto?

Carlos Brandão (CB) – Relativamente à primeira questão que aqui é colocada, penso que temos de referir, em primeiro lugar, não apenas o funcionamento da Escola, mas a decisão política da criação da rede na qual se incluiu a

Escola Superior de Educação. Essa decisão política, em si mesma, deve ser valorizada, porque criou, pela primeira vez, a oportunidade para muitos jovens da região frequentarem o ensino superior próximo de casa. Penso, aliás, que isso acabou por acontecer, pelo menos numa primeira fase, tendo em conta que uma percentagem significativa da população que frequentou a Escola em dado momento era, de facto, originária da região, embora essa tendência depois se viesse a inverter. Isso, de alguma forma, correspondia a algumas das reivindicações das populações locais, de terem o ensino superior na sua região. Penso, portanto, que esta decisão política deve ser aqui salientada, como uma decisão ajustada, independentemente de outros aspectos mais específicos.

Um segundo aspecto, que me parece também positivo, já no campo da intervenção e do funcionamento da Escola Superior de Educação de Portalegre, refere-se à circunstância de nós termos alguma proximidade relacional, quer internamente quer externamente. Ou seja, as circunstâncias em que a Escola foi criada, bem como a região em que se insere, têm proporcionado um contacto muito próximo entre todos os agentes. Penso, por isso, que este aspecto tem sido positivo no funcionamento da Escola.

Em terceiro lugar, um outro aspecto que gostaria de referir tem a ver com a reduzida dimensão da instituição, que possibilita, do meu ponto de vista, uma gestão e uma administração próxima das pessoas, ao contrário do que sucede com outras com alguns milhares de estudantes.

Finalmente, um quarto aspecto, entre muitos que selecionei, tem a ver com as condições e as oportunidades de formação oferecidas aos quadros da instituição. Penso que, desde o início, tem sido política desta Escola criar condições e oportunidades, apesar da escassez de recursos, de formação aos próprios quadros. Basta ver as pessoas que cá estão ou estiveram, que graus obtiveram, etc.

Quanto a problemas, selecionei também quatro. Em primeiro lugar, gostaria de referir a nossa incapacidade colectiva em fixar recursos qualificados na instituição. Isto é, não obstante as tais condições que a Escola tem vindo a criar, que têm possibilitado a valorização académica dos seus docentes, designadamente ao nível de Doutoramentos, essas pessoas aca-



É preciso relevar que foi criada uma matriz inicial de intervenção para estas escolas, que apontava claramente para centros locais de educação, centros locais e regionais de educação - que eram muito mais que centro de formação de professores

Aquilo que acabou por acontecer foi uma completa subversão das instituições e da sua actividade pelo desígnio da formação inicial, que se transformou no único objectivo visível por parte da administração

hoje voltamos a olhar para o futuro, de novo com alguma apreensão, porque aquilo que constituiu a nossa principal razão de existência, isto é, a formação inicial, já não se pode encarar como o único desígnio estratégico.

É preciso quebrar este círculo vicioso que é o de "uma vez que só fazemos formação inicial, haveremos de continuar permanentemente a fazer formação inicial".

no fundo, continuamos a ser dotados financeiramente através do mecanismo dos rácios

É necessário olharmos para fora deste triângulo, que num dos seus vértices tem as horas lectivas, no outro x número de alunos e no outro as salas de aulas.

A regulamentação das alterações à Lei de Bases, que significariam a reformulação dos perfis de qualificação profissional para a Educação Básica, tem sido sistematicamente adiada

nós sabemos fazer educação, não sabemos fazer apenas formação de professores

continuamos, em termos de investigação, a funcionar com os referentes das Universidades, quando existem constrangimentos objectivos que impedem que isso possa ser assim. Bastará registar que o número de horas lectivas no ensino superior universitário é de nove horas e no nosso caso é de doze horas...



A decisão política da criação da rede na qual se incluiu a Escola Superior de Educação deve ser valorizada, porque criou, pela primeira vez, a oportunidade para muitos jovens da região frequentarem o ensino superior próximo de casa.

a reduzida dimensão da instituição possibilita uma gestão e uma administração próxima das pessoas.

desde o início, tem sido política desta Escola, apesar da escassez de recursos, criar condições e oportunidades de formação aos próprios quadros

o contexto e o enquadramento nacional têm dificultado a definição de políticas e estratégias internas conducentes às decisões mais acertadas e oportunas.

A investigação tem sido sistematicamente subvalorizada, ao invés de ser equacionada num plano estrutural, como eixo estruturante de toda a actividade.

É necessário criar espaços e tempos que possibilitem outras modalidades de trabalho que não apenas aquelas que estão mais ou menos consolidadas

as indefinições a nível nacional têm sido prejudiciais para o funcionamento das ESE em geral e em particular da nossa.

a ARIPES não tem cumprido o seu papel de instrumento de pressão junto das instâncias centrais, com vista a influenciar parcialmente aquilo que foi sendo construído ao longo destes últimos anos nas Escolas Superiores de Educação.

todos nós continuamos a insistir na matriz original, vinculados e condicionados pelas questões do financiamento

há uma capacidade instalada, na rede do Instituto Superior Politécnico, o que é um dado adquirido muito importante

as matrizes valem enquanto instrumentos de orientação e de análise, mas têm de evoluir e ser ajustadas. Interessa ter uma matriz de base, mas não devemos estar muito preocupados com a sua descaracterização

a área da assessoria tem sido um tanto esquecida, mas ela poderia permitir outras formas de intervir, de actuar, de colaborar, de estabelecer parcerias.

Carlos Brandão

bam por abandonar a Escola, e já não são tão poucas quanto isso. Acresce, ainda, a esta dificuldade um outro problema: o recrutamento de pessoas qualificadas e com perfil adequado para áreas muito específicas, designadamente para áreas afins à Educação.

O segundo problema, que me parece também de referir, é a falta, ou a pouca articulação, intersectorial. Penso que esta é uma dificuldade que temos desde o início e que se traduz num défice de articulação horizontal inter-sectorial.

O terceiro problema, apesar das suas repercussões na instituição, tem a sua fonte no exterior. Refiro-me, concretamente, ao contexto e ao enquadramento nacional de que dependemos. Podíamos aqui dizer muita coisa sobre isto, desde as oscilações de políticas à legislação avulsa que vai aparecendo, quase sempre de forma precipitada, etc. Digamos que estas circunstâncias não têm ajudado muito! E isto aplica-se, creio eu, às escolas superiores de educação em geral, ainda que no nosso caso, em particular, isso seja evidente, porque tem dificultado a definição de políticas e estratégias internas conducentes às decisões mais acertadas e oportunas.

Finalmente, um quarto problema tem a ver com o défice existente no plano da investigação/intervenção. É uma situação crónica, não só das escolas superiores de educação, mas, provavelmente, também do ensino superior em geral. No nosso caso, a investigação constitui uma questão sobre a qual todos nós devemos reflectir, tendo em conta a sua subvalorização sistemática, embora a situação tenha vindo a evoluir lentamente dos anos noventa para cá.

Abílio Amiguiño (AA) – Vamos lá ver uma coisa... Eu não tenho, assim, uma enunciação de vários pontos que considero positivos ou negativos. Até porque, neste momento, se calhar, já não faria sentido. O que faz sentido, aqui e agora, é que nos possamos completar, ou eventualmente discordar daquilo que já está a ser dito. Quer dizer, eu concordo basicamente com aquilo que o Mário disse, com o que o Carlos disse. Justamente, aquilo que eles referiram dá-me oportunidade, também, para falar de aspectos positivos e negativos e que têm um pouco a ver com o seguinte. Um dos aspectos positivos, indiscutivelmente, e sobre o qual se reflectiu, não só na nossa Escola, mas em todas as outras, como o Carlos referiu, tem a ver com

a decisão política da criação de Rede. Concretizando um pouco mais: do meu ponto de vista, é preciso relevar que foi criada uma matriz de intervenção para estas escolas, uma matriz inicial de intervenção, que apontava claramente para centros locais de educação, centros locais e regionais de educação – que eram muito mais que centro de formação de professores. Contudo, nessa matriz, estava inscrita, igualmente, uma questão, que o Mário acabou por referir, que era a de fazer face a necessidades objectivas de qualificação de nível superior para os profissionais de educação. Aquilo que acabou por acontecer foi uma completa subversão, digamos assim, das instituições e da sua actividade por este desígnio, e eu creio que todos nós ficámos prisioneiros disso, que se transformou no único objectivo visível por parte da administração. Ou seja, exigiam-nos que respondêssemos, de imediato, às necessidades de formação inicial e depois tudo o resto foram indefinições permanentes. Ou seja, nós completamos agora 15 anos de existência e, provavelmente, não somos capazes de verificar um único momento em que, de uma forma muito clara, tivessem sido cometidas às ESE funções e formas de intervenção que, claramente, permitissem perceber para onde é que elas caminhavam. Ora bem, isto poderá parecer que estamos a lançar, e eu estou a falar de aspectos positivos e de aspectos negativos, a razão dos problemas e das dificuldades para os outros. Não é isso que eu pretendo dizer, eu acho que um dos problemas principais foi o de que nós não nos conseguimos, de forma alguma, libertar disto, ou seja, nós transformámo-nos nas instituições que somos, fundamentalmente, em instituições de formação inicial, ou seja, não conseguimos, ao longo destes 15 anos, inflectir minimamente a situação para a qual de certo modo nos empurram. E esta indefinição permanente que aconteceu levou, inclusivamente, a aproveitamentos de diversa índole, até de natureza política. Localmente, por exemplo, verificamos a existência, ao longo deste período, de épocas conturbadas de gestão, não digo ao nível da nossa Escola, mas ao nível do Instituto Politécnico, por exemplo, e que de alguma forma se repercutiram em nós, e que criaram alguns momentos de apagamento.

Ora bem, tudo isto que aconteceu é hoje de molde a que voltemos a olhar para o futuro, de novo com alguma apreensão, justamente



Uma das principais dificuldades ou dos principais aspectos que têm criado dificuldades é a percepção e a construção de uma dimensão de escola e de uma adequação do número de cursos a essa dimensão.

Se, por um lado, a interioridade nos afasta de alguns meios, dota-nos da capacidade de estarmos próximos de outros parceiros de trabalho; nomeadamente, as escolas e outras estruturas, cujos laços é preciso fortalecer



Sei bem que a nossa interioridade coloca problemas muito graves não só em relação à contratação de docentes para áreas específicas, mas também para áreas não específicas

os complementos de formação poderiam ser um boa encruzilhada entre os professores que estão no terreno e o ponto de partida para a investigação

Isabel Vila Maior

porque aquilo que constituiu a nossa principal razão de existência, isto é, a formação inicial, não digo que esteja à beira de se esgotar, mas, enfim, já foi um desígnio, hoje já não o será tanto, até porque entretanto vieram a acontecer outras coisas que levam a que esta formação não se possa encarar como um desígnio estratégico. O que é facto é que, apesar de algum esforço, como dizia há pouco, ele não foi suficiente para que tivéssemos criado formas de intervenção diversas, por ventura na linha da matriz inicial de intervenção das ESE, que permitissem que hoje, quando a formação inicial entrou numa fase decisivamente crítica, pudéssemos estar a coberto de algumas coisas.

Parece que estou aqui com um discurso um bocado negativo, mas é evidente que, ao longo deste percurso é preciso assinalar vários aspectos positivos. Conseguimos manter um determinado nível de crescimento e desenvolvimento, apesar de tudo, embora, em alguns dos casos, isso me tenha parecido um pouco fuga para a frente. Por exemplo, criámos novos cursos que estenderam indiscutivelmente a nossa intervenção para além da formação de professores, talvez no sentido de retomar algo da matriz de inicial intervenção das ESE, mas, ainda assim, no plano da formação inicial. Apesar disto, é bom lembrar que nós, aqui em Portalegre, à semelhança de outras instituições, contribuímos para algo que ainda um dia destes referia, que foi transformar, por exemplo, a área da Animação Educativa e Sócio-Cultural numa área de qualificação superior, primeiro de bacharelato e hoje de licenciatura. É possível também dizer que, apesar destes constrangimentos, mas, se calhar, por causa deles, foi possível passar todas as fases mais complicadas, e estarmos hoje dentro de um quadro de organização e de estruturação democrática. As coisas funcionam minimamente, ainda que concorde inteiramente com o Carlos, continuamos com uma débil articulação sectorial; temos um projecto ou um plano anual para os próximos anos, mas, apesar de tudo, considero que não estamos, nem de longe nem de perto, devidamente acautelados em relação a algumas nuvens um pouco mais sombrias que possam pairar sobre o nosso futuro.

CA – Ainda não ouvimos a Maria João e a Isabel, se quiserem intervir ...

Isabel Vila Maior (IVM) – Muitas das coisas

que eu pensava já foram ditas, mas, em relação ao nosso défice de intervenção fora da formação inicial, eu creio que tem havido alguma, mas que são sobretudo intervenções pouco significativas e que não era isso que era preciso. Era preciso um plano global, e também uma vontade política que, independentemente dos Governos que se têm sucedido, não sei se existe verdadeiramente, ou se existe para além das intenções. Nós aqui, no âmbito regional, temos, de facto, um papel importante a desempenhar, depois, quando se vai para um macro-plano temos um obstáculo muito grande a ultrapassar, que é o papel das Universidades e o lugar que as Universidades querem ter no contexto do Ensino Superior a nível nacional, pelo menos tenho um pouco esta convicção.

Sobre os aspectos positivos e os aspectos negativos, estou de acordo, em linhas gerais, com aquilo que foi dito. A formação de quadros é de facto um aspecto positivo e negativo ao mesmo tempo, como o Carlos Brandão bem disse, e quando se falou aí da contratação de pessoal docente qualificado em áreas muito específicas, eu permito-me acrescentar que não é só em áreas muito específicas, porque eu fui, durante muito tempo, presidente de um Departamento em constante défice, que é o da Língua Portuguesa... Sei bem que a nossa interioridade coloca problemas muito graves mesmo em relação à contratação de docentes em áreas não específicas. Será muito difícil contratar alguém para o Jornalismo, mas parece que, à partida, não é muito difícil contratar para a área do Português. Ora, de facto, ao longo destes 15 anos, pelo menos dos últimos 10, 12 anos, embora as coisas agora pareçam estar de facto melhores, isso foi um problema e uma angústia constante.

Maria João Mogarro (MJM) – Pois eu também tinha alinhavado algumas notas relativamente ao primeiro tópico que nos foi proposto. A maior parte delas já foram referidas e portanto não queria voltar a repeti-las. De qualquer forma, gostava de sublinhar que me parece que um dos aspectos que caracterizam a nossa existência, ao longo destes 15 anos, é exactamente o factor da proximidade. A proximidade dos alunos, inicialmente em relação às famílias, a proximidade de nós próprios enquanto formadores relativamente às comunidades educativas da região, e a própria proximidade



este corpo docente tem-se caracterizado por um elevado profissionalismo, apesar das dificuldades do seu recrutamento, por uma preparação científica e pedagógica assinalável

Se compararmos com outras instituições de ensino superior, a nossa Escola tem equipamentos em quantidade e qualidade apreciáveis.

A Escola não tem investigação consistente em termos institucionais, embora a tenha em termos individuais, no âmbito de projectos de valorização profissional

Deveria haver divulgação externa das potencialidades da Escola, em termos de recursos humanos, e que levasse organismos exteriores a conhecer esses recursos e as pessoas qualificadas em áreas de determinada especialização

em termos de relações profissionais entre os elementos que constituem este corpo docente, que, de facto, é extremamente importante e que não seria possível numa instituição com dimensões muito maiores. De qualquer forma, relativamente ao corpo docente, penso que também é importante sublinhar que o corpo docente desta Escola tem vindo a crescer bastante ao longo destes 15 anos, nós começámos por ser meia dúzia, em 1986, aliás, inicialmente eram, e hoje somos quantos? Noventa?

AA – Noventa e três.

MJM – Aquilo que eu penso que é importante sublinhar é que, de qualquer forma, este corpo docente, que atingiu estas dimensões relativamente ao início, tem-se caracterizado por um elevado profissionalismo, apesar das dificuldades do seu recrutamento. Eu penso que os nossos professores revelam, também, uma preparação científica e pedagógica assinalável, embora, de facto, surjam esses problemas depois com a obtenção de graus académicos de nível superior. Esta preparação tem-se revelado, também, na gestão que fazemos da carga lectiva, que, de facto, é bastante acentuada em praticamente todos os Departamentos e todas as Áreas Científicas, e que os professores têm assegurado.

Também penso que é de assinalar, durante estes 15 anos, um percurso que levou esta instituição à gestão democrática, do regime de instalação à gestão democrática, com o funcionamento normal dos órgãos que estão legalmente estabelecidos. É, também, de assinalar que, apesar de a frequência da Escola ultrapassar em muito aquilo que estava inicialmente previsto, o que faz com que nós tenhamos de lidar com a exiguidade de instalações, estamos bem equipados. Se compararmos com outras instituições de ensino superior, a nossa Escola é uma escola que tem equipamentos em quantidade e qualidade apreciáveis.

Relativamente aos aspectos negativos, nos quais se enquadra o que eu referi sobre as instalações físicas, também já foram referidos muitos dos aspectos que eu tinha pensado assinalar. De qualquer forma, eu não posso também deixar de dizer o seguinte: apesar de praticamente todas as pessoas que têm tido projectos de valorização profissional terem tido alguns apoios, se nós compararmos com os apoios que têm sido dados noutras instituições, eles são cla-

ramente reduzidos. A Escola tem tido, de facto, uma política de apoiar as pessoas, nomeadamente, com pagamentos de propinas, de fotocópias, de tudo isso, mas uma das coisas essenciais, que são, por exemplo, as dispensas de serviço durante um tempo assinalável, não é possível fazê-lo, dados os constrangimentos que existem relativamente ao número de pessoas. Isso reflecte-se, necessariamente, penso eu, na dimensão da investigação que a Escola faz. E, de facto, a Escola não tem investigação consistente em termos institucionais, embora a tenha em termos individuais, exactamente no âmbito desses projectos de valorização profissional.

Também penso que um aspecto negativo é a dispersão da informação que existe. Seria aconselhável haver uma maior circulação da informação. Eu estou a dizer isto, porque acho que a Escola deve construir um discurso sobre ela própria, deve conhecer-se a ela própria. E penso que, em termos do funcionamento do que as pessoas fazem, nomeadamente os trabalhos que vão desenvolvendo, do que publicam, das comunicações que realizam, penso que seria interessante que, enfim, nos conhecêssemos melhor uns aos outros. Eu fico surpreendida com algumas das coisas que alguns colegas dizem que fazem e que eu desconhecia totalmente. Ficava-me por aqui.

CA – Algumas das questões que foram levantadas por vós colocaram a ênfase em problemas digamos que externos à própria Escola, os quais poderão ser mais difíceis de modificar. E passo já para a segunda questão que é: «De que modo é que os problemas que foram levantados se poderão ultrapassar?» Evidentemente que, nestes de carácter mais externo à Escola, a intervenção é mais difícil. O que poderá ser feito para que as situações que foram apontadas como menos positivas e que nos dizem mais directamente respeito possam ser ultrapassadas, é a questão que se coloca a seguir.

CB – Na sequência dos problemas que há pouco levantei, começaria pelo da fixação dos recursos qualificados, para os quais a Escola bastante contribuiu. É evidente que, na perspectiva da Escola, esta situação é negativa e tem um impacto negativo no seu funcionamento.

Na perspectiva do sistema, obviamente que isso não pode ser visto dessa maneira, porque, de facto, essas pessoas continuam no sistema, deslocam-se é de local, deslocam-se de

instituição, e, portanto, acabam por ser potenciadas noutras localidades e noutras instituições. Portanto, desse ponto de vista, nada se perde. Do ponto de vista da nossa instituição, obviamente que se perde praticamente tudo ou quase tudo. Para essa questão, penso que as soluções são muito difíceis, até porque, numa lógica de mobilidade interna do próprio sistema, criar dispositivos por exemplo, de carácter obrigatório, de fixação e vinculação a uma dada instituição por um tempo mais longo do que aquele que já está explicitado na lei, iria naturalmente contra alguns princípios legais, designadamente aqueles que consagram a mobilidade como direito. Não há, pois, uma solução na manga para apresentar; trata-se, apenas, de uma verificação de que isso tem acontecido aqui na nossa Escola e, do ponto de vista interno, era bom que não acontecesse, pelo menos no futuro próximo.

Quanto ao segundo problema da articulação interna, é evidente que isso depende exclusivamente de nós, do meu ponto de vista. Implica, certamente, uma avaliação, uma auto-avaliação, uma auto-análise, uma alteração de práticas, a criação de espaços e tempos que possibilitem outras modalidades de trabalho que não apenas aquelas que estão mais ou menos consolidadas e que são, de facto, modalidades clássicas, como todos nós sabemos. Embora nós saibamos que a organização do saber, do ponto de vista do currículo, está espartilhada, numa lógica que induz a que as modalidades de trabalho também funcionem nesse mesmo registo. Do meu ponto de vista, penso que isto deveria ser repensado, analisado e, eventualmente, deveriam ser encontrados outros dispositivos e outras maneiras de trabalhar que permitissem ultrapassar, ou pelo menos atenuar, os efeitos negativos desta debilidade interna que eu aponte.

Relativamente à questão das indefinições a nível nacional, aquilo que designei de contexto institucional nacional, elas têm sido prejudiciais para o funcionamento das ESE em geral e em particular da nossa. É evidente que a solução ou as possíveis soluções não são fáceis de encontrar; a discussão tem de passar por outras instâncias que não exclusivamente a ESEP. Não quer dizer que a ESEP não se deva envolver nisto. A Escola, em si mesma, penso que deve pensar sobre estas coisas, deve reflectir sobre isto; aliás, isto acaba por ser um pouco

aquilo que há pouco também foi dito, que é o processo de construção da identidade, que passa, naturalmente, por aqui: saber quem somos, o que é que queremos, para onde vamos, como lá chegar, enfim... O que quero dizer é que, em termos de impacto a nível de instâncias superiores, isto pode não ter qualquer resultado, mas, enfim, isso não nos deve impedir de, internamente, realizar esse debate, que é um debate que está por fazer, daí que eu ache que as coisas devem começar por aí.

Por outro lado, com a fundação da ARIPESE, em que tive a felicidade de participar, ainda alimentei a esperança de que esta associação pudesse servir de instrumento de pressão junto das instâncias centrais, com vista a influenciar parcialmente aquilo que foi sendo construído ao longo destes últimos anos nas Escolas Superiores de Educação. Parece, no entanto, que as coisas não têm sido bem assim! Pouco ou nada se tem conseguido e todos nós continuamos a insistir na matriz original, vinculados e condicionados pelas questões do financiamento. Do ponto de vista global, parece-me que não tem havido coragem suficiente – utilizando esta associação ou outras instâncias – para tentar pressionar os órgãos do poder, no sentido de se fazerem algumas alterações de nível estratégico em termos do crescimento da Rede e, dentro da Rede, de crescimentos diferenciados e de afirmações próprias com identidades específicas das várias instituições que constituem a Rede. Penso que aí há muito a fazer para, eventualmente, se encontrarem soluções melhores ou atenuar alguns efeitos negativos daquilo que têm sido as políticas dominantes para as ESE.

Relativamente ao quarto problema, penso que isto também está muito nas nossas mãos. Foi referido aqui que a questão dos tempos, a questão dos espaços, enfim a gestão de recursos, podem ser condicionantes ou elementos que fomentem uma maior investigação. Eu também penso que sim. Há aqui, portanto, também uma discussão que está por fazer, em termos internos, no sentido de equacionar a investigação não apenas como mais uma dimensão a desenvolver, não apenas como mais um sector a acrescentar, mas sim de equacioná-la num plano estrutural e considerá-la em termos da construção do currículo e do trabalho da Escola, como eixo estruturante de toda a actividade. Portan-

to, não estou a ver a investigação apenas como mais projectos ou menos projectos, mais projectos articulados, ou mais projectos colectivos, não estou a ver apenas a esse nível. Estou a vê-la a um outro nível, o que implicaria naturalmente mexer com muita coisa em termos internos, começando por conduzir um debate interno profundo.

CA – Maria João, foste a última há pouco. Querias dizer alguma coisa já?

AA – Se me permites, Carlos, eu gostaria de dizer o seguinte: eu julgo que, em relação a um dos problemas que há pouco quis identificar e que será, provavelmente, um problema recorrente nesta nossa conversa, uma das razões por que o mesmo ainda se verifica é que, se calhar, todos nós não somos capazes de nos pensar a nós próprios dentro da instituição, para além da formação inicial. Quer dizer, a culpa é de outros, mas também, provavelmente, muito nossa. Ou seja, creio que se gerou aqui um círculo vicioso tremendo, ou seja, em termos de predisposição para a nossa intervenção aqui, assumimo-nos como tal, funcionamos grandemente no registo da formação inicial, depois as condições e os meios também são insuficientes, qualquer esforço que nós façamos não consegue inflectir minimamente este estado de coisas, e assim andamos. Eu penso que soluções para isto passam, se calhar, por dar visibilidade mesmo àquelas intervenções pontuais de que a Isabel falava. Porque sendo pontuais, apesar de tudo, elas podem significar uma pedrada no charco. Se nós lhes dermos visibilidade através de várias formas, por exemplo, promovendo debates internos sobre isso, seminários, fazendo publicações, se calhar também estamos em condições de reflectir a forma como esse tipo de intervenções, longe de prejudicar a formação inicial, pode trazer grandes benefícios para a formação inicial. Talvez assim sejamos capazes de nos conseguir ver num palco de intervenção bastante mais alargado ou significativamente bastante mais alargado. Por ventura este esforço interno, no sentido de quebrar ou de inflectir estruturas mentais, as condições de definição da própria profissionalidade dos docentes, assim como de criar outras condições e meios, talvez também possa inflectir a postura da administração em relação a isto. Eu queria recordar aqui que, por exemplo, aquelas propostas de contrato-programa que nós fize-

mos aqui à semelhança de outras ESE, acordadas no âmbito da ARIPESE, e já que o Carlos falou nisso, julgo que vem a propósito referir-lo, por se tratar de uma forma de antecipação à administração no que se refere a pensar estas coisas, ou seja, nós queremos que isto se modifique. Nós quisemos ir mais além: queremos que isto se modifique e desta forma. Quer dizer, hoje, no interior da ARIPESE, isto discute-se. Mas para que andámos nós com este trabalho todo? Porque o resultado palpável disto foi zero, porque, no fundo, continuamos a ser dotados financeiramente através do mecanismo dos rácios, que, ainda por cima, é um mecanismo, que, apesar de todas as explicações, permanece profundamente enigmático, ou escondido... Bem, mas, apesar de tudo, houve alguns resultados: por via dos contratos-programa, a administração ouviu-nos, ao nível dos Secretários de Estado, por exemplo, quer do Ensino Superior, quer da Administração Educativa, e depois ainda tivemos uma compensação para isto, não foi em financiamentos, como nós pretendíamos, que as propostas eram também consistentes a este nível, mas digamos que foi em “géneros”. Eu gostaria aqui de recordar que hoje todas as ESE têm docentes destacados para contribuir para um desígnio da administração do sistema, que é a questão da Gestão Flexível dos Currículos, por exemplo. Julgo, e em síntese, que a solução para os problemas passa muito por quebrar este círculo vicioso que é o de, uma vez que só fazemos formação inicial, havermos de continuar permanentemente a fazer formação inicial, porque, no fundo, também criámos as condições para que a própria formação inicial se prolongasse...

CA – Maria João, agora?

MJM – Pois eu também não tenho muitas medidas a sugerir para ultrapassar os problemas ou dificuldades. Muitas deles, de facto, são exteriores. Penso, no entanto, que é importante reflectirmos acerca destas questões. E, para isso, tem de haver tempo e disponibilidade para o fazer. O que também me parece que não abunda, aqui na Escola, para nos encontrarmos, para discutirmos e para reflectirmos. A formação inicial é o centro das nossas preocupações, como aliás os complementos de formação, que eu acho que já não são formação inicial, embora estejam...

AA – Mas estão a ser reduzidos a essa condi-

ção.

MJM – ... naquele meio termo.

AA – Mas estão a ser reduzidos a essa condição, neste momento.

MJM – ... naquele meio termo. Mas nós, de facto, debatemo-nos com grande falta de tempo e é preciso tempo para reflectirmos acerca disso. Agora, como é que se vai ultrapassar isto? Aliás havia um outro tópico, que eu tinha aqui anotado, que é o das eventuais discrepâncias que existem no interior dos planos de estudos dos cursos e a necessidade de lhes dar maior coerência e lógica interna. Isto também implicava que as pessoas se encontrassem, debatessem e discutissem como é que se poderia repensar e melhorar esses planos de estudos. Andamos a falar nisto há imenso tempo e não temos tido muita disponibilidade para o fazer. Portanto, não sei também como é que se vão resolver estes assuntos, quando os constrangimentos externos se impõem à nossa vontade de implementar determinados dispositivos para ultrapassar os problemas e quando, mesmo internamente, é a gestão do quotidiano que se impõe à definição das estratégias.

AA – Parece que é um constrangimento grande.

IVM – Posso só dizer uma coisinha? É que eu estou de acordo, nós, de facto, esgotamo-nos a dar aulas, não é? Mas também me parece que aquela necessidade de debate interno de que o Carlos falou é uma urgência. Seria muito bom que pudéssemos parar para reflectir, mas não podemos, não é? Isto...

MJM – Não conseguimos.

IVM – Não, não podemos. Não podemos. Temos as actividades da formação inicial, estamos implicados nelas, mas, de facto, a reflexão e o debate interno fazem muita falta e também não podemos só projectar para o exterior as culpas, chamemos-lhe assim, de uma maneira um pouco reducionista.

CA – Muito bem. Mário...

MC – Acho que o que a Isabel acabou de dizer é muito importante, porque, de facto, se há muitos constrangimentos externos que nos dificultam a actuação em termos que achamos muito lesivos, às vezes nós contribuimos para que esses constrangimentos se avolumem. O caso dos complementos de formação é, talvez, exemplar, no sentido de que nós organizámos os complementos de formação à imagem da formação ini-

cial. Não sei se seria possível organizá-los de outra forma, mas podíamos ter tentado fazê-lo, partindo da reflexão sobre a forma como deveria ser reorganizada a formação inicial, nomeadamente, que formação inicial estamos a fazer e qual é que devemos fazer. O Carlos apontou aqui já alguns possíveis caminhos para seguirmos, na criação de espaços de debate, e todos nós fazemos parte do Conselho Científico, mas reparem no tempo que nós gastamos no Conselho Científico a tratar de assuntos que muitas vezes podiam ser tratados muito mais rapidamente. Isto desde sempre, não é?

IVM – Sim, desde sempre!

MC – Não é um fenómeno com duas ou três semanas a esta parte, ou três meses, é um fenómeno que se tem mantido ao longo do tempo e não conseguimos encontrar mecanismos para resolver os problemas que são de facto pragmáticos e de rápida solução e perdemos imenso tempo, deixando para trás aquelas coisas que são eventualmente relevantes. Entre estas, redefinir a nossa formação inicial em termos qualitativos e em termos quantitativos, eventualmente, repensar o que nos podia ter dado algumas pistas para organizar os complementos de formação de outra forma... Quer dizer, a nossa estrutura de discussão impede-nos de tratar aquilo que é relevante e que é a definição da política institucional do futuro, e, sendo assim, estamos a contribuir para que os constrangimentos nos afectem mais do que deveriam.

IVM – Posso só intervir? Como sabem, estou com dispensa de serviço, de maneira que me sinto, assim, um pouco fora do problema na sua totalidade, talvez porque não dei o contributo aos complementos de formação a não ser nos programas da minha área. De qualquer maneira, parece-me que os complementos de formação poderiam ser uma boa encruzilhada em que, ao mesmo tempo, se estava em contacto com os professores que estão no terreno, portanto, com a comunidade, com a comunidade educativa, mas, de qualquer maneira, com a comunidade, e que podiam ser o ponto de partida para a investigação. Eu, nos CESE, também tive muito pouca experiência, mas tive a oportunidade de orientar alguns formandos e parece-me que os respectivos trabalhos poderiam ter dado azo a que eu própria ou a Escola tivéssemos desenvolvido um trabalho de inves-

tigação. Isto é, poder-se-iam apoiar trabalhos de investigação como maneira de realizar uma investigação mais aprofundada. Parece-me que seria um caminho. Não sei se fui clara. Talvez não tenha sido, mas parece-me que sim, que é nesse cruzamento que poderá estar uma aposta na investigação. E também um outro cruzamento é a área da prática pedagógica.

AA – Oh Isabel, eu não sei... Eu acho que daqui poderia resultar algo que pudesse contribuir para repensar a formação de uma forma geral.

IVM – Sim, sim, sim. Sim, absolutamente.

AA – Quer dizer, eu devo-vos confessar que há uma coisa que me inquieta. Então nós temos duzentos formandos, neste momento, nos complementos de formação, que nos entram ao longo de toda a semana por esta porta adentro e depois temos mais não sei quantos em formação inicial e cada um destes públicos circula para seu lado... Quer dizer, não há aqui nenhuma forma de fazermos um cruzamento disto. É evidente que os complementos de formação, apesar de tudo, já permitiram introduzir algumas alterações, embora de pequeníssima monta, naquela formação. É preciso notar que é a própria administração do sistema, e lá estou eu outra vez a desculpar-me, que deixou bem claro que, no fundo, estes cursos são cursos de licenciatura e que, portanto, têm de seguir determinadas características eminentemente académicas... Ora bem, só se faz uma licenciatura de acordo com uma determinada...

MJM – ...Estrutura.

AA – ...o mais estritamente académica que é possível imaginar. Mas, de qualquer maneira, estando isto na origem, tal não significa que nós, com estes dados, não possamos também fazer aqui alguma mistura deles de maneira diferente. Mas o que é facto é que também não fomos capazes.

IVM – Mas também não pode ficar assim... Não somos capazes, não é?

AA – Sim, exacto! Não. Não. Porque é que não somos capazes?

MJM – É como a questão da gestão do quotidiano e da definição das estratégias. Temos, de facto, de arranjar maneira, de arranjar tempo...

IVM – De dar o salto!

MJM – ...disponibilidade de nos encontrarmos para definir isso, não é?

CA – A referência à formação complementar

abre a porta para a questão seguinte, e que tem que ver com as áreas a privilegiar na actuação das escolas superiores de educação em geral, se quisermos, ou da nossa, em particular. Por exemplo, em relação à formação inicial, o que é que devemos fazer dela? Vamos aumentá-la, vamos diminuí-la? Vamos diversificá-la? Em relação à investigação, o que é que vamos fazer? O que é que devemos fazer para que essa componente adquira maior importância em detrimento daquelas que nos têm ocupado até aqui?

AA – Bem, desculpem eu insistir nisto, mas eu acho que, neste momento, o nosso grande problema é estarmos, de certa forma, circunscritos a um triângulo, que num dos seus vértices tem as horas lectivas, no outro x número de alunos e no outro as salas de aulas. E é nisto que nos consumimos, é exactamente por isto que dizemos que não temos tempo para reflectir e nos sentimos permanentemente assoberbados pela gestão do quotidiano. Mas o problema maior, como já disse também, é que, se nós vemos assim, a administração também, e isto acaba por se reflectir a vários níveis. Agora o que sei é que este quadro tem de ser alterado, forçosamente alterado. Os indicadores que temos aí são bem claros a este respeito. Neste momento, existem problemas no mercado de trabalho, fundamentalmente ao nível dos professores, e nós sempre dissemos que o problema não podia ser visto só por esse ângulo. Só que, neste momento, há outros indicadores que começam a ser igualmente motivo de apreensão. A própria procura dos cursos começa a registar alterações significativas, o que nunca nos tinha acontecido, e que aconteceu praticamente a todas as escolas do país. Começamos a ter problemas nas variante de Português/Inglês e Português/Francês. É evidente que isto é capaz de estar relacionado com outras coisas, como, por exemplo, a de nunca mais aparecer a regulamentação das alterações à Lei de Bases, que significariam a reformulação dos perfis de qualificação profissional para a Educação Básica. É que, neste momento, as variantes são assim uma espécie de algo incharacterístico, que está no meio de um 1º Ciclo, que já se sabe o que é, enquanto curso de licenciatura, e de um 3º Ciclo, que as Universidades continuam a agarrar com as duas mãos, enquanto que nós, apesar de *estrebucharmos* um bocadinho, não conseguimos ver

resolvido. Ora bem, aqui está um quadro que, repito, tem de ser alterado. E nós temos de começar a olhar para outro lado. E olhar para outro lado tem de ser para fora deste triângulo. Há variadíssimas coisas por aí, como as questões da formação ao longo da vida, por exemplo, que encham a boca a muita gente e a muitos políticos... Quando eu há pouco dizia que as ESE foram inicialmente concebidas como centros locais de educação, era para aí que deviam estar viradas. Há que olhar para estes outros campos, fazendo valer a premência de intervenções a esse nível, mas também fazendo valer a utilidade dos nossos recursos. Porque nós sabemos fazer educação, não sabemos fazer apenas formação de professores. Talvez tivéssemos estado, até aqui, amputados, em relação à valia dos nossos saberes. A formação e a educação de adultos é um trabalho que começa cada vez a fazer mais sentido e neste momento já há instâncias que intervêm a este nível, como, por exemplo, as Escolas Profissionais e outro tipo de escolas, mas há também um nível de intervenção, de âmbito superior, no que à formação se refere.

Depois há o trabalho de formação contínua de professores, há o trabalho de apoio à inovação nas escolas e há que aproveitar também os campos, que suponho que são imensos, que se podem abrir, de cooperação com diferentes parceiros em áreas de intervenção que são cada vez mais emergentes em regiões como a nossa, do interior alentejano. Aliás, nós já temos exemplos nesse sentido, isto é, projectos de desenvolvimento comunitário, programas de luta contra a pobreza, em que a valência da intervenção pela escola existe, mas outras valências muito mais abrangentes e latas estão igualmente presentes, o que nos tem permitido desenvolver algum conhecimento e saber nessas áreas e provavelmente conseguiremos também ter uma intervenção significativa a esse nível. Isto é extremamente importante, porque permite diversificar e, se calhar, permite outros olhares para uma formação inicial que, no futuro, julgo que terá de ser um pouco mais contida, por via da evolução das variáveis que referi há pouco. Agora reparem, como é que isso se faz? Isto implica claramente sair daquele triângulo que enunciei, no sentido de ver institucionalmente reconhecidas estas intervenções.

CA – Isabel queres dizer alguma coisa?

IVM – Parece-me que a educação de adultos é um aspecto muito importante. Extremamente importante. Porque o quadro formal é muito mais fluido e parece-me que aquilo que faz a nossa fraqueza, que é a interioridade, o envelhecimento populacional e a dificuldade de fixação, poderá ser também de certa maneira uma vantagem, porque poderá ser aí que nós seremos capaz de fazer a nossa diferença, até em relação às outras ESE.

MC – Penso que podemos fazer da fraqueza de sermos de uma região do interior um pouco a nossa força...

IVM – Exactamente. Pois é nesse sentido também que eu intervim.

MC – ... Reparem que, se, por um lado, a interioridade nos afasta de alguns meios, dotamos da capacidade de estarmos próximos de outros parceiros de trabalho, nomeadamente, as escolas que não são do ensino superior. É com estas que nós deveríamos fortalecer e aprofundar laços de colaboração, uma vez que isso nos proporciona a possibilidade de desenvolvimento de linhas de investigação, que podem ser de um âmbito mais próximo de uma área específica e disciplinar ou de um âmbito mais geral e mais ligado, eventualmente, a outras áreas do conhecimento, como as Ciências da Educação, a Gestão, a Organização do Sistema, etc. Ora bem, essas ligações, do meu ponto de vista, podem lançar perspectivas de trabalho que estão diferenciadas da formação inicial, e que podem não só ser um acumular de experiência como uma fonte de investigação, podendo proporcionar, também, contributos teóricos à prática profissional das escolas.

Por outro lado, penso que está na altura de aprofundarmos ou estabelecermos, quando for caso disso, laços a outros níveis de intervenção e ligações com outras estruturas. Estou-me a referir a questões ligadas ao Turismo, a questões ligadas à Animação Cultural, áreas em que temos cursos e em que podemos, eventualmente, desenvolver projectos na comunidade e, por via desse processo, até conseguir quadros mais qualificados para a nossa instituição. Isto seria, também, um bom pretexto para dinamizar um grupo de estruturas idênticas, que são os Departamentos da nossa Escola, que têm tido um trabalho que, do meu ponto de vista, devia ser mais interveniente na organização, na

estruturação e na dinamização da Escola.

Eventualmente, por via dos Departamentos, muito desse trabalho podia ser feito e servia, não só, o aproveitar uma estrutura que já existe, como o dar-lhe alguma capacidade de trabalho e de desenvolvimento da própria instituição.

CA – Maria João, queres acrescentar alguma coisa?

MJM – Gostaria só de reforçar alguns aspectos que já foram referidos. Em termos prospectivos, eu tenho muita dificuldade em ver o futuro da Escola sem o peso, que continuará a ser importante, independentemente de outras estratégias, da formação inicial. E, portanto, penso que há que reforçar a componente reflexiva e teórica dos cursos de formação inicial, entendendo que esta componente reflexiva e teórica também se exerce sobre a prática.

Em segundo lugar, estou de acordo com a maior parte das estratégias que foram delineadas para ultrapassar esse peso da formação inicial e penso que isso passa por uma estratégia institucional de desenvolvimento de investigação. Relativamente a esta, julgo que seria importante que a Escola desenvolvesse um dispositivo que permitisse a divulgação, entre as pessoas interessadas, das modalidades de apoios a projectos de investigação que existem a nível nacional, porque esse é um filão que eu penso que nós não temos explorado. Haveria, assim, a possibilidade de candidatar projectos individuais ou projectos da própria escola a esses apoios, pelo que seria extremamente importante a existência desse dispositivo, que coordenasse essa informação e a divulgasse internamente. Por outro lado, poderia fazer uma divulgação externa das potencialidades que a Escola tem em termos de recursos humanos e que levasse organismos exteriores a conhecer esses recursos, de pessoas qualificadas em áreas da sua especialização. Haverá, eventualmente, organismos na comunidade local que podem estar interessados em requerer a colaboração dessas pessoas, ou desenvolver projectos com elas. Aliás, isto já foi proposto pelo meu Departamento, num parecer que foi feito sobre o plano de actividades da ESEP, e penso que seria interessante que se experimentassem estas possibilidades.

CA – Carlos...?

CB – As questões colocadas implicam respostas que tenham em conta dois pressupostos.

O primeiro é que há uma capacidade instalada, na rede do Instituto Superior Politécnico, designadamente nas Escolas Superiores, e isso é um dado adquirido muito importante, do ponto de vista global do sistema e do ponto de vista de cada uma das instituições.

O segundo pressuposto, e retomando um pouco uma ideia já divulgada, é o de que nós temos autonomia mas não somos independentes, e portanto autonomia não é sinónimo de independência. São dois pressupostos importantes, que permitem contextualizar aquilo que eu vou dizer.

Mas antes disso, abro aqui um parêntesis apenas para dizer duas coisas. Em primeiro lugar, a questão da procura a mim não me preocupa rigorosamente nada, e já vou explicar porquê: se a procura diminui, obviamente que a instituição tem de estar preparada para se ajustar. A segunda questão é a da matriz, que é uma questão recorrente: a matriz inicial, a matriz subvertida, a matriz que entretanto se reajustou, a descaracterização da matriz, etc. E eu gostava aqui de recordar um pouco o processo de criação dos tais cursos em áreas afins à educação. Não foi uma luta fácil, do ponto de vista externo, embora internamente se tivessem, também, levantado algumas objecções. Mas, enfim, acabou por ser uma questão pacífica, pelo menos foi essa a leitura que eu fiz na altura, embora, do ponto de vista externo, isso não foi fácil de fazer passar. Inclusivamente, colegas nossos, responsáveis por Escolas de Educação, acusaram-nos, na altura, de estarmos a descaracterizar a chamada matriz inicial. Ora bem, as matrizes valem enquanto instrumentos de orientação e de análise, elas têm, naturalmente, de evoluir e ser ajustadas. No início dos anos 80, fruto de pressões internacionais, a matriz definida para as escolas de educação tinha sido aquela. Mas, na situação actual, o que interessa é ter uma matriz de base, sem dúvida nenhuma, não estando muito preocupado com a descaracterização da matriz inicial, porque esta descaracterização tem limites. Desde logo, porque se for uma descaracterização tal que ponha em causa o próprio perfil do corpo docente da Escola, trata-se, digamos, de uma auto-liquidação. Ou seja, nunca deve estar em causa a matriz essencial, mas somos nós que a interpretamos e ela deve ir-se ajustando. Nessa altura, quando foram feitas as propostas para os

novos cursos, houve críticas que afirmavam tratar-se, exclusivamente, de uma estratégia de sobrevivência, sem ter em conta a nossa identidade, enquanto instituições de formação de professores.

Eu sempre duvidei muito deste tipo de análise... O que eu entendo é que as matrizes são instrumentos de auxílio para ler a realidade e para nos orientarmos nessa análise. Mas devem ser reajustadas: o que me interessa mais é, de facto, ajustar a matriz às circunstâncias e não o contrário, ajustarmo-nos a uma determinada matriz, seja a inicial, seja outra que entretanto tenha surgido. Nestas circunstâncias, apresento aqui, em termos futuros, quatro áreas importantes de intervenção.

Uma primeira, tendo em conta os dados ainda existentes – apesar, enfim, de haver projecções demográficas que nos dão algumas indicações para a próxima década... – é a de que, independentemente disso, a formação inicial é uma área em que temos de continuar a apostar. E aqui não estou com a preocupação de descaracterização ou não da matriz e, eventualmente, de perda de identidade e consequente desaparecimento! Agora, o que há que repensar é, de facto, que formação inicial, que modalidades de formação inicial, como organizá-la? Há um longo e profundo debate a fazer. Esta é uma intervenção prioritária.

A segunda tem a ver com a área a que chamaria, genericamente, formação pós-graduada: sejam complementos de formação, sejam CESE, seja o que for... Há que pensar, de uma forma integrada e articulada, nesta área como área prioritária de intervenção, mais ou menos ligada a uma lógica académica, clássica, de formação inicial ou não. Tudo isso é uma discussão em aberto. Mas, enquanto área, penso que era também importante.

A terceira área, que já foi aqui referida com alguma relevância, é a formação contínua genericamente considerada, nas suas mais diferentes modalidades: de intervenção pontual, de forma articulada, com complementos de formação, sem complementos de formação. Trata-se, enfim, de uma área de relevo que nós devemos considerar na nossa intervenção futura.

Finalmente, uma quarta, que tem sido um tanto esquecida, e que é a área a que poderia chamar, de uma forma genérica, a área da assessoria. Acho que há aqui um campo de inter-

venção muito amplo, na prestação de serviços, em assessorias, etc. Estou a pensar, sobretudo, na rede em termos regionais. Isto não tem sido potenciado. É evidente que isto é capaz de chocar com outro tipo de interesses, designadamente corporativos, mas penso que é uma área a explorar e onde ainda temos muito para dar.

Retomando um pouco a questão da formação contínua, colocaria a questão também noutros termos: não devemos apenas trabalhar para alimentar o sistema, mas trabalhar para requalificar, para melhorar o sistema. Com isto quero dizer que seria importante, por exemplo, montarmos dispositivos de formação em articulação com as escolas, que permitissem, eventualmente em articulação com a área da assessoria, intervenções menos pesadas, por iniciativa própria ou por solicitação externa. Isto teria de ser repensado, não apenas tendo em conta os parâmetros do quadro jurídico actualmente existente, mas pensar noutras formas de intervir, de actuar, de colaborar, de estabelecer parcerias, e, portanto, a assessoria podia, eventualmente, articular-se com isto. Aqui caberia, enfim, a questão da investigação e, também, da intervenção. Era perfeitamente possível articular esta questão da investigação quer com a área da formação contínua, quer com a de assessoria, sobretudo no acompanhamento. Também já foi aqui referido que há um défice, que todos nós todos reconhecemos, da publicitação. Muito se tem escrito sobre isto. Apesar de tudo, investiga-se muito – o problema é que uma parte substancial do que se investiga não se dá a conhecer e, mais grave ainda, o que se dá a conhecer é muito pouco. A questão da publicitação é uma pedra de toque, que se ralaciona, também, com a questão do fomento e do apoio a projectos de investigação e intervenção na rede do ensino não superior a nível regional.

CA – Eu acho que o problema começa mesmo a ser esse, e que não valia mesmo a pena nós estarmos mesmo agora ainda a insistir na quarta questão e na quinta questão, e eu passava directamente para a sexta, onde vocês teriam a oportunidade não só de se referirem à questão concreta que é colocada, mas também, se quisessem depois introduzir alguns dados aspectos que desejassem, poderiam fazer...

AA – Carlos, se me permites, eu gostaria de dizer também algo sobre a investigação e, ao

mesmo tempo, de precisar algumas coisas no contexto da nossa conversa.

É que, quando se fala de formação inicial, é preciso dizer que ela deverá continuar a ser uma valência das nossas instituições, obviamente, mas num quadro distinto. Em relação a um eventual ajustamento da nossa prática em função da oferta, eu devo confessar que não estou muito preocupado com a procura enquanto tal, estou preocupado é com a conjugação da procura com outro tipo de factores. É que, quando se pensa unicamente na procura, acontece aquilo que nos aconteceu quando nos disseram para nós pararmos de formar para o 1º Ciclo e para a Educação de Infância. O que aconteceu foi que outros se aproveitaram dessa circunstância para lançarem no mercado profissionais, formados sabe-se lá como!

Quanto à questão da matriz da intervenção inicial das ESE, gostava de reforçar algo que já disse, ou seja, aquilo que nós fizemos na nossa escola, quando ampliámos a nossa oferta formativa, em termos de formação inicial, a outros profissionais, para além da área da educação, não estivemos a descaracterizar nem a desvirtuar a nossa matriz; nós estivemos foi a reforçá-la, porque, no fundo, estivemos a reforçar as nossas intenções de intervenção a nível local e regional, em áreas que são afins daquelas para as quais a Escola foi criada.

Depois, em termos de investigação, eu gostaria de dizer uma ou duas coisas, quer em relação aos apoios para a investigação, quer em relação à natureza da própria investigação. Em relação aos apoios, acho que a investigação nas nossas escolas, não pode viver do conhecimento de apoios existentes e da tentativa de aproveitamento desses apoios. Também pode viver disso, mas não exclusivamente, até porque esses apoios são, na maior parte dos casos, circunstanciais e pontuais. E nós, se queremos ter uma política de investigação sistemática, não podemos estar à espera deles.

MJM – Não podemos estar à espera deles, mas podemos candidatar-nos a eles, não é?

AA – Em relação à questão das dispensas de serviço docente para pós-graduações, elas servem unicamente investigações pessoais, individuais. É evidente que têm reflexos institucionais, mas, quer dizer, não servem uma política institucional de investigação.

MJM – Mas são imprescindíveis para elas.

AA – Está bem, não o nego. Mas, de qualquer maneira, o que me parece é que qualquer política sistemática não pode repousar apenas na tentativa de aproveitamento desses apoios. Uma política sistemática de investigação tem de assentar em dispositivos internos. Como criar esses dispositivos internos é outra questão. Julgo que, pouco a pouco, provavelmente, lá haremos de chegar. Sobretudo quando conseguirmos canalizar alguns apoios, nomeadamente de financiamento e outras condições, em proveito disso.

Em relação à natureza da investigação, gostaria de sublinhar que as ESE têm condições, devido à sua situação no terreno, de base distrital, temos condições para uma verdadeira aproximação às escolas, a outras instituições educativas e a outras estruturas ou serviços locais de natureza social e colectiva. E essa circunstância deve favorecer, como o Carlos dizia há pouco, um trabalho de intervenção e um verdadeiro trabalho de inovação. Pode ter, no seu interior, situações mais formais de formação, assim como situações menos formalizadas. Julgo que é essa intervenção, que é esse trabalho de formação e de inovação, que devem ser os principais alimentadores, passe a expressão, de problemas para a pesquisa. É dessa forma que podemos criar condições para inovar na construção de objectos de estudo distintos, a partir de objectos sociais que são os nossos, tornando, por ventura, a investigação mais próxima de produzir os efeitos que nós julgamos que ela pode produzir e ter consequências sobre as práticas, bem distintas daquilo que tem vindo a acontecer até agora. Dessa forma, deixaríamos de ter uma investigação que, apesar de alguma expressão, continua a ficar arrumada nas prateleiras de uma qualquer biblioteca ou centro documental, sem o necessário impacto sobre o terreno. E estou a falar aqui não só de áreas e de problemas a investigar, mas também de modalidades de desenvolvimento da própria investigação em mecanismos de colaboração e de cooperação com os actores no terreno. Não quero utilizar aqui o termo investigação/acção, porque não sei muito bem aquilo a que se refere, aliás, acho que ninguém sabe. E talvez fosse isto que também pudesse servir para ilustrar como, em matéria de investigação, se pode funcionar de maneira diferente. É que continuamos, em termos de investigação, a funcionar

com os referentes das Universidades, a vários títulos, inclusivamente até na forma como havemos de conjugar a actividade lectiva com a investigação, quando depois existem constrangimentos objectivos que impedem que isso possa ser assim. Bastará registar que o número de horas lectivas no ensino superior universitário é de nove horas e no nosso caso é de doze horas...

CA – Quem tiver algo a acrescentar em relação a isto que o faça nesta altura.

MC – Pegaria naquelas quatro ou cinco linhas que o Carlos Brandão referiu, que acho que seriam bons princípios, ou finalidades, para reflectirmos acerca do nosso trabalho, nomeadamente a nível das escolas do distrito. É que podemos actuar de diversos modos, quer fazendo assessoria, quer fazendo formação, quer trabalhando com eles para produzir investigação de âmbito variado e ligar a investigação à formação... Por outro lado, temos as autarquias. Eu devo recordar que, logo no início da Escola, um Presidente da Câmara solicitou que fizéssemos formação de Animadores Culturais; na altura, estávamos em 1987 ou 88, era impensável fazer isso, por questões de política geral do país e da própria instituição, havia constrangimentos que impediam que isso se fizesse. Mas agora, que as autarquias têm alguma responsabilidade a nível do ensino básico/1º ciclo, talvez possam ser interlocutores com os quais podemos colaborar. Como? Não sei muito bem, mas se calhar haverá bons meios para o fazer.

Por outro lado, há aqui algo que passou e que talvez devesse ser também mais aprofundado, e mais sublinhado, que é o darmos a conhecer. Eu penso que, muitas vezes, as pessoas externas à instituição não conhecem o que a instituição pode fazer. E não é claro para quem está de fora, às vezes, não é claro para nós próprios...

MJM – Nós não nos conhecemos a nós próprios, acho eu...!

MC – ... As pessoas externas não conhecem as nossas capacidades e o que é que nós podemos fazer. E, portanto, vivemos muito à custa de solicitações externas pontuais, que se baseiam no conhecimento pessoal, de outras pessoas, ou que estas têm de nós. Não só necessitamos de nos conhecer internamente, como de nos dar a conhecer externamente, para que possamos ser

rentabilizados. E isso é, com certeza, uma boa maneira de fazermos intervenção local, ou seja, de mostrar que somos capaz de colaborar com outras pessoas.

CA – Alguém mais, que queira intervir?

IVM – Estou absolutamente de acordo. E suponho que uma maneira de nos darmos a conhecer podia ser através de uma coisa que já foi aventada várias vezes, e que são os cursos livres, que têm um formato muito pouco rígido e que poderiam chamar à escola, em áreas variadíssimas, pessoas muito diferentes. Isto cruza-se com a educação de adultos também e, enfim, com vários aspectos que foram aqui referidos.

Depois, queria dizer uma coisa que ainda aqui não foi referida, que é a existência da revista, como aspecto altamente positivo de toda a actuação da ESEP ao longo destes anos todos. Parece-me que tem sido, enfim, com altos e baixos, com coisas melhores, coisas piores, com dificuldades que todos nós sabemos quais são, é a manutenção de uma revista que já vai no seu vigésimo terceiro número.

MC – Estamos aqui dois dos directores da revista. Um ainda é o actual, que é o Amiguinho, e eu também já fui director. De facto, existem sérias dificuldades para manter a revista, nomeadamente, em termos de conseguir a colaboração devida, que passa, também, pelo facto de nós próprios nem sequer sermos capazes, porque se calhar era completamente impossível, só por nós, alimentarmos a revista. De facto, a contribuição interna é relativamente diminuta...

IVM – Pois, eu sei, também já coordenei um número e sei bem o que é que foi!

IVM – É muito complexo, mas eu acho que altamente positivo.

AA – Devo confessar que uma das minhas maiores angústias tem sido, de facto, como director da revista.

IVM – É verdade!

MJM – Já agora, também queria dizer uma coisa. Eu também estive ligada à revista, principalmente nos primeiros números. Até ao número treze, fui secretária da revista e percebo as dificuldades em manter uma revista, principalmente quando se pretende editar três números por ano. De qualquer forma, agora que se comemoram os 15 anos da Escola, acho que seria extremamente interessante que se fizesse

um estudo, uma pesquisa sobre a revista; a análise do conteúdo da revista, ao longo destes anos, possivelmente reflectirá muito aquilo que foi a sua evolução.

CA – A sua? Da Escola?

IVM – Da Escola e da revista.

MJM – Da Escola, mas principalmente da revista, porque não me parece que a Escola se reflecta na revista totalmente, ou antes, acho que a Escola se reflectiu na revista de maneiras diferentes ao longo deste tempo. E, se não há muita colaboração das pessoas da Escola na revista, isso é um sintoma, a meu ver, da articulação da revista com a Escola, não sei se me estou a fazer entender. Mas penso que seria interessante, dado que a revista ocupa na Escola um lugar central em termos da sua imagem, nomeadamente, em aspectos como os autores dos artigos, se são da Escola, se não são da Escola, de que nível de ensino é que são, se são professores, se não são professores; outro aspecto refere-se aos públicos que consomem a revista.

Já agora, deixem-me dizer que estou de acordo com tudo aquilo que foi dito, nomeadamente as parcerias com as diversas instituições, principalmente as instituições escolares, com as quais é possível desenvolver uma série grande de iniciativas e de projectos, o que tem vindo a ser feito ao longo destes anos e que pode ser intensificado para o futuro.

CB – Queria apenas mencionar um episódio que pode servir de referência para modalidades de trabalho com outros parceiros, fora do âmbito exclusivo da educação – autarquias, por exemplo. Em dado momento, e depois do primeiro conjunto de cursos afins à educação, ocorreu-nos sondar as autarquias do distrito, no sentido de saber qual era a avaliação que elas faziam, em termos de carências dos seus próprios quadros internos, no que diz respeito a aspectos técnicos da gestão. Depois de termos sondado meia dúzia de Presidentes de Câmara, chegámos à conclusão que valeria a pena investir a esse nível. Tivemos alguns cuidados, porque a própria Associação Nacional de Municípios tem um instituto que forma quadros intermédios nesse domínio e, portanto, nunca quisemos, em momento algum, colidir com esses interesses. Ainda fizemos duas reuniões de trabalho, e o que é interessante é que, nessas reuniões de trabalho, nós não levávamos um

currículo acabado e “pronto-a-vestir”, tendo-se, assim, criado um espaço de intervenção, de tal modo que os autarcas participaram na construção desse próprio currículo. Foram reuniões interessantes, em que alguns autarcas tiveram uma colaboração decisiva no modelo de currículo que nós acabámos por construir. Pena foi que, por razões um pouco alheias à Escola, o curso tivesse ficado na gaveta. Deve, portanto, haver alguma preocupação nesta interacção com os parceiros, em implicá-los nos processos de construção das próprias parcerias e não apenas ficarmos, como muitas vezes acontece, no domínio das formalidades da celebração de acordos e protocolos. Isso, às vezes, tem poucas consequências no plano prático. Devo dizer que as nossas expectativas eram muito reduzidas, muito baixas, relativamente às possibilidades de os autarcas participarem, mas o que é facto é que eles tiveram intervenções decisivas, na construção do currículo. Foram olhares exteriores, que ajudaram a melhorar a nossa proposta inicial.

AA – Eu acho que isto é uma belíssima deixa para aquilo que eu queria dizer, Carlos Brandão. Eu acho que não se pode concluir desta conversa, nem com a introdução desta pergunta, que nós nunca participámos no desenvolvimento local e regional. Mesmo fazer formação de professores, quer em termos de formação inicial, quer em termos de formação contínua, ou de pós-graduação, é efectivamente desenvolver local e regionalmente. Gostaria de dizer uma outra coisa que me parece que é importante. É que, se nós tivermos uma concepção de desenvolvimento local como sendo animar, promover, participar, ajudar a apoiar ou orientar os outros na solução dos seus próprios problemas, e sem estar aqui com grandes esquemas conceptuais, sobretudo no final desta conversa, isso tem implicações tremendas, porque isto é muito diferente daquilo que estamos a fazer. Eu diria que significa mesmo uma inflecção quase completa daquilo que estamos a fazer e daquele triângulo de que falava há pouco. E isto tem implicações institucionais tremendas e tem, parece-me a mim, sobretudo implicações também no que se refere ao desenvolvimento da nossa profissionalidade enquanto formadores. Aqui está um desafio importante para o futuro, que não nos pode escapar e que passa por algumas coisas que já dissemos aqui. Passa por esse

trabalho de assessoria e de apoio à inovação das escolas, mas também por um trabalho de integrar cada vez mais equipas institucionais. É um trabalho que já não pode ser visto em termos de horas lectivas, obviamente, mas tem de ser visto de uma outra forma. E essa outra forma é que é preciso pensar em termos de projectos de desenvolvimento comunitário, ou de desenvolvimento local integrado, conforme lhe queiramos chamar.

A crise da escolarização e a construção da profissionalidade do docente¹

José Alberto Correia*

Antes de mais, gostaria de agradecer à ESE de Portalegre, na pessoa do Dr. Abílio Amiguinho, a distinção que me concedeu ao convidar-me para participar nas comemorações do seu 15º aniversário. Não posso, com efeito, deixar de realçar que é para mim gratificante estar hoje aqui presente, já que me permite associar fisicamente à acção de uma instituição que sempre se soube afirmar como um dos referenciais mais importantes da intervenção daqueles que, ao pensarem a acção educativa como acção emancipatória, não se limitam a elaborar respostas aos problemas que lhes são dados, mas não abdicam de exercitarem uma sabedoria particularmente atenta à formulação de perguntas e à elaboração de problemáticas.

Não me compete a mim proceder a uma inventariação dos domínios de intervenção ou a uma explicitação das contribuições teóricas onde a ESE de Portalegre mais se notabilizou no exercício dessa sabedoria.

O que gostaria de realçar ao longo da minha intervenção é que o exercício desta sabedoria é não só uma condição imprescindível ao desenvolvimento de respostas transformantes, como contribui para a reabilitação de uma cientificidade em educação, ocupada numa gestão do sentido do risco que foi constituinte desta cientificidade e que, ao colocar a questão do sentido no centro do debate educativo, se afirma como uma cientificidade controversa, ciente de que a controvérsia constitui um preceito incontornável na busca de alternativas aos modelos dominantes de gerir a crise da escolarização.

Os sistemas educativos ocidentais, que até meados da década de 70 se tinham estabilizado e desenvolvido na aceitação tácita de uma ordem cognitiva para a educação, onde as figuras escola-

res se afirmavam como únicos referenciais legítimos de se pensar a educação, parecem hoje viver uma situação de profunda crise.

Embora tenda a ser encarada como uma crise de um modelo de gestão da escolarização que, sendo historicamente herdeiro da construção dos modernos Estados-Nação, seria incompatível, no plano organizacional, com as dinâmicas e os desafios da globalização, a verdade é que esta crise parece tocar nos próprios pressupostos que sustentavam esta “naturalização” cognitiva das figuras escolares, como únicas formas legítimas de se pensar a educação.

Os pressupostos que D. Hameline considera constituírem os mitos fundadores da escola da modernidade e que lhe definem a sua missão social, a saber:

- a crença na educabilidade do aluno e na sua perfectibilidade infinita;
- a convicção de que os acréscimos de escolarização acarretariam necessariamente acréscimos de democracia;
- e, finalmente, a aceitação tácita de um conceito de desenvolvimento encarado como progresso inevitável de um estágio para um outro, em que o seguinte é sempre mais perfeito que o anterior;

estes mitos, cujo fundamento não carecia de qualquer indagação argumentada, são hoje problemáticos e apelam a uma permanente justificação que lhes assegure uma coerência simbólica com uma ordem social que não se cansa de os desmentir quotidianamente.

Não iremos fazer uma referência detalhada ao processo de fragilização destes mitos fundadores. Importava, no entanto, realçar que ele teve repercussões importantes tanto no conteúdo das missões atribuídas às escolas, como nas formas institucionais accionadas para dar cumprimento a estas missões.

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto

A nível do conteúdo das missões, tem-se assistido na última década ao abandono progressivo das preocupações relacionadas com a maximização das oportunidades de acesso a um conjunto de bens culturais considerados como um património universal, e a um reforço de preocupações onde se enfatiza, sobretudo, tanto a utilidade da educação para a resolução da crise económica como a sua utilidade na gestão da chamada nova questão social. No pressuposto de que as perturbações da coesão social seriam uma consequência dos défices de qualificação – tanto cognitiva como afectiva – das principais vítimas destas perturbações, a escola é chamada a prevenir um conjunto de fenómenos que vão desde a exclusão social, até à educação rodoviária, passando pela educação para a Paz, a educação do consumidor ou a prevenção dos desequilíbrios ecológicos. Neste final do século tem-se, com efeito, assistido não só a um alargamento das missões sociais da escola, mas também a uma invasão do social pelo escolar que, além de ter contribuído para que a missão dos profissionais de educação se tivesse transformado numa missão impossível, conduziu também a uma redefinição do social que progressivamente deixa de ser um espaço de afirmação de uma cultura dos direitos e de exercício da democracia, para se transformar num espaço de gestão de problemas e de inculcação de uma cultura dos deveres.

Constituindo um dispositivo simbólico particularmente eficiente na produção de disposições subjectivas onde o sofrimento social se dissocia da injustiça social para se vincular às qualidades das vítimas deste sofrimento, esta tendência para a pedagogização e escolarização do social foi, por outro lado, acompanhada por transformações nos dispositivos institucionais de gestão da escolarização e nos dispositivos cognitivos em torno dos quais se constroem as formas legítimas de se praticar e de se dizer a educação.

Noções como as de projecto, autonomia, flexibilização curricular, territorialização e outras que se tinham instituído como referenciais centrais de reivindicações de professores e de movimentos pedagógicos apostados no aprofundamento das valências críticas dos cursos educativos, são hoje parte integrante de uma retórica que se insinua como a única narrativa legítima de se falar e de se pensar a educação.

Apesar de pretender transmitir uma visão entusiasmante e encantatória da escolarização, acentuando sobretudo as suas valências emancipatórias em detrimento das suas funções regulatórias, esta nova semântica, ao mesmo tempo que constitui uma resposta a esta permanente necessidade de justificação e de legitimação da escola, postula e reforça uma ideologia escolocêntrica, onde a crise da escola só pode ser pensada como um apelo à intensificação da escolarização.

Inscrita num espaço de trânsito entre a desagregação do “social” como cidade e a consolidação da “cidade” como mercado de oportunidades, a escola e os processos de escolarização adquirem um novo protagonismo e uma nova centralidade que, todavia, nem implicam a sua revalorização social, nem a revalorização social das suas modalidades de definição dos problemas. Se, por um lado, a pedagogização do social tem sido acompanhada pela banalização do pedagógico, ou seja, pela banalização do símbolo de distinção social e cognitiva que era reconhecido à escola, por outro lado, por força desta banalização, ela favorece a instabilização das figuras que habitam o campo escolar e, principalmente, a instabilização das categorias escolares accionadas na designação destas figuras.

Na realidade, se até meados da década de 70 a ordem escolar não era um objecto de preocupação da própria escola, razão pela qual a escola estruturou uma ordem cognitiva onde as qualidades atribuídas aos seres que a habitavam eram aquelas que eram mais consistentes com a missão atribuída à escola no reforço de uma coesão social “exterior” a ela, a verdade é que, num contexto onde a escola experimenta dificuldades crescentes na manutenção de uma coesão social que lhe é intrínseca, esta ordem cognitiva, referenciada a um mundo “exterior” à escola, parece ser cada vez menos capaz de dar conta da complexidade do mundo “interior” à própria escola.

Não cabe no âmbito desta comunicação proceder a uma análise detalhada desta tendência para o mundo escolar se tornar cognitivamente impermeável aos fenómenos que se produzem no seu interior.

Não queríamos, no entanto, deixar de realçar que as categorias sociais do aluno, do professor, da aula ou do currículo designam um

conjunto de entidades que frequentam a escola, fixando apenas as propriedades escolares de seres cujos modos de existência transcendem a escola e as qualidades que lhes são imputadas. A ordem cognitiva que a escola produz para conhecer e administrar os fenómenos e as experiências que se desenvolvem no seu interior produz, simultaneamente, conhecimentos e ignorâncias sobre esses fenómenos. Pensamos que, no actual contexto educativo em Portugal, as ignorâncias ou os desconhecimentos produzidos por esta ordem cognitiva são mais relevantes para se pensar a educação do que os conhecimentos produzidos.

Os movimentos pedagógicos e sociais em que entidades como a Escola Superior de Portalegre estiveram e estão envolvidas, na defesa das escolas rurais ou em acções de educação popular, já tinham intuído dos limites da ordem cognitiva produzida pela escola. Ela pareceu tolerar o reconhecimento desta inadequação desde que ele fosse “limitado” a espaços relativamente periféricos do sistema, que tinham apenas uma existência simbólica, uma espécie de “reservas” que deviam a sua subsistência aos défices de escolarização no sistema educativo português. Como foi referido por alguém, tratava-se de espaços bucólicos propensos a aceitarem o desenvolvimento de acções educativas tributárias de concepções ecológico-românticas, que estariam inevitavelmente votados à extinção com o advento da sociedade cognitiva, a internet e outros artefactos tecnológicos. O recente movimento dos jovens que frequentam o ensino secundário constitui, no entanto, a primeira expressão pública de que a desagregação da ordem cognitiva dominante na escola não é um fenómeno periférico, circunscrito às margens e às periferias do sistema, mas toca o próprio centro do sistema naquilo que ele tem de mais vital, a saber: a crítica do próprio sentido do trabalho escolar e a impossibilidade de a ordem escolar lidar com esta crítica, nomeadamente, quando ela é oriunda da parte daqueles cujo sentido crítico a escola era suposto desenvolver.

Para além de ter constituído uma expressão pública das dificuldades crescentes com que se confronta a ordem escolar para assegurar uma alunização consistente das crianças e dos jovens, onde a conflitualidade entre o estatuto do jovem e o estatuto do aluno é particularmente

acentuado na 2ª metade da escolaridade básica e no ensino secundário, este movimento foi particularmente revelador de um esgotamento cognitivo de uma ordem escolar que parece estabelecer uma relação de estranheza com o mundo, nomeadamente com o mundo que vive a própria escola. A revolta dos jovens é a revolta deste mundo, a afirmação do seu direito à visibilidade social e à publicidade, do direito de se tornar num assunto público, contra um outro mundo que se diz ser o mundo da escola e que é um mundo que, quando interpelado, só encontra na falta de informação as razões da interpelação e que tende a reduzir os enigmas que lhe são colocados a problemas relacionados com a administração escolar e com a organização curricular.

O que este movimento parece também pôr em causa é uma ordem cognitiva que, ao subentender a existência de uma relação pré-constituída entre aprendizagem e felicidade, minimiza os protestos contra a possibilidade de as aulas terem 90 minutos, reduzindo-o a um mero problema de organização pedagógica que silencia o sentido do alerta de que “90 minutos não é justo”, isto é, que ignora a pertinência de um debate sobre o sentido de um trabalho escolar que terá de se ocupar da recriação de uma relação que ele supunha estar previamente construída². O que hoje parece estar, com efeito, em causa é o pressuposto de que a aprendizagem é condição de uma felicidade que se projecta num futuro que dá sentido a um presente; o que hoje se afirma é que a invocação das promessas de um futuro mitificado já não é suficientemente entusiasmante para legitimar o abandono das razões que se prendem com as vivências do presente.

A suspensão da Reforma curricular é também uma exigência de *suspensão da curricularização da vida dos jovens*: a suspensão dos horários de trabalho intensos – mais de 30 horas semanais na escola a que se acrescentam os deveres de casa, as “explicações” e outros dispositivos de **ocupação dos tempos livres**, cujo sentido é, em parte, determinado pelas suas propriedades pedagógicas –, a inversão da tendência de o trabalho escolar se conjugar, fundamentalmente, numa linguagem dos deveres, onde os deveres de casa desempenham seguramente o papel mais relevante, o reconhecimento de que apesar de as aulas “serem uma seca”,

a “escola é importante, porque é dos poucos espaços que permitem encontrar pessoas da nossa idade”.

É neste contexto que se pode admitir que o slogan “não queremos utopias, queremos realidades” é vital, pois interpela a vida na própria escola e os dispositivos que ela produz para ignorar essa vida. Na realidade, o que este slogan põe em causa é um pensamento pedagógico onde o presente é, para parafrasearmos Hannah Arendt, um ponto em suspenso entre um já-não e um ainda-não, que se define negativamente pelo já-não e entusiasticamente pelo ainda-não, como se a escola se tivesse de ocupar apenas do conjunto infinito de missões que lhe são atribuídas, omitindo o facto de que ela também é uma forma de vida, um espaço social onde se vivem os problemas sociais que ela é suposto resolver e que, na opinião dos jovens, se apresenta como um espaço desolador, particularmente desolador nos tempos que são especificamente dedicados ao cumprimento da missão da escola: as aulas.

Para os professores, o que parece estar hoje em causa é o reconhecimento de que a escola já não é o que era, que ela é habitada por uma população que já não se compreende na categoria de alunos, uma vez que *“se trata, na verdade de alunos obrigados a vir à escola, a quem esta devia ajudar a formar, instruir e educar (...). Cumprirá a Escola estas tarefas?... Só o consegue em relação a uma minoria. Os “outros”, quando ainda eram poucos, frequentemente, ouvia-se dizer “não andavam cá a fazer nada”. Só agora é que estes alunos começam a merecer atenção, porque os professores, aflitos, não sabem lidar com eles nem com a sua indisciplina”*.

Os professores aflitos não sabem lidar com estes outros, que já não podem ser ignorados e que hoje começam a merecer atenção.

Ora, se para os professores este não saber lidar parece constituir um recurso discursivo utilizado numa situação de ansiedade profissional, a verdade é que ele constitui também a expressão da crise de uma profissionalidade docente que se tinha constituído numa relação securizante com o Estado, com a Ciência e com a própria justiça escolar. O que parece estar também em causa é a crise do aluno enquanto crise dos instrumentos cognitivos que a escola acciona para reconhecer e reconhecer-se nos

jovens que a habitam.

Esta crise, como nos é sugerido num trabalho empírico realizado junto de Escolas Secundárias e de Escolas do 3º Ciclo do Grande Porto, é discursivamente designada pelos professores como “incompetência dos alunos” e associada à degradação das condições de exercício da profissão. Os professores, obrigados a lidarem com a incompetência que atribuem aos alunos e impossibilitados de construir o núcleo da sua profissionalidade em torno do reconhecimento da importância deste “saber lidar”, ou assumem subjectivamente um sentimento de frustração ou constroem sistemas cognitivos que “legitimam” o estabelecimento de uma relação “coisificada” com os alunos, negando a dimensão inter-subjectiva do seu trabalho onde este “saber lidar” adquire maior relevância profissional.

Para os primeiros, que admitem, por vezes, serem detentores de uma vocação profissional auto-gerada, o confronto entre esta vocação e as condições sociais do seu exercício conduz a um sentimento em que *“o que se tira da realidade e da vida prática é uma frustração, porque, apesar de darmos aulas, de insistirmos em matérias, de fazermos exercícios com eles, só se vê erros, só se vê... dá impressão, quer dizer, que se está a falar para o boneco, para o urso, para... quer dizer, às vezes a gente põe em causa: – Será que eu estou a conseguir dar uma aula em condições?”*.

A incapacidade de exercer a vocação profissional tem uma origem difusa que remete, no entanto, para a impossibilidade de compatibilizar o jovem com o aluno:

“mas eu penso que, fundamentalmente, (...) são os alunos, ou se quisermos a degradação dos valores da sociedade, a educação, talvez, em casa, a educação familiar, os anseios dos jovens hoje”.

E, embora o refúgio no exercício das tradicionais funções da docência constitua uma última tentativa para escapar a um sentimento de degradação que, no entanto, não lhe permite escapar à amargura:

“eu penso que, fundamentalmente, tudo isto é que faz com que eu me sinta quase, eu às vezes digo mesmo, às vezes pareço um palhaço dentro da sala de aula. [...] Digamos que muitas aulas, eu digo mesmo, é um monólogo e depois acaba por ser maçadora para eles, aca-

ba por ser chata também para nós”.

O desenvolvimento de subjectividades profissionais profundamente marcadas pela coisificação da relação com os alunos constitui um expediente cognitivo particularmente relevante para os professores que, reconhecendo a necessidade de mudança, tendem a encarar a mudança como um fim e não como um meio. Para estes, a necessidade de protagonizar a mudança e a inovação subjectivamente percebida como uma imposição do exterior – “*eu acho que estamos desajustados em relação àquilo que eles esperam de nós; eu penso por isso que nós vamos ter de mudar*” – dotada de um sentido difuso – “*mas mudar como, não sei, mas que tem de mudar tem*” – é geradora de uma má consciência – “*nós sabemos que temos de mudar, mas não sei se mudamos*” – e está na origem de um conflito de imputação de responsabilidades, por vezes, subjectivamente gerido, classificando os alunos como um corpo homogéneo resistente à mudança:

“*Acho que a receptividade dos alunos não é aquilo que eu esperava, acho que aquilo que eu pretendo chega mal, há muita resistência, como eu costumo dizer; resistência material*”.

Não se pense, no entanto, que o sentimento de frustração profissional é apenas apanágio dos professores que se confrontam com dificuldades no exercício profissional. Escutemos o testemunho de um profissional de educação a que os colegas reconhecem uma competência e um êxito profissional inquestionável:

“*Nós temos um trabalho muito isolado e não sabemos muito bem o que é que se passa na aula do parceiro. Sabe que há vidas de professores... se eu tivesse três filhos pequenos, se eu tivesse uma vida convencional, um marido em casa para tratar, dois filhos, se calhar era impossível eu trabalhar [...] gastar duas ou três horas por dia para este trabalho. Eu penso que os professores deviam ter direito a uma vida normal [...]*”.

“*Isto é uma profissão sacerdotal, muito absorvente e eu acho mais saudável que um professor seja feliz e que tenha a sua família normal e que saia também, acho mais saudável, do que também ser um neurótico disto*”.

E se este testemunho sugere a existência de uma tensão entre a vida privada e a vida profissional, a verdade é que esta tensão se tende a

transformar numa dicotomia, à medida que a missão e a visão missionária da profissão se tendem a esbater e à medida que a vida privada dos professores é regularmente invadida pela imposição de realização de tarefas, nomeadamente de tarefas de carácter administrativo, que não são consensualmente integráveis numa definição idealizada da profissão.

A vida privada dos profissionais de educação não só é invadida por tempos e tarefas profissionais que nem são pré-codificáveis nem se integram de uma forma inquestionável numa definição estável da profissão, como também se tem de subordinar aos tempos e às tarefas de uma formação profissional contínua que, de um direito reivindicado, se tornou num suplício que, individualmente, importa suportar para assegurar a gestão privada da carreira profissional.

Sendo continuamente ameaçada, a dissociação entre o privado e o institucional tende a dissolver-se, ou, pelo menos, a estar condenada a uma existência predominantemente simbólica e discursiva que não deixa, no entanto, de invadir “o mundo da vida” do professor.

“*Custou-me um bocado ser tratada como professora em todos os sítios onde ia. Na escola era a professora, em todos os locais era professora [...]. Acho que todos nós temos necessidade de ser a pessoa [...] se me apetecer saltar no meio da rua, salto, mas se for professora já não o posso fazer, senão o que é que vão achar? O professor não faz o pino ou uma roda no meio da relva... Como pessoa sinto necessidade de ser a X, para além de ser professora*”.

Embora tendam a ser “ocultadas”, recorrendo a “práticas discursivas” que legitimam a opção pela profissão docente na “descoberta” de uma vocação inscrita na estrutura privada da personalidade, as dificuldades de compatibilizar os interesses privados com as exigências profissionais são geradoras de um profundo mal-estar, responsável pela produção de disposições onde a relação utilitária com a profissão se sobrepõe à relação “vocacionalista”.

Para além de nem sempre se poder exprimir publicamente, a “relação privada” com a vocação profissional e com um “ideal profissional” construído na relação de ajuda, está continuamente ameaçada pelas condições do exercício da vida profissional. Por um lado, como vimos, a definição abstracta e idealizada

de um aluno interessado no seu desenvolvimento confronta-se com a “realidade” dos alunos “*pioelhos, ranhosos e aquelas coisas ...*”, com a “*realidade social de cada um dos alunos*”, que se transforma na realidade dos próprios alunos, que “*choca*” com o aluno que se define na relação com o ensino, com os programas, com as avaliações. Por outro lado, a conflitualidade latente entre as disposições temporais, espaciais e subjectivas necessárias ao exercício da relação de ajuda e as que são disponibilizadas para o exercício das funções “curriculares” é geradora de um sofrimento ético, que coloca o professor perante escolhas impossíveis, como nos é realçado dramaticamente pela descrição que um professor nos dá de um episódio que o marcou profundamente:

“Tive uma aluna que quando cheguei à aula me disse: ‘o meu pai morreu a semana passada, um carro foi contra ele ... O professor é capaz de me ajudar?’ Respondi: ‘é evidente que te ajudo, claro’. Mas ajudei-a quatro minutos ... essa aluna precisava muito de mim ... a vida é também isto e eu tinha 28 alunos à minha frente”.

Sendo geradora de um sofrimento ético que se exprime na impossibilidade de pautar a acção profissional pelas referências éticas vividas em privado, a dissociação entre o privado e o institucional, ou entre o privado e o profissional, prolonga-se numa outra que se inscreve na própria vivência institucional da profissão. Referimo-nos à dissociação entre o “*mundo privado da vida na instituição*” e a linguagem pública que esta disponibiliza para, de uma forma legítima e estável, se exprimirem os problemas vividos na privacidade da sala de aula.

Neste final do século, assiste-se, com efeito, a uma profunda deterioração simbólica dos espaços profissionais capazes de produzirem os “discursos” susceptíveis de regularem as relações entre os dramas privados das vivências profissionais e a sua expressão pública, sem que se vislumbre a emergência de espaços e “discursos” alternativos.

O grupo disciplinar, que, para alguns professores, foi a estrutura que “*mais contribuiu para o crescimento da [...] vida profissional*”, deixou de ser um espaço de debate, de convivialidade e de formação, para se transformar num espaço de gestão de rituais profissio-

nais. Nas palavras de um dos professores: “*Quase nem temos tempo, tempo de saber das experiências dos outros [...]. Não há tempo para discussão, o grupo não é mais um espaço de formação, é um espaço de gestão*”.

Uma gestão pedagógica que se confunde, muitas vezes, com o cumprimento de um ritual burocratizado: “*... as pessoas entendem que a função do grupo é planificar, apresentar muitos papezinhos, muitas folhinhas... no fundo, não se discute, propriamente, os problemas da disciplina*”, “*também é verdade que muitas vezes aquelas planificações que se fazem no início do ano são para arquivar no dossier da sala dos professores e se vier cá o inspector, elas estão lá, tudo muito direitinho...*”

Das referências que os professores fazem ao projecto educativo, não se intui, por outro lado, que ele tenha contribuído para a criação de espaços securizantes alternativos ao grupo disciplinar. A linguagem do projecto remete-o sempre para um modo de existência idealizado em torno de uma retórica comunitarista que, contrastando com a realidade existencial, o mantém num estado de projecto sempre adiado.

“Não há um projecto, um projecto comum que envolva todas as disciplinas. Este projecto não existe, porque estruturalmente não dá para isso, porque a própria escola não tem condições para isso e porque as escolas não têm autonomia para isso. Depois, porque neste momento há uma dispersão de contextos muito grande e nem todas as pessoas estariam... seriam capazes de entrar num projecto deste género”.

A ritualização das relações no grupo disciplinar tende, por outro lado, a prolongar-se numa ritualização das relações com o projecto. “*A gente vê isso, por exemplo, na área-escola, quando se faziam reuniões para fazer projectos na área-escola. Em geral, não sai dali projecto algum, mas quando sai, não importa se ele é viável, que resultados traz para os alunos, que benefícios traz... como é que ele se enquadra nos programas ou na área que os alunos seguem... O que interessa é que fique muito bonito e depois ninguém quer saber de mais nada*”.

Por isso, “*o professor passa mais pelo trabalho sozinho; a maior parte passa pelo trabalho sozinho, porque não há nada, ao fim e ao cabo, que implique ou que obrigue a que as*

peçoas trabalhem um bocado em grupo”.

Ou, como nos dizia uma professora: *“Apesar de existir muita gente na escola, as peçoas estão muito sós, dá-me a impressão que as peçoas lutam sozinhas com os problemas e com as dificuldades... não sei... entre as peçoas nota-se um certo isolamento, um distanciamento e até uma indiferença [...] era necessário destruir esta escola, a começar pelas paredes... As paredes são realmente muito grossas [...] o que não propicia nada esse diálogo e encontro”.*

A procura do anonimato profissional, o *“gosto por se passar incógnito”*, a necessidade de se assegurar uma gestão sábia dos silêncios, a insensibilidade à sensibilidade constitutiva da relação pedagógica constituem algumas das manifestações mais visíveis da dissociação entre a vivência privada e a expressão pública da sensibilidade docente e da impossibilidade de vencer a espessura das paredes.

Este silenciamento dos problemas e das práticas, zelosamente preservado pelos dispositivos de tratamento cirúrgico disponibilizados pelos sistemas de formação profissional contínua e pelos *“especialistas especialmente especializados”* na expressão pública dos *“dramas privados”*, contrasta com o reforço das tendências para a exposição pública dos discursos privados da profissão.

Por um lado, o reforço do estado avaliador, resultante da crise do estado educador, contribuiu para que os efeitos produzidos pela vida privada na instituição possam ser, permanentemente, submetidos a um julgamento público.

Trata-se de um risco potencial que não deixa de estar na origem de numerosas angústias – *“uma pessoa corre sempre o risco de cometer erros e depois ser chamada à responsabilidade... Lembro-me até de alguns episódios que não me deixaram dormir, algumas vezes.”* – ou de comportamentos caricatos de auto-defesa, particularmente intensos, quando se trata de elaborar os relatórios de actividades exigíveis para a avaliação do desempenho:

“As peçoas apontavam tudo, punham no relatório todas as respiradelas que faziam. Acho que o professor, de uma forma geral, tem muita tendência para ser auto-elogiativo: faz uma ‘coisinha’ qualquer e valoriza-a, independentemente do resultado. [...] [Por isso] eles apresentam os relatórios com muitos floreados, com

muitas intenções do que quiseram fazer... Nunca fazem a avaliação dos resultados”.

Tendo por pano de fundo este sofrimento ético e organizacional, resultante, em parte, das dificuldades com que se confrontam os professores em lidarem com a dissociação entre a sua vida privada e a sua vida profissional, mesmo quando esta vida privada é a vivência privada da profissão, esboçam-se um conjunto de ideologias profissionais defensivas, que constituem outros tantos modos de gerir os conflitos de responsabilidade profissional e de manter o sofrimento profissional dentro de limites que o tornem tolerável.

Elas constituem, por outro lado, expressões mais ou menos coerentes de novas formas de individualismo profissional, relativamente inéditas e contrastantes com o individualismo profissional que constituiu uma referência incontornável da profissão até meados da década de 70.

Estando permanentemente sujeitos a um julgamento de um público que se investe na escola em torno de lógicas e de interesses heterogêneos e instáveis, e não encontrando no contexto sócio-institucional do exercício profissional as condições objectivas e subjectivas que lhes permitam gerir esta heterogeneidade, os profissionais de educação tendem a desenvolver disposições subjectivas susceptíveis de assegurarem uma administração dos conflitos de responsabilidade profissional em que se encontram envolvidos. Trata-se de disposições e de dispositivos cognitivos relativamente cristalizados e diversificados, que, em lugar de assegurarem uma superação dos conflitos de responsabilidade, pretendem iludir o envolvimento dos professores no espaço de conflitos que os envolve, sem que se possa afirmar que eles constituam dispositivos de produção de ilusões ou de dissimulação das desilusões profissionais. Estes dispositivos, com efeito, são constitutivos das vivências profissionais, estruturam essas vivências e participam na definição das pertinências educativas, disponibilizando um conjunto de recursos argumentativos que legitimam e naturalizam modos de estar e de construir a profissão.

Da análise das entrevistas realizadas, foi possível identificar quatro modos de assegurar a gestão dos conflitos de responsabilidade que são partilhados por conjuntos mais amplos de

professores e que se articulam com outras tantas ideologias profissionais defensivas mais ou menos consistentes.

Deste modo, a ideologia profissional que designaremos por **individualismo institucional** vincula-se a uma definição idealizada de uma escola habitada por figuras dotadas de propriedades educativamente puras, cuja preservação subentende uma adesão incondicional a normas, numa lógica onde idealmente o sistema coincide com o professor. O professor, quando se mantém fiel a um código deontológico mitificado, constitui o suporte de um combate contra a “contaminação” do escolar, seja esta contaminação oriunda do Estado, dos *media* ou das propriedades sociais do aluno, que transgride permanentemente as suas propriedades idealizadas.

O professor é “*especialmente um intelectual e um difusor de cultura*”, que, por isso, desenvolve “*uma actividade que deve ser pura, entendendo por pura a troca de experiências com outros colegas (...) e depois o diálogo consigo mesmo na leitura e na própria criatividade*”.

Este mito da actividade intelectual como actividade pura, silenciosa e de recolhimento consigo próprio associa-se a uma mitificação da comunidade escolar que é idealizada como fonte de todos os bens. “*Os agentes positivos da educação estão felizmente em toda a comunidade escolar*”, que assim se purifica através dos seus agentes, sendo esta pureza continuamente violada pelos contextos sociais. Os comportamentos negativos dos alunos não são comportamentos que se inscrevam na sua essência, mas “*o reflexo da sociedade e dos meios de comunicação*”.

Quando habitada por estas figuras puras que se protegem da contaminação e que se relacionam enquanto figuras puras – “*Eu sou contra uma relação demasiado amistosa ... Eu prefiro ter alunos dentro da aula e amigos fora*” – o sistema educativo funciona. “*Funciona mesmo muito bem, tudo funciona, ... quer haja programas, quer haja exames, quer haja avaliação, quer não haja, os professores dão as matérias*”.

Apesar de sólido, este sistema cognitivo é marcado por uma forte instabilidade cujo funcionamento está continuamente ameaçado. Como nos dizia um professor: “*Se o ministério*

lhe dá na maluqueira de mudar isto de um momento para o outro, muda”.

O sofrimento profissional dos professores que partilham esta ideologia raras vezes é explicitado como um sofrimento pessoal. O estado de criação e de pureza que os habita “*protege-os*” contra as agressões do “*exterior*”, razão pela qual o sofrimento resulta do choque entre uma modalidade de pensar a profissão que só sobrevive “*em universos desligados da realidade, da ‘desmoralizante realidade’*” (Boltanski) e a realidade da própria profissão.

O que esta realidade tem de negativo, não é o ensino enquanto ideia pura, mas “*a maneira como se encara o ensino*”, a realidade do próprio ensino, que contamina a sua imagem idealizada. Choque com a realidade dos alunos, a realidade social de cada um deles: “*Aquilo que mais me choca é quando dou conta da realidade social de cada um dos alunos (...) choca-me isto (...), choca-me a própria realidade de cada um dos alunos e do seu meio*”; choque com a intervenção do Estado: “*mas o que me choca também é quando vem do Ministério um documento e mais outro, por vagas, que não têm em conta a realidade do professor*”; mas choque também com a realidade dos próprios colegas: “*(...) Porque a responsabilidade do fundamento disto (a falta de credibilidade dos professores) mais de 80% é da responsabilidade dos professores que se demitiram das suas funções de professor... há certas coisas que pertencem à deontologia profissional*”.

Levada às últimas consequências, a preservação desta protecção do professor e da escola, relativamente à diluição dos valores e das relações “*puras e tradicionais*”, legitima uma atitude expectante e vagamente regeneradora de acomodação: “*a acomodação é o melhor escape do professor... para ele não ir ao psiquiatra, numa sociedade como esta*”. “*É o ‘enquistamento’ que permite ao professor não ir ao médico psiquiatra, ele é a melhor resposta perante esta situação de anarquia. É que há anarquia sempre que o mercado interfere demasiado na cultura e nos valores, há uma anarquia disciplinada pelas leis do mercado que não é disciplina nenhuma*”.

A ideologia do **voluntarismo inspirado** constrói-se na oposição do **individualismo institucional** e encontra nesta oposição a fonte da sua inspiração. Ele vai buscar a sua fonte de

legitimidade à necessidade de combater a rotina e ao reforço de um protagonismo pessoal, à vontade e ao rasgo individual, a expressão de um interesse colectivo que é necessário libertar e resgatar.

“Eu sou um bocado individualista (...) Vou lutando, vou lutando pelo meu espaço, mas não luto colectivamente, luto individualmente (...). Penso que não há nada que nos impeça de fazer coisas, de fazer coisas vitais, não coisas políticas ou partidárias, mas coisas vitais. Nada nos impede, só que não há élan, não há ninguém que comece. Falta élan”.

A realidade do voluntarista inspirado confunde-se com a sua inspiração, razão pela qual o espaço social da sua realização tende a afunilar-se, a não ter uma existência institucional, a confundir-se com a conspiração extra-institucional.

“As escolas grandes, as escolas armazém, apresentam um conjunto de vantagens para quem quer fazer um conjunto de coisas, para quem gosta de passar pela margens, despercebido. Nas escolas pequenas, toda a gente sabe tudo... aqui nem tanto, porque há pequenas escolas dentro da grande escola”.

Encarada como um espaço de exercício de uma inspiração que sustenta o desenvolvimento de relações frágeis, mas criativas, na escola idealizada, a rede social de relações e o tipo de organização têm uma importância menor:

“Eu continuo a dizer que os modelos não têm importância nenhuma, ou quase nenhuma, o que tem importância é quem está à frente da organização”.

A crise actual é, por isso, uma crise de liderança, *“uma profunda crise de liderança que tenha carisma”*, uma liderança que seja ela também inspirada. O défice desta liderança é gerador de descrédito, de desestruturação, de uma vida caótica, onde, quando se *“procura o fio de qualquer coisa, de uma estrutura, não se encontra nada”*. É, por isso, que não há que distribuir responsabilidades, já que elas são indissociáveis das fontes de inspiração, cuja ausência só pode gerar o descrédito:

“a culpa não é de ninguém: não é culpa dos professores, não é culpa dos alunos. Aqui há uma culpa repartida, mas há uma coisa que a gente não sabe. Estamos sempre a ralhar uns com os outros, mas há qualquer coisa que fal-

ta. Há qualquer coisa, que eu identifico como saneamento básico, que não está conseguido e que depois falta tudo. Embeleza-se, arranja-se com um vasinho e pinta-se, mas há qualquer coisa de base que não está estruturada, estruturada e distribuída”.

A ideologia **doméstico-afectiva** vincula-se a um sistema cognitivo construído na “naturalização” da comunidade familiar, razão pela qual a autoridade pedagógica não é uma autoridade institucional, mas uma autoridade moral construída em torno de valores como o respeito, a fidelidade, a consideração mútua e o respeito pelas regras definidas no interior de um espaço que, por definição, é um espaço comum:

“Eu é que sou o educador, eu é que tenho de dar a imagem. Ora bem, quando eu vejo qualquer coisa que estou a explicar... e vejo os meninos a falar, isso chateia-me profundamente, nessa altura digo: ó meu amigo, olhe, a aula não lhe está a interessar, acho melhor, olhe, não tem falta, que eu já marquei as faltas, é melhor ir arejar e depois vir, se desejar... Mas até ao dia de hoje nunca ninguém me saiu da aula...”

Em geral, aqueles que partilham esta ideologia têm uma *“vivência um bocado micro”* e procuram viver na organização uma presença discretamente anónima que os leva por vezes a afirmar que, apesar de ser importante que as pessoas pensem que *“não é indiferente, que não pode ser indiferente aquilo que se faz ou se deixa de fazer”*, a verdade é que *“nós sentimos, eu, pelo menos, sinto, que tanto faz que eu esteja aqui como não esteja, que as coisas andam na mesma; ninguém nota a minha presença, nem a minha ausência”*.

Por via de regra, a lógica doméstico-relacional é inimiga do individualismo e do conflito que inibem o desenvolvimento do desejável calor comunitário.

Na ausência de um calor comunitário capaz de respeitar e reconhecer os empenhamentos individuais, só resta assumir-se um discurso da deserção que indicia uma existência amargurada que, embora não conduza necessariamente à rejeição do local de trabalho – *“acho que as pessoas gostam de estar aqui ...”* –, é sempre uma existência discreta e amargurada: *“eu gosto imenso de estar aqui, mas reconheço que aquilo que faço é sozinha”*.

Ao contrário dos modelos anteriores, o modelo **crítico-intervencionista** valoriza a di-

mensão organizacional do trabalho docente, que é também considerado como uma consequência da sua formação profissional:

“Acho que os professores tiveram consciência de que havia mudanças, mudanças de metodologia e depois dificuldades de as pôr em prática com as condições que temos, não é? E depois, também, e estou a lembrar-me concretamente do 7º ano, quando havia um problema que se levantou sobre a compensação, sobre a avaliação sumativa, que, no fundo, eu achei que devia ser o grupo todo a assumir a responsabilidade daquilo que os professores do 7º ano iam fazer, percebes, e, portanto, obrigou a convocar reuniões e o pessoal acabou por estar metido no assunto. Tudo por escrito, tudo metido em actas de grupo, tudo registado, toda a gente envolvida na mesma coisa. Eu acho que, mais do que acontece, é questionar a escola que temos”.

Revela uma certa preocupação com a eficácia do sistema e com o desempenho profissional:

“O professor passa muito mais por se pôr em causa nas suas metodologias, nas suas maneiras de trabalhar diariamente; isso passa pelas pessoas às vezes terem, eu não lhe queria chamar carolice, mas às vezes isso obriga as pessoas a implicarem-se nas coisas e a implicarem de outra maneira sem ser propriamente vir cá dar a aulinha”.

E considera o défice de avaliação como uma das instâncias privilegiadas da sua relativa ineficácia.

O “défice” de avaliação não é, em sua opinião, “só do sistema educativo, mas passa-se também na sociedade (...). Nunca se sabe quais são as escolas boas ou más, por que o são e por que o não são, não se faz a avaliação dos professores, não se faz a avaliação das escolas, não se faz a avaliação de nada. O que era preciso era arranjar um esquema que permitisse fazer a avaliação do professor o mais objectiva possível, em que além dos resultados obtidos pelo professor na avaliação que ele faz do seu trabalho e que se traduz nos resultados dos alunos, houvesse um outro processo para avaliar este processo de avaliação... algumas provas internas e externas para se fazer a avaliação das competências dos alunos”.

Associado à deficiente formação de professores, este défice de avaliação, que não per-

mite reconhecer o mérito, é também responsável por uma situação na qual “nunca sabemos se estamos a fazer bem ou a fazer mal (...) pois as funções que estamos a desempenhar, desempenhamo-las sem feed-back”, e, na qual “nós não corremos riscos, porque nada nos é pedido ou avaliado em relação ao nosso trabalho” e “(...) continuamos com as mesmas horas de trabalho, continuamos a ter as aulas, não temos nada que nos permita encontrar espaços e tempos para fazer coisas diferentes e a teoria não passa do papel”.

Em jeito de síntese, e procurando justificar o título da nossa contribuição a este encontro, gostaríamos de realçar alguns aspectos que nos parecem significativos.

O primeiro diz respeito aos modos de existência destas ideologias profissionais. Trata-se de ideologias que se combinam no interior das escolas e no interior de cada um dos grupos disciplinares, de ideologias partilhadas por grupos de docentes que estabelecem relações interpessoais, em que cada um se revê no outro numa espécie de efeito de espelho fantasmado até ao limite do suportável e que o “protege” da interpelação dos outros, porque a conflitualidade latente entre as diferentes ideologias raramente é assumida; neste sentido, elas são expressão de uma “solidariedade profissional” que permite manter o “sofrimento profissional” no limite do suportável sem o transformar, já que este sofrimento não é gerido subjectivamente, mas evitado, dissimulado.

Em segundo lugar, estas ideologias são a marca de uma relação profissional marcada pelo individualismo, ou seja, pelo estabelecimento de uma relação individual com os contextos de trabalho. No caso do individualismo institucional, esta relação é mediada pelo respeito da norma, no voluntarismo inspirado através do protagonismo e da inspiração individual e no doméstico-afectivo através da relação interpessoal; só o intervencionismo crítico interpela a organização, mas fá-lo em termos de denúncia das forças adversas e não em termos de projecto, de possibilidade de protagonizar o projecto enquanto utopia realizável.

Este individualismo, por outro lado, não se confunde com o individualismo profissional das décadas precedentes, de que a ideologia do individualismo institucional constitui um resquício que hoje se vive sob a forma de sofri-

mento. Ao contrário deste individualismo, que se sustentava numa referência épica à profissão, por um espírito de missão mais ou menos partilhado e pela continuidade das relações entre o pessoal e o profissional e entre a vivência privada da profissão e a sua expressão pública, o individualismo profissional dos professores neste final do século apresenta configurações substancialmente diferentes.

Em primeiro lugar, ele desenvolve-se numa situação de insegurança generalizada, em que a precarização das protecções simbólicas que acompanha a erosão do próprio Estado Educador tende a envolver os profissionais de educação em dinâmicas complexas e ambivalentes, tendentes à construção de protecções simbólicas alternativas que, frequentemente, contribuem para a fragilização daqueles que procuravam proteger. Ele não é por isso um individualismo épico, funcionalmente adaptado à missão profissional, mas um individualismo imposto, um individualismo “disfuncional”. As pretensas soluções induzidas pelas ideologias profissionais enquanto modalidades de gestão do conflito, por se encontrarem sempre fora do âmbito de actuação dos professores, tendem também a reenviar-lhes frequentemente uma imagem de insucesso e de incompetência que agrava o conflito de responsabilidades em que eles estão envolvidos.

O(s) novo(s) individualismo(s) instituem, por outro lado, complexos sistemas de imbricação entre a pessoa e o profissional e entre a vivência privada e a expressão pública da vivência da profissão. As novas profissionalidades tendem, com efeito, a cristalizar a dissociação entre a vida privada e a vida profissional e entre a vivência privada e a expressão pública da vivência profissional. A verdade é que esta dissociação é frequentemente transgredida e não se apoia em relações de continuidade, mas em relações de descontinuidade, marcadas por uma forte conflitualidade. Dir-se-ia, como H. Arendt, que os professores tendem a ser duplamente privados da sua vida privada: privados de uma vivência estável da vida privada, mesmo daquela que é vivida no espaço público da profissão, e, na impossibilidade de a poderem exprimir publicamente, accionando os instrumentos que lhes são disponibilizados, eles são privados do sentido desta vivência privada e das modalidades de a

articularem com a “vida pública”.

Estas novas formas de individualismo profissional não podem, ainda, ser associadas a uma profissão ocupada com a administração de homogeneidades. Elas inscrevem-se, antes, numa actividade que terá de conviver com uma gestão de heterogeneidades que se quer atenta à problemática do relacionamento intersubjectivo e que se desenvolve num contexto político e educativo em que a importância crescente atribuída aos mecanismos de controlo de conhecimentos induz uma forte tendência para a revalorização de procedimentos uniformizantes ocupados com a eficácia da transmissão dos saberes. Trata-se, portanto, de modalidades de individualismo que procuram respostas para solicitações ambivalentes e contraditórias, respostas a problemas sem solução.

Finalmente, a relativa eficácia do(s) novo(s) individualismo(s) profissionais como mecanismos de protecção simbólica e de contenção do sofrimento profissional está intimamente dependente da possibilidade de eles negarem o(s) sofrimento(s) que produzem.

Na realidade, o anúncio do fim do Estado Educador e a crise dos mecanismos de controlo burocrático-administrativos que estruturavam a sua intervenção, embora tenham ilusoriamente contribuído para a diluição da monoddependência dos professores, foram acompanhados pelo desenvolvimento de novos mecanismos de controlo profissional – controlo remoto e *a posteriori* – que, associados a uma retórica educativa em que se acentua uma definição sombria e deficitária da profissão, contribuem para o silenciamento das dificuldades e dos problemas profissionais. Este silenciamento dos problemas e das dificuldades, que, como temos vindo a sugerir, tende a ser subjectivamente dissimulado através de um processo de imputação de responsabilidades susceptível de “proteger” cada um dos profissionais da interpelação e do risco de poder ser classificado como incompetente, integra-se numa estratégia defensiva do silêncio onde, como realça Déjourné, todos se defendem “da mesma maneira: pela negação do sofrimento dos outros e pelo silenciamento do seu próprio sofrimento”.

Ao mesmo tempo que protege cada profissional do agravamento do seu sofrimento, este silenciamento das dificuldades, e

consequente agravamento das tendências para a sua individualização, contribui para uma “sobrevalorização” dos sinais exteriores de competência e de eficácia que permite ocultar metodicamente os disfuncionamentos do sistema que escapam ao controlo dos professores. Deste modo, a vida e a palavra da instituição escolar tende a produzir-se e a reproduzir-se num espaço de distorção comunicacional particularmente propenso à aceitação dos discursos entusiasmantes emanados das instâncias de gestão político-administrativa do sistema e disponibilizados por alguns investigadores em Ciências da Educação, que, ao se institucionalizarem como os únicos discursos legítimos sobre a profissão, contribuem para a negação da pertinência da descrição subjectiva do próprio trabalho profissional.

O silenciamento da solidão e do sofrimento ético e organizacional, que marcam um trabalho sempre dilacerado entre a tecnocracia didactista incontrolada e o bom senso pedagógico do professor artesão, deixou assim o campo livre para os arautos da projectocracia, da avaliação e/ou da organização escolar, criando dificuldades acrescidas à construção de projectos profissionais, a uma construção da profissão como projecto, que se afirme como uma alternativa consistente ao organizacionismo e funcionalismos reinantes.

Na realidade, o domínio totalitário que a descrição gestionária do trabalho docente tem exercido sobre a sua descrição subjectiva, bem como a ocultação da existência de uma “décalage” entre estas duas descrições, conduziu a uma definição da escola e do projecto educativo estruturada em torno de noções derivadas da organização, da gestão, da qualidade ou da eficácia, que, assim, suplantam e ocultam a pertinência das problemáticas relacionadas com o sentido da acção colectiva e com a relação subjectiva com o trabalho, cuja reabilitação constitui, em minha opinião, o suporte mínimo da construção de novas profissionalidades mais solidárias, porque críticas e transformadoras, e mais sensatas, porque se estruturam em torno de uma economia da felicidade alternativa à economia da competência que transformou os sistemas educativos numa máquina de produção de infelicidade, infelicidade dos jovens, cujo único modo de existência admissível é o estado de aluno, infelicidade dos

professores, que, tendo sido desapropriados do sentido da profecia, se tendem a transformar em avaliadores implacáveis, e felicidade dos pais, que, sujeitos a um processo de docentização sem precedentes, se tendem a transformar em mediadores entre os curricula e a indústria do ensino, para se definirem como encarregados de educação, ou melhor, como encarregados e responsáveis da escolarização.

Notas

¹ Esta comunicação retoma, em parte, o conteúdo do artigo “La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaire”, a ser publicado na revista TRAVAILLER e desenvolvido no livro *Solidões e solidariedades no quotidiano dos professores*, a ser publicado pelas Edições ASA.

² A ordem escolar subentende, com efeito, que o aluno tem um desejo de saber e que o professor possui um desejo de ensinar, nomeadamente, um desejo de ensinar aquilo que o aluno deseja saber. A existência deste desejo de saber, associada ao pressuposto que o sistema de ensino assegura o desenvolvimento do aluno, constituem condições imprescindíveis para que a relação entre aprendizagem e felicidade não seja problemática. Também a existência de um desejo de ensinar do professor, bem como o reconhecimento de que aquilo que ele ensina é aquilo que ele deseja, constitui uma condição para que a profissão docente não seja problemática.

Neste contexto, o problema do ensino reduz-se a um problema de organização pedagógica, isto é, ao problema da determinação dos meios que assegurem a convergência entre o desejo de saber, o desejo de ensinar e a estrutura do saber.

Comemoração dos 15 anos da Escola Superior de Educação de Portalegre - 28 de Junho de 2000

Teresa Ambrósio*

Quando há 15 anos fôï criada a Escola Superior de Educação de Portalegre, era bem diferente da de hoje a situação da Educação em Portugal e os desafios que a ela se pünham. Por isso, julgo que, nesta data, convém analisar o presente, tentar perceber o que o futuro nos traz e, sobretudo, repensar o que fizemos na procura de um contributo adequado aos problemas de hoje e de amanhã no campo da Educação.

Por isso, debrucemo-nos um pouco sobre o papel da escola no século XXI e a forma como esta poderá contribuir para proporcionar novas oportunidades educativas e solucionar os problemas que acompanham a globalização económica e as novas evoluções científicas e tecnológicas. Que educação para o próximo milénio? Este tem sido nos últimos anos um tema de amplo e profundo debate, a nível tanto europeu como mundial, e terá também de ser feito entre nós. O debate gira em torno do princípio por todos assumido, segundo o qual a educação diz respeito a todos e condiciona positiva ou negativamente o futuro quer individual quer colectivo. Participar na formulação de novas políticas e no esforço solidário de adequar os sistemas educativos ao presente e aos desafios do futuro é considerado como um direito e um dever do cidadão, e sobretudo da sociedade civil organizada, porque esta tarefa deixou de caber só às capacidades do Estado.

Os textos fundamentais da UE e dos organismos internacionais frisam bem que a educação é provavelmente o mais eficaz instrumento ao dispor do homem para satisfazer as exigências e as necessidades do mundo actual. Ao mesmo tempo, acentuam expressamente a necessidade de informação, diálogo e consenso de todas as organizações sociais e grupos de interesses quanto às reformas necessárias para modernizar a educação.

*Presidente do Conselho Nacional de Educação

Trata-se, assim, de procurar uma nova dimensão de qualidade, de adequação aos princípios, expectativas e estratégias quotidianas a cargo dos sistemas educativos. Mantém-se como consenso forte que as intervenções em educação devem reforçar o papel de socialização e de valorização humana da escola tradicional e canalizar o processo educativo para o seu objectivo fundamental: dispensar às pessoas enquanto indivíduos e enquanto membros da sociedade uma formação humana, social, cultural, profissional necessária no mundo contemporâneo. Graças a tais intervenções, será atingido um novo e necessário equilíbrio entre o papel tradicional da educação e as condições e preocupações actuais, tais como a globalização, a competitividade, a sociedade cognitiva e a sociedade da informação. Tais intervenções não deixarão também de promover o desenvolvimento de cada país, de cada nação e, no que se refere ao contexto geopolítico em que nos situamos, da construção europeia.

Aliás, pensar hoje a educação obriga-nos a ultrapassar fronteiras, ultrapassar ainda os problemas do aqui e agora, e a tentar compreender a situação actual numa perspectiva de espaço civilizacional e cultural aberto, diverso, multicultural, multiétnico e multi-religioso.

A análise, definição e promoção de um espaço europeu da educação e da cultura tem sido o denominador comum de tais debates da Educação para o séc. XXI e é nele que temos também de inserir o debate nacional.

Nos últimos dez anos, sobretudo nos finais dos anos 90, foi dada prioridade ao domínio da educação e da formação profissional, já que tal política foi associada, com toda a justiça, aos esforços desenvolvidos na luta contra o desemprego, ao reforço da adaptação do cidadão às novas situações e à melhoria da sua

empregabilidade. Por isso, nestes últimos anos, a Educação, sobretudo de nível superior, adquiriu uma dimensão europeia e sofreu uma grande expansão entre nós e nos países que nos cercam.

Nos restantes níveis da educação, principalmente no ensino primário e secundário, parece ter-se encontrado grandes dificuldades.

O processo de análise comparativa de práticas, de políticas de educação na Europa, também nos últimos anos, deu origem a uma nova dinâmica que, por seu turno, fez eclodir movimentos de alunos, professores, investigadores entre diferentes países, que, em última análise, constitui a dimensão europeia da educação, que gradualmente assume contornos e condicionantes mais precisos.

Em termos gerais, a dimensão europeia da educação constitui hoje um vector importante da construção e da integração europeia, inclusivamente no contexto do processo de alargamento. Aliás, na Europa, a educação contribui – e pode vir a contribuir ainda mais – para forjar a identidade do continente europeu, no respeito pela diversidade das culturas e práticas regionais, e valorizar as próprias culturas e identidades nacionais. O princípio de uma filosofia política da Educação, de que a Pessoa, situada no seu contexto próprio, geopolítico e cultural, é o verdadeiro e fundamental objecto de educação, e que esta se dirige para todos sem exclusão, com vista a promover a autonomia, a identidade própria e a responsabilidade social de cada um, está adquirido e consagrado como plataforma comum cultural, que caracteriza a civilização ocidental a que pertencemos.

A sociedade civil organizada, os grandes problemas contemporâneos e a educação

Os estudos apontam para a tendência para a exploração mais ampla e significativa da educação como meio para enfrentar os grandes problemas contemporâneos no âmbito pessoal, social e económico. Permitem ainda constatar que tal exploração não poderá ser atingida com os sistemas educativos actuais, sendo, pois, necessária uma modernização profunda, continuada, em termos qualitativos, quantitativos e estruturais. Por outras palavras, são necessários **sistemas educativos novos** que contem com¹:

- objectivos mais amplos do que os actuais; isto é, que tenham em vista conhecimentos, *skills*, competências a adquirir numa perspectiva de Lifelong Learning;
- uma estrutura diferente; em vez de rede de escolas, rede de espaços educativos resultante da convergência de todos os esforços e percursos;
- um nível educativo mais alargado do pessoal da educação;
- recursos, métodos e programas mais actualizados.

A necessidade de criar um sistema educativo novo é ditada por vários factores:

1. a globalização (sob todas as formas);
2. a nova importância do conhecimento enquanto valor, a reivindicação do direito pessoal ao livre acesso ao saber e o vínculo entre este e produção, competitividade e espírito empresarial;
3. a dimensão do problema do insucesso escolar, do abandono prematuro dos estudos e do analfabetismo funcional e o risco ainda maior do analfabetismo electrónico e tecnológico, que aflige potencialmente vastos segmentos da população, especialmente os idosos;
4. a situação de crise e o comportamento na escola, decorrendo a primeira da confusão reinante quanto ao papel social da educação e da sua incapacidade para acompanhar o ritmo dos acontecimentos, enquanto o segundo reflecte a incerteza sentida pelos jovens quanto ao seu futuro e o risco de marginalização social a que estão expostos;
5. a consciência da necessidade de criar um sistema integrado de educação e formação ao longo da vida, ou seja, um sistema educativo que dê ao indivíduo a possibilidade de um aperfeiçoamento contínuo e que crie as condições propícias à igualdade de acesso ao saber e à actualização dos conhecimentos, independentemente da idade, tipo de emprego, nível educativo e qualificações formais;
6. a nova realidade europeia, fruto da instituição, do funcionamento e do crescimento da Comunidade Europeia no contexto da co-existência pacífica dos povos nos últimos cinquenta anos;
7. a constatação da necessidade de criar as condições necessárias para evitar os proble-

mas relacionados com a empregabilidade e a adaptabilidade dos cidadãos, num mundo que está inevitavelmente exposto a mutações contínuas e rápidas;

8. a procura de soluções e vias de saída para os problemas de qualidade de vida produzidos pelas novas tecnologias, pelos meios de comunicação e pelas realidades sociais (demográficas, familiares, geracionais) e ambientais;
9. as novas modalidades de trabalho e os modernos padrões de emprego, nomeadamente, a participação maciça das mulheres na população activa;
10. os novos problemas de carácter qualitativo que se levantam ao cidadão de hoje (e não só), tais como o isolamento e a alienação, as questões causadas pela nova situação demográfica e familiar, a vida urbana actual, e o risco sempre presente de marginalização e exclusão (individual e colectivo).

Neste sentido, na Europa, as instituições de Educação e os parceiros sócio-educativos convergem para as mesmas estratégias, procurando em comum linhas de sentido e de orientação para a sua intervenção.

Interesse pela educação e debate público esclarecido

Verifica-se, por todo o lado, como em Portugal, um grande interesse pela educação, interesse esse que se manifesta a dois níveis. Um primeiro, em torno das acções educativas que visem criar qualidade num ambiente propício à formação de cidadãos activos para uma sociedade pluralista e democrática. Outro, procura criar um novo pensamento educativo abrangendo novas ideias e pontos de vista quanto ao papel e ao funcionamento dos sistemas educativos, de molde a contribuírem para a solução dos grandes problemas actuais, incluindo o do emprego, da competitividade, da mudança tecnológica e social da Sociedade da Informação.

E este interesse da sociedade civil pelo debate público, e não apenas das instituições escolares, implica uma sociedade civil organizada e o debate abarca claramente todas as formas, níveis e tipos de educação, bem como todas as suas dimensões, incluindo a europeia.

Cultura de avaliação do sistema vigente

As reservas formuladas pela sociedade civil organizada através desses debates são avultadas e dirigem-se sobretudo ao funcionamento, objectivos e eficácia dos actuais sistemas educativos e aos referenciais imediatos. Embora com diferenças de um país para outro, a conclusão geral é que o sistema escolar apenas satisfaz parcialmente as necessidades e objectivos identificados pelos cidadãos, apelando-se para a criação de novos Pactos ou Contratos Educativos.

Porém, implicitamente, tais necessidades e objectivos devem abranger também, e como sempre:

- os direitos humanos ao acesso à educação e ao seu sucesso;
- a consideração da diversidade como valor primordial, porquanto constitui o fundamento da sobrevivência da cultura ocidental e dos seus valores humanísticos;
- o respeito pela liberdade humana como património dos valores ocidentais;
- a adaptação do homem e da sociedade ao ritmo da mudança.

Participação na Educação e Territorialização

Mas hoje o interesse da sociedade civil organizada pela educação manifesta também a expressão da vontade de participação activa na definição das políticas educativas.

Os argumentos a favor da participação na política incluem: a oportunidade de a sociedade civil organizada pelos parceiros sócio-educativos dar a conhecer as suas preocupações quanto à política educativa numa dada situação, mas também a necessidade de os membros da sociedade civil organizada adquirirem conhecimentos actualizados, gerais e específicos só desta forma. A participação pode contribuir para melhorar a educação e os seus resultados e não apenas para sustentar as negociações de interesses de grupos distintos ou de consensos programáticos. A participação é também especialmente focada como elemento estratégico de gestão escolar, institucional, como a possibilidade de fomentar e estreitar os laços entre as escolas e o mundo do trabalho.

Qualidade da educação *versus* eficácia e eficiência

No que se refere à qualidade da educação, o debate actual gira em torno da constatação de que a educação organizada constitui um processo que se pauta exclusivamente pelos valores humanos e não pela eficácia e eficiência sócio-económica. Esta dimensão da educação reflecte-se em cada decisão, ao longo de todas as fases e em qualquer nível do programa e da prática educativa e suplanta o paradigma meritocrático, economicista e funcionalista que dominou a política educativa durante décadas. A qualidade centra-se na Pessoa, mesmo quando a necessidade de aperfeiçoar o Ensino tem em vista um melhor conhecimento do panorama político, económico e tecnológico em que operam os cidadãos, os grupos de interesses, e a aquisição de competências científicas e profissionais concretas.

A responsabilidade social pela Educação alarga-se

Quanto ao papel dos responsáveis pelo processo educativo no novo sistema e aos meios a utilizar, cabe assinalar ainda:

- o papel insubstituível da família, hoje reconhecida em modelos diversos, e do professor na educação dos jovens. Mas reconhece-se a alteração da posição do professor, que de fonte e detentor de um saber concreto e limitado aos saberes se transformou em intermediário humano, que coordena e gere os mecanismos de acesso à informação e aquisição do conhecimento mundial. Esta transformação atribui ao professor um papel central no esforço colectivo de desenvolvimento científico, tecnológico e económico, mas também de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, o que, em última análise, requer uma nova selecção, formação e remuneração dos professores.
- uma nova segmentação etária do processo cognitivo, com a adopção e incorporação no sistema educativo vigente de um sistema integrado de educação e formação ao longo da vida e a supressão dos entraves por motivos de idade;
- a diversificação das funções dos órgãos lo-

cais, regionais e nacionais em matéria de educação, o estreitamento das relações entre a sociedade civil organizada e a educação e o enriquecimento do papel da dimensão europeia; as redes de participação, os órgãos mediadores e os processos de regulação social;

- a introdução das novas tecnologias da informação em todos os níveis e fases do processo educativo e a exploração das oportunidades disponíveis (temporais, quantitativas e qualitativas) para o acesso ao saber, à informação.

Paralelamente, importa assinalar que as políticas educativas assentam na promoção da igualdade de oportunidades e no apoio aos estudantes desfavorecidos. Porém, o factor determinante hoje da reforma da educação é o papel do conhecimento na economia do futuro. Por isso, é atribuída particular importância aos professores e à actualização das suas funções, bem como às modalidades destinadas a explorar os interesses e as aptidões dos estudantes.

Acentua-se, por este motivo particularmente, o desenvolvimento da mobilidade educativa, da mobilidade social e da mobilidade geográfica, bem como a necessidade de promover e desenvolver um espaço da educação e da cultura, nomeadamente através:

- da comunicação e da cooperação educativa e linguística (proclamação de 2001 como Ano Europeu das Línguas, reconhecimento das qualificações, redes escolares);
- da comunicação e da cooperação cultural e da promoção dos valores europeus clássicos e modernos (educação, cultura, qualidade, democracia, etc.);
- da sensibilização para a protecção do ambiente;
- do conhecimento da economia moderna e do mercado de trabalho e da necessidade evidente de adoptar uma atitude crítica quanto à evolução económica geral;
- da coesão social e da solidariedade, da harmonia social e do diálogo democrático, entendendo a democracia como elemento constituinte do pensamento europeu e do estilo de vida europeu;
- da adaptação às realidades europeias e tecnológicas actuais.

Nesse contexto, a construção deste novo

sistema educativo requer as seguintes adaptações a curto prazo:

Adaptação de estruturas de forma a satisfazer os requisitos da educação e da formação ao longo da vida:

- Esta adaptação tem uma importância fundamental para o êxito da mudança educativa. Não obstante, é ao mesmo tempo o passo mais difícil, porque está dependente de numerosos parâmetros, especialmente a alteração da lógica fundamental do sistema escolar, que considera os estudantes como pertencentes a um segmento etário específico, com um dado nível de formação e uma certa capacidade cognitiva.
- Esta adaptação relaciona-se, sobretudo, com a possibilidade de identificar, desenvolver e aproveitar, a longo prazo, as qualidades e as competências profissionais de todos os cidadãos. Atenta ao problema demográfico, uma política educativa deste tipo poderá mitigar as consequências da escassez de recursos humanos especializados que se manifestará num futuro próximo.

Renovação de conteúdos e métodos, de forma a satisfazer as actuais exigências económicas e tecnológicas e a evolução do conhecimento:

- permitir aos cidadãos assimilar os novos progressos tecnológicos e sensibilizá-los para a necessidade de os submeter a um controlo democrático;
- facultar aos cidadãos o conhecimento das novas formas de comunicação e das potencialidades que encerram, incluindo o desenvolvimento de mecanismos pessoais de canalização e validação da informação, bem como sensibilizá-los para a necessidade de fazerem valer o seu direito de acesso aos modernos sectores de circulação dos conhecimentos e das informações (Internet);
- sensibilizar cada vez mais para a protecção do ambiente;
- fomentar a diversidade como valor positivo e a pluralidade como património;
- cooperar a nível individual e colectivo, sobretudo no âmbito económico;
- promover uma forma democrática de pensar e actuar – a cidadania;
- promover melhores condições de emprego, compatíveis com as novas modalidades de trabalho, o que pressupõe uma cultura da

criatividade e contempla o trabalho como um valor;

- valorizar a educação como factor e como instrumento de coesão;

Renovação da cultura da escola e do pensamento educativo para ir ao encontro da necessidade de criar vínculos entre a sociedade civil organizada e a actividade educativa:

- Esta adaptação constitui o requisito imprescindível para o êxito da reforma do sistema educativo, os técnicos, os políticos partidários. Traduz-se no reconhecimento da educação como responsabilidade e competência pública. Integra-se no princípio democrático da participação directa e indirecta do cidadão. Comporta, por fim, o postulado da contribuição da educação para a resolução dos problemas com que se debatem os parceiros sociais e os diferentes sectores económicos e sociais.
- Nesse contexto, e à luz da prática nacional e europeia, impõe-se ampliar o papel e a participação na actividade educativa das organizações que se ocupam concretamente da educação (associações de professores, estudantes e pais, autarquias locais, etc.), bem como alargar a gama das organizações sociais e económicas que podem participar e intervir nas consultas sobre o novo sistema de educação, contando sempre com a participação directa e activa do próprio cidadão europeu.

Um outro sistema educativo – o sistema educativo europeu do século XXI, o sistema da formação ao longo da vida, o sistema da sociedade cognitiva, do acesso ao saber, à cultura e à actualização, o sistema que cimentará a educação e a democracia nacional no novo milénio – está a ser edificado agora e não pode, evidentemente, partir de estudos e iniciativas isoladas. Tem de construir-se com a participação e a cooperação de todos.

Comemorar com os olhos no Futuro Milénio

Eis alguns dos desafios que no contexto actual se põem a todos nós educadores e às instituições em que trabalhamos.

Desejo que a comunidade educativa da Escola Superior de Educação de Portalegre aproveite esta comemoração dos seus 15 anos

de existência, para se encontrar, de novo, consigo no início deste novo milénio e que contribua reflexivamente para a construção do seu futuro.

Notas

¹ De acordo com os pareceres de diversas instituições europeias chamadas a pronunciar-se sobre os objectivos das Políticas Educativas nos últimos anos e que se encontram divulgados em inúmeras publicações.

Formação Inicial.

Os primeiros Currículos.

Isabel Vila Maior*

Criada em 1979 pelo Decreto-Lei nº 513-T/79, de 16 de Dezembro, e tendo iniciado as suas actividades em Junho de 1985, com a nomeação da sua Comissão Instaladora, no ano lectivo de 1987-88 a ESEP abria as suas portas aos alunos da **Formação Inicial**, com a oferta de cinco cursos, aprovados pela Portaria nº 549/87 de 3 de Julho: um bacharelato para **Educa-dores de Infância** e outro para **Professores Pri-mários** e cursos de quatro anos, com equiva-lência a licenciatura, para **Professores do En-sino Básico, nas variantes de Português-Francês, Matemática e Ciências da Natureza e Educação Visual**.

O ano lectivo anterior tinha sido dedica-do ao estudo e ao debate sobre a filosofia de formação pretendida, sobre os grandes mode-los de formação dos profissionais de ensino, sobre as opções respeitantes aos fundamentos gerais do currículo, à sua estrutura e à sua ges-tão. Num ambiente de investigação, reflexão e partilha, os debates entusiasmados prolonga-ram-se muitas vezes pela noite dentro e pontu-am a memória dos que tiveram o privilégio de viver, em graus de envolvimento diversificados, esse tempo de gestação. Dando conta não só das grandes opções efectuadas como da sua concretização num currículo de formação ini-cial, muitos documentos foram então produzi-dos. O presente texto mais não pretende do que fazer a sua síntese e dar-lhes expressão públi-ca.

Enquadrados pelos textos legais, estes currículos foram pensados de forma prospectiva, de acordo com a evolução previsí-vel do papel que os profissionais de ensino se-riam chamados a desempenhar, uma vez que o sentido das transformações em curso na educa-ção, a nível internacional, apontava para uma

maior **polivalência funcional do professor e do educador**, em domínios que iam da gestão à animação, bem como para uma maior **capacidade de auto-formação e de inovação** numa sociedade em mutação acelerada. Mas como era inevitável - e desejável - este primeiro currícu-lo pretendeu também **colmatar algumas carên-cias especificamente nacionais** - a de uma for-mação de nível superior para todos os profissi-onais de ensino, a de uma maior sequência e articulação entre os 1º e 2º ciclos do Ensino Bá-sico e a de uma efectiva formação profissional para os professores deste último ciclo. **No pla-no regional**, a formação inicial pretendeu obviar a falta de profissionais de ensino, habi-litados e de nível superior, em alguns graus e especialidades, e contribuir para a satisfação de aspirações educativas e culturais do distrito, numa intervenção conjunta com os restantes projectos da Escola Superior de Educação de Portalegre.

A reflexão sobre os princípios da forma-ção de professores, enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, texto legal fundador, contribuiu para a caracterização da formação que se pretendeu implementar, concebida como **formação multifuncional, flexível e de nível superior** e ainda como **formação simultanea-mente profissional e pessoal**, complementa-res na construção de uma identidade profissio-nal que aliasse a realização pessoal e a inser-ção na função institucional.

Todos estes princípios se reflectiram na **concepção global do currículo**; a flexibilidade da formação, entendida como facilitadora da reconversão profissional, traduziu-se concreta-mente na existência de um **tronco comum de formação nos três cursos criados**, abrangendo as suas componentes fundamentais e visan-do a **formação integrada das componentes metodológica, didáctica e científica**. A for-mação para a **intervenção educativa** e para a

* Escola Superior de Educação de Portalegre



inovação, esta última entendida como capacidade de desenvolver atitudes criativas, apoiadas numa metodologia de resolução de problemas, a formação para a **intervenção e participação social**, através da participação efectiva na vida interna e na gestão da ESEP e da cooperação nos projectos de intervenção na comunidade, foram também finalidades a atingir na delineação desse tronco comum; a formação para a **autodidaxia**, mediante o acesso dos alunos às fontes de informação e aos utensílios metodológicos necessários à auto-aprendizagem marcaram um currículo orientado para a continuidade da formação, para lá da formação inicial; a formação para a **auto-análise** e para a prática da **investigação educativa**, possível pela própria metodologia utilizada na articulação entre a prática pedagógica e um projecto pessoal de investigação, nortearam ainda os fundamentos desse tronco comum.

Dava-se assim expressão à **necessidade de garantir a unidade da formação e evitar a constituição de corpos profissionais divergentes na abordagem da realidade educativa**, sem no entanto desrespeitar o normativo institucional que impunha a organização de **cursos profissionais específicos e bem caracterizados** (educadores de infância, professores do Ensino Primário, professores do Ensino Básico); nesse sentido, a **especialização** foi acentuada, no Curso de Educadores de Infância, a partir do 3º semestre, com a inserção de disciplinas específicas, como Saúde Infantil ou Introdução à Educação Especial (5º semestre), o reforço da Oficina de Expressão e Comunicação e a exclusão de outras disciplinas, presentes nos cursos de Professores Primários e de Professores do Ensino Básico e mais vocacionadas para a educação formal, como Estruturas Matemáticas, História e Geografia de Portugal e Ensino da Leitura e da Escrita. Nas variantes do Curso de Professores do Ensino Básico a formação específica, anteriormente presente em opções decorrentes da especificidade de cada variante, preencheu, com a Prática Pedagógica e a Metodologia (ou o Seminário, na variante de Matemática e Ciências), o 7º e o 8º semestres. Com efeito, uma análise, ainda que breve, dos planos de estudos destes cursos, revela, de forma inequívoca, por um lado a exigência institucional de habilitar para a docência no 1º Ciclo tanto os

alunos que tinham escolhido o Curso de Professores do Ensino Primário como os que se destinavam aos cursos de Professores do Ensino Básico, nas três variantes oferecidas e, por outro, a homologia, apesar das diferenças, entre os dois cursos destinados a profissionais do Ensino Básico e o curso de Educadores de Infância.

Destas opções genéricas decorreu a **organização do currículo com base em três componentes: Científico-didáctica, Prática Pedagógica e Seminário interdisciplinar**.

Integraram a **componente científico-didáctica** disciplinas, obrigatórias e opcionais, da área das ciências matemáticas, experimentais e sociais, da área da expressão e comunicação e da área das ciências da educação e psicologia.

Uma vez que as tradicionais fronteiras disciplinares, postas em causa pelo acelerado ritmo de mudança que os avanços científicos e tecnológicos desenvolveram no decurso dos últimos decénios, pareciam não corresponder às necessidades reais dos alunos, considerou-se que a educação dos jovens deveria ter como base os problemas reais por eles sentidos. A compreensão desta problemática exigiu uma **integração dos conhecimentos, das teorias e dos métodos científicos**, pelo que o fulcro da aprendizagem foi colocado, nesta área, nos processos científicos e atitudes face à ciência e os conteúdos seleccionados de acordo com os problemas a resolver e o nível de desenvolvimento dos alunos, de modo a reforçar a criatividade e o espírito crítico, ajudando-os a construir uma visão global do mundo.

Tendo por base os pressupostos enunciados e não ignorando que a sua concretização exigiria uma grande abertura e estreita colaboração por parte dos professores, optou-se por uma abordagem integrada dos conteúdos temáticos das Ciências Sociais e das Ciências da Natureza numa perspectiva de **abordagem sistémica**, para o tronco comum do currículo de formação inicial dos Educadores de Infância e dos professores dos Ensinos Primário e Básico. A segunda opção fundamental foi a de elaborar programas independentes para o ensino da Matemática. Este ensino seria, no entanto, realizado em estreita coordenação com o das Ciências, já que lhes são comuns objectivos

educacionais, processos e capacidades como a observação, classificação, recolha e análise de dados, a capacidade de fazer inferências, testar hipóteses e comunicar resultados. Propôs-se uma organização temática das Ciências da Natureza e das Ciências Sociais, de forma a abordar o estudo dos sistemas naturais, ou seja, a estrutura e funcionamento dos sistemas biológicos e sociais, desde as condições ambientais e culturais do mundo até à comunidade local. Após esta abordagem global ocorreria um estudo mais específico da lógica interna e dos princípios básicos dos vários ramos subsidiários das **Ciências Sociais** e das **Ciências da Natureza**. Neste sentido pretendia-se que os futuros professores estabelecessem bases sólidas de conhecimentos científicos, necessárias ao desempenho da sua actividade profissional e ao seu crescimento pessoal. Como contribuição desta área para o seminário interdisciplinar, e em resposta às solicitações dos projectos, propôs-se uma abordagem de temas relativos aos grandes problemas do mundo contemporâneo numa perspectiva global e integradora dos conhecimentos adquiridos. Com a introdução do Ensino das Ciências do Meio Físico e Social no penúltimo semestre do curso pretendeu-se constituir um outro pólo integrador dos métodos e técnicas de ensino e, ao mesmo tempo, um espaço de análise e apoio efectivo às actividades lectivas dos futuros professores, que percorreram, **paralelamente**, um conjunto de temas das **Ciências Matemáticas** distribuídos por dois ou três semestres, conforme o curso a frequentar. Partindo do pressuposto de que as linhas metodológicas dos cursos de formação de professores seriam idênticas às que eles próprios iriam seguir na sua actividade profissional, considerou-se desnecessário incluir uma disciplina específica de metodologia do ensino da Matemática. Este modelo pareceu responder, no essencial, não só aos princípios organizadores do currículo da ESEP mas também aos objectivos do ensino primário, em que se preconiza a integração dos temas “Sociedade” e “Natureza” em tarefas de aprendizagem que vão desde o conhecimento do meio local até à posição do nosso planeta no espaço, perspectivadas no domínio sociocultural.

Foram considerados **objectivos comuns da área** a aquisição de conceitos básicos de cada ciência; a capacidade de utilização da estrutura

metodológica de cada ciência; a compreensão da evolução das ciências na história das sociedades humanas; o desenvolvimento de uma atitude científica perante os problemas reais; a utilização de técnicas de investigação e intervenção social; a compreensão das inter-relações recíprocas entre a ciência e a sociedade; a revelação de uma atitude responsável pela conservação, defesa e enriquecimento do património natural e cultural.

No tronco comum dos três cursos, a **área de expressão e comunicação** integrou um leque de contributos disciplinares que poderia ser subagrupado, para efeitos de leitura do currículo, em três grandes segmentos da actividade formativa: **espaço da expressão e comunicação verbal**, **espaço da expressão e comunicação não verbal** e **espaço interdisciplinar integrado**.

Se o primeiro espaço visou contribuir para um tronco comum que assegurasse uma adequada formação teórica e metodológica no âmbito dos conteúdos e das práticas da língua materna (com as necessárias repercussões que tal formação de base teria em todas as variantes dos cursos de Ensino Básico), o segundo garantiu, por seu turno, um “campo de possíveis formativos” que complementava e amplificava, no domínio das actividades expressivas como a Expressão Plástica, a Expressão Dramática ou a Expressão Musical, o processo formativo da actividade verbal. O espaço interdisciplinar integrado, constituído por uma Oficina de Expressão e Comunicação no terceiro ano dos três cursos, ofereceu por sua vez as condições para que, em torno de actividades concretas de apoio à Prática Pedagógica, se realizasse por fim a intersecção produtiva daqueles dois primeiros espaços.

Foram delineadas as seguintes **finalidades para a área**: contribuir, a partir do desenvolvimento equilibrado de capacidades de expressão e de comunicação, para uma formação integral que constituísse um processo permanente de auto-formação e sociabilização; conduzir à compreensão das “linguagens de expressão e comunicação” enquanto sistemas simultaneamente estruturados e estruturantes, isto é, enquanto repositório simbólico da cultura e enquanto processo organizador e transformador do mundo; aprofundar e diversificar vivências

pedagógicas nos planos da autonomia e da interdependência das linguagens da área, de modo a situar progressivamente o formando como futuro formador e como “formador do futuro”; fornecer instrumentos teórico-práticos que permitissem ao futuro professor fundamentar e perspectivar criticamente a sua prática pedagógica; contribuir, a partir do carácter transdisciplinar da linguagem verbal e a partir do carácter relacional da globalidade das linguagens da área, para o apagamento das fronteiras tradicionais existentes no espaço pedagógico e para o esbatimento daquelas que tradicionalmente se inserem entre o espaço pedagógico e o meio envolvente.

A aquisição de conhecimentos, consciência e identidade profissionais constituiu a finalidade global da área das **Ciências da Educação**. Para tal, foi considerado fundamental que o aluno dominasse instrumentos teóricos de análise e conhecimentos técnicos no campo da **Psicologia, da Pedagogia e da Sociologia da Educação**. Capacitar o aluno para observar, compreender e intervir de modo adequado às características das crianças e dos jovens, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais, foram as metas definidas no âmbito da Psicologia, sub-área que contemplou ainda a sensibilização dos alunos para os aspectos psico-sociológicos da relação educativa, bem como para a problemática da educação especial e da orientação escolar.

Tornar o aluno apto a compreender o funcionamento dos sistemas “escola”, “classe”, “grupo” e a organizar a gestão pedagógica desses sistemas, escolhendo métodos e técnicas adequadas e desenvolvendo capacidades de gestão, orientação e animação, foram os desafios colocados às disciplinas de Teorias e Métodos Pedagógicos e Análise e Organização do Ensino. Compreender o fenómeno educativo no seu contexto social, nomeadamente a ligação entre a escola e o meio, e intervir adequadamente neste domínio foram metas propostas no âmbito da Sociologia da Educação, enquanto a disciplina de Análise da Intervenção Educativa pretendeu apoiar teórica e tecnicamente as intervenções dos alunos nas salas de aula e jardins de infância, partindo da análise das suas necessidades concretas de planificação e avaliação das intervenções, a realizar no período em

que assumiriam a responsabilidade total.

No domínio das atitudes, instituíram-se como **finalidades comuns** das sub-áreas das **Ciências da Educação e da Psicologia** o desenvolvimento nos alunos das capacidades de auto-analisar a prática profissional, de reformular estratégias e inovar, de organizar a auto-formação, de intervir, participar e cooperar.

As aprendizagens na área das Ciências da Educação foram feitas em **inter-relação estreita com a prática pedagógica e com o seminário interdisciplinar**, como forma de garantir a integração teoria/prática e investigação/análise. As Ciências da Educação contribuíram para o seminário organizando os módulos de metodologia necessários à prática da investigação educativa, à produção e utilização de materiais didáticos e de programas informáticos utilitários.

O espaço de intervenção corporizou-se na **Prática Pedagógica**, pois é neste espaço que o aluno se confronta com os problemas profissionais, na sua globalidade e complexidade. A prática pedagógica constituiu-se, assim, em “analizador” da profissão para o aluno da ESEP, através da sua integração, cooperação e intervenção em escolas e jardins de infância. A formação técnica e profissionalizante, que a própria definição de Ensino Superior Politécnico impõe, implicou que fossem privilegiadas, logo desde o início da formação, não só a prática pedagógica como a vivência no espaço escolar real do quotidiano profissional, uma vez que é pela análise das práticas que deve ser feita a aprendizagem de uma atitude investigativa, em que se centra o modelo de prática pedagógica que se pretendia implementar.

Sucintamente, as **finalidades da prática pedagógica** prevista nesta primeira proposta curricular foram a análise e a intervenção nos domínios da relação pedagógica, do estabelecimento de ensino, do meio envolvente e do sistema educativo, situando-se o aluno enquanto membro de uma equipa, de um grupo profissional e de uma sociedade, bem como o desenvolvimento de atitudes de sentido crítico, de criatividade, cooperação e investigação.

Tendo em conta estas orientações, a **organização curricular da prática pedagógica** obedeceu aos seguintes princípios de fun-

cionamento: existência ao longo de todo o curso, com o aumento gradual da carga horária e a existência de tempos de responsabilização progressiva dos alunos (contacto e integração no meio, cooperação, responsabilização nas actividades educativas); estabelecimento de acordos de cooperação entre a ESEP e as escolas e professores que cooperam na intervenção educativa; criação de um sistema de apoio tutorial a prestar pelos docentes da ESEP aos alunos agrupados em pequenos núcleos (apoio extensivo ao desenvolvimento do projecto a implementar na área do seminário).

A ESEP conferiu a esta última componente – o espaço curricular do **seminário interdisciplinar** – a função primordial de aí fazer confluir todas as aprendizagens na procura de respostas aos problemas mais complexos do “real escolar”. Neste espaço, os alunos, individualmente ou em grupos organizados por afinidades temáticas, puderam integrar as vivências e interrogações suscitadas no âmbito da prática pedagógica, com as experiências e reflexões que a sua formação académica, pessoal e profissional, lhes ia proporcionando. O seminário interdisciplinar, com base em **trabalhos de projecto** e coordenado por **tutores**, pretendeu deste modo integrar a prática e a teoria, os saberes das diferentes disciplinas e os projectos pessoais.

A existência na ESEP de um **Centro de Recursos e Animação Pedagógica (CRAP)**, integrando um **Centro de Documentação** e um **Centro de Produção Audiovisual**, com propósitos comuns de educação para a auto-informação e para a autonomia, constituiu um apoio fundamental ao desenvolvimento deste currículo e à articulação entre os projectos desenvolvidos pelos alunos na formação inicial e as actividades levadas a efeito pelos professores e escolas da região, no âmbito da formação contínua.

A **Formação Inicial** encontrou-se assim associada, desde o primeiro momento, à **Formação Contínua**, entendidas ambas numa perspectiva de **Formação Permanente**, na concepção e formulação dos respectivos princípios, objectivos e estratégias. A Formação Inicial foi entendida como um passo – ainda que de importância primordial – no percurso profissi-

onal e pessoal do professor e do educador, capaz de lhes proporcionar condições que contribuíssem para o desenvolvimento de atitudes que os levassem a continuar o seu processo de formação ao longo da actividade profissional.

A formação permanente, entendida como um processo dinâmico, esteve subjacente à definição e implementação dos currículos da formação inicial e da sua articulação com a formação contínua, de acordo com as grandes linhas orientadoras do projecto global da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Síntese de um Trajecto: ‘*marcas legais*’; ‘*marcas epistemológicas*’; ‘*marcas contextuais*’ na formação de educadores e professores

Amélia de Jesus G. Marchão*

As instituições de formação de educadores e professores devem esforçar-se por encontrar os seus próprios modos de intervenção, agindo contextualizadamente, conciliando a reflexão crítica e a acção num espaço de permanente questionamento, inacabado e que vai evoluindo ao longo do tempo. A história das instituições, tal como as histórias de vida dos sujeitos, evolui em função de variáveis, quer internas quer externas, de processos mais ou menos dinâmicos e da forma como se afirmam e definem perante os contextos socioculturais e históricos.

É a partir deste entendimento que nos propomos traçar um pequeno quadro conceptual integrador (simples e sintético), referindo processos de definição, afirmação e evolução da formação de educadores de infância na ESEP¹.

“A análise institucional pressupõe, por um lado, a possibilidade da compreensão sistémica do todo interactivo que caracteriza e identifica a instituição em estudo e por outro lado, pressupõe também, o conhecimento aprofundado de cada um dos subsistemas seus integradores, quer na especificidade que o determina como parte, quer sobretudo na dinâmica que, sendo-lhe inerente, lhe garante a interactividade com os outros, conferindo ao nível do sistema integrador as dimensões de globalidade, complexidade e totalidade que o caracterizam” (Sá-Chaves, 2000, p. 19). Importa, por isso, e no quadro que nos propomos traçar, evidenciar marcas, talvez comuns, mas em simultâneo particulares, de um projecto/trajecto

que decorre desde há 15 anos. São marcas de vida que poderemos agrupar em ‘*marcas nacionais de índole legal*’, de âmbito político-educativo, em ‘*marcas epistemológicas*’, que influenciam as primeiras e que têm efeitos em todo o sistema educativo (formação e intervenção), e em marcas da ‘*dinâmica contextual*’, que derivam e caracterizam a afirmação do projecto de intervenção da ESEP nesta vertente.

Quando nos referimos a ‘*marcas nacionais de índole legal*’, de âmbito político-educativo, estamos a situar-nos, por exemplo, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), que revigora o papel dos contextos ligados à educação de infância (em particular à fase pré-escolar) e que regulamenta a formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, alterada pela Lei 115/97 e pela Portaria 413-E/98; ao Decreto Lei nº 344/89, que define o perfil do educador de infância; ao Decreto Lei nº 249/92, que define o regime jurídico da formação contínua de docentes (educadores e professores); à Lei Quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97), que reforça o princípio da democraticidade e da sua generalização, bem como da qualidade de vida dos contextos educativos; ao Despacho nº 5220/97, que aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; e ao Decreto Lei nº 255/98, que permite aos educadores e professores habilitados com bacharelato complementar a sua formação, adquirindo o grau de licenciatura.

As propostas legais que têm vindo a enformar quer o sistema educativo, quer a formação de educadores e de professores, têm vindo a reflectir-se na acção dos espaços de formação, e a ESEP é disso um exemplo, impli-

* Escola Superior de Educação de Portalegre

cando definições estratégicas diversificadas e inovadoras que apelam à consciência e complexidade crescente dos processos de ensino/aprendizagem e consequente adaptação às mudanças do papel do educador / professor e das instituições educativas no contexto social actual. Por outro lado, têm vindo a determinar espaços de formação inicial e contínua cada vez mais ligados à realidade profissional, ao suporte sistemático e enriquecedor de uma cultura profissional alargada e, em simultâneo, específica, apoiada em saberes científicos e didácticos e de formação pessoal e social. É neste contexto que se valoriza, por exemplo, a formação inicial e contínua dos educadores e dos professores que, sem qualquer surpresa, hoje, se situa num nível académico superior (Licenciatura).

A ESEP tem sido capaz de agarrar os desafios legais e socioculturais que lhe têm sido feitos: em 1987 inicia o seu primeiro curso de educadores de infância e de professores do ensino primário²; em 1990 altera o plano de estudos do curso de bacharelato (educadores de infância) que então vigorava; em 1998 construíam-se os planos de estudos que actualmente vigoram e que são reflexo desse evoluir próprio e constante, bem como da relação com o actual quadro legal. Constituiu-se, na altura, um grupo de trabalho que tinha como objectivo elaborar a proposta de planos de estudos para a Licenciatura em Educação de Infância e para a Licenciatura de Professores do Ensino Básico - 1º ciclo. Essas propostas iniciaram-se com a definição do perfil profissional dos docentes da educação básica a partir do qual se definiram os perfis específicos – educadores de infância, professores do 1º ciclo, a que nos referiremos mais à frente.

Também um processo, quase simultâneo, redundou na criação dos planos de estudos dos cursos de complemento de formação científico-pedagógica para educadores de infância, que se iniciam em 1999 / 2000.

Porque é difícil referirmo-nos exclusivamente a estas ‘*marcas nacionais de índole legal*’ como impulsionadoras das dinâmicas da ESEP e porque a nossa perspectiva de vida, logo de formação, se caracteriza por ser do tipo ecológico, necessariamente temos que introduzir no quadro as ‘*marcas epistemológicas*’. Cruzadas com as anteriores, elas têm determinado novas realidades e têm-se reflectido no dia a

dia dos espaços de formação. Assim, os últimos anos representam uma valorização da Educação de Infância, na sua fase pré-escolar. Em simultâneo e, na ordem do dia, a escola do 1º ciclo é também objecto de discussão e de reflexão em termos dos seus efeitos, enquanto etapa em si mesma, mas também enquanto etapa que sucede à educação de infância e etapa que precede o 2º ciclo.

Se atendermos aos diferentes estudos que têm vindo a ser feitos internacionalmente, facilmente compreendemos essa valorização. De facto, os estudos que têm vindo a ser feitos confirmam a eficácia da educação da criança em contexto formal (jardim de infância, escola do 1º ciclo) no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem, no seu presente e na sua vida futura.

A riqueza dos contextos educativos, quer ao nível da sua organização, quer ao nível da qualidade da intervenção curricular e pedagógica, influi significativamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pela facilitação de ocasiões de formação que são proporcionadas. Poderemos afirmar que as ocasiões de formação passam pela garantia de uma vida saudável, só possível num ambiente pedagógico e de acolhimento estável em que a criança tenha liberdade e espontaneidade suficientes para se exprimir e para confiar em si própria. É óbvio que esse ambiente facilitador combina o respeito pela personalidade da criança com o gosto de aprender, com a socialização, a amizade e a cooperação com os outros, favorecendo a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo, da raça, da diversidade económica e cultural.

Neste contexto de referência, o papel das instituições de formação não é fácil e é necessário intervir tendo em atenção que “... the quality of education our children receive links directly to the knowledge, intelligence and professional skills of teachers” (*Tisher & Wideen, 1990, p. 1*).

O saber-fazer coerente, teórico e prático, inteligente e criativo adquire-se na formação inicial e contínua, pelo que as instituições de formação devem facilitar situações de formação pessoal e social, iniciar e desenvolver nos educadores e professores atitudes de reflexão, de autonomia, de cooperação e de participação, a par de uma crescente identidade pro-

fissional alicerçada em valores deontológicos e de competências docentes no âmbito da educação básica (onde se inclui também a educação de infância). Porque os problemas de prática educativa não se podem reduzir a problemas marcados e exclusivamente instrumentais, precisamos de educadores / professores “cuja intervenção seja distinta, planeada, mas marcadamente reflexiva, e entendendo a sua intervenção numa linha de acção que converge e interfere no desenvolvimento da criança numa relação constante e triádica entre si, o próprio contexto e as famílias” (Marchão, 1997, p. 76).

A matriz formativa, do tipo construtivista, ecológico e reflexivo, que vimos defendendo como pano de fundo institucional, valorizando os contextos, as interações e a complexidade e unidade constantes que os caracterizam, cruza-se com as ‘*marcas da dinâmica contextual*’ da ESEP e permite identificar, neste campo da formação de educadores e de professores, uma intervenção alicerçada em situações de racionalidade prática em que o conhecimento teórico, científico e o conhecimento prático se integram e interagem profundamente em esquemas de pensamento mais gerais e que permitem ao (futuro) educador interpretar a realidade concreta em que se situa(rá), construindo novos campos epistemológicos. As actuais licenciaturas alicerçam-se no cruzamento entre as ‘*marcas nacionais de índole legal*’, as ‘*marcas epistemológicas*’ e as ‘*marcas da dinâmica contextual*’. Referenciam, no caso da educação de infância, um perfil profissional que incide:

- “No conhecimento de fundamentos filosóficos, psicológicos, sociais e históricos da educação de infância;
- No conhecimento da criança no que diz respeito ao seu desenvolvimento biológico, psicológico e social;
- Na organização e gestão do ambiente educativo em contextos de educação de infância numa perspectiva de criação de um ambiente facilitador de bem-estar e de aprendizagem significativa, diferenciada e de inclusão;
- No conhecimento de metodologias e técnicas de acção em educação de infância e em conformidade com os objectivos estabelecidos na Lei 5/97 e no que diz respeito às áreas curriculares identificadas (...);

- No planeamento de estratégias de aprendizagem que permitam e facilitem o desenvolvimento da personalidade da criança, ou seja, da construção da identidade pessoal e social e do desenvolvimento das suas competências cognitivas e de compreensão do mundo e das pessoas, com ênfase no desenvolvimento da sua auto-estima, de atitudes de intervenção na realidade natural e social e na interiorização de valores face à autonomia do sujeito;
- Na concretização na acção das suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas;
- No conhecimento de técnicas e instrumentos de observação, planeamento e avaliação em educação de infância;
- No diagnóstico de dificuldades e na procura de formas de as remediar” (ESEP, 1998, p. 4-5).

O perfil traçado para o professor do 1º ciclo, nas actuais licenciaturas, incide:

- “Na capacidade de mobilização do conhecimento científico, pedagógico, artístico e técnico para uma gestão flexibilizada do currículo;
- Na valorização de toda a criança, promovendo, na diferença, outros modos de desenvolvimento e aprendizagem;
- No entendimento da sala de aula, da escola e da comunidade escolar, como sistema dinâmico e aberto às interações entre a cultura da escola e a cultura do quotidiano;
- No planeamento e organização de formas de trabalho escolar que vivenciem processos sociais e que estimulem autonomias, interações e trocas de experiências e saberes;
- No conhecimento e utilização de técnicas de expressão/comunicação, promotoras de maturidade relacional;
- Na pesquisa, concepção e produção de instrumentos técnicos, essenciais à actuação pedagógica;
- No conhecimento e aplicação de metodologias específicas relativas à iniciação e desenvolvimento de conteúdos;
- No conhecimento e aplicação de técnicas de despiste e remediação de insucesso escolar;

- Na problematização das situações de ensino e aprendizagem, numa atitude investigativa permanente;
- No entendimento das práticas de avaliação como processo de desenvolvimento” (ESEP, 1998, p. 5-6).

Porém, um perfil específico não pode desenraizar-se de um entendimento sistémico e articulado entre os contextos e níveis de educação básica, entre as dimensões do ser, do saber e do fazer próprias dos profissionais de educação, cujo perfil deve incidir:

- “Na perspectiva sistémica dos contextos formais de educação / aprendizagem;
- Nas dimensões relacional, cívica e ética da profissão docente;
- Na necessidade de estabelecer elos de comunicação com os diversos parceiros educativos, designadamente com as famílias;
- Na dinâmica educativa que favoreça a integração social e o sucesso escolar de todas as crianças, propiciando uma congruente educação multicultural;
- Em processos de organização e gestão das instituições educativas que assegurem a qualidade do quadro social de aprendizagem e a sua inserção na comunidade;
- Na abertura à ciência, à arte, à cultura e aos valores democráticos necessários à paz e ao respeito pelos direitos da criança e pelas liberdades fundamentais do cidadão;
- No respeito pelo meio ambiente e pela natureza, no sentido de uma acção pessoal e colectiva que os proteja;
- No domínio da utilização e orientação em espaço pedagógico das tecnologias da informação;
- Na valorização da língua e da cultura portuguesa;
- No compromisso com a inovação educacional, apelando de forma permanente a uma pedagogia activa e diferenciada;
- Na capacidade de adaptação ao processo de evolução dos conhecimentos e à diversidade dos problemas educativos numa perspectiva de educação permanente e de auto-avaliação formativa;
- Na capacidade de reflexão sobre o exercício profissional numa perspectiva de construção de saberes pessoais e profissionais” (ESEP, *op. cit.*, p. 3).

(Nesta fase da reflexão, passaremos a situar-nos apenas no âmbito da formação de educadores de infância).

A procura dos cursos da ESEP (licenciaturas em educação de infância – inicial, complementares) tem evoluído positivamente e, até hoje, formaram-se aqui 164 educadores de infância (147 bacharéis, 17 licenciados)³. Muitos dos jovens em formação inicial e muitos dos já profissionais em formação contínua e/ou complementar são oriundos do distrito de Portalegre. No entanto, a procura não se cinge só à proximidade geográfica e todos os anos nos chegam alunos / formandos de vários pontos do país (incluindo Madeira e Açores). A todos eles a ESEP tenta responder oferecendo situações de formação referenciadas em princípios de natureza construtivista, ecológica e reflexiva.

O desafio é do passado, do presente e do futuro. No passado e no presente algumas dificuldades se têm evidenciado, entre as quais:

- Uma certa tendência de formação que valoriza a acção do educador em contextos pré-escolares, em detrimento de outros, nomeadamente os contextos de educação de crianças dos zero aos três anos de idade. Esta tendência não é específica da ESEP e pode considerar-se de âmbito geral (Marchão, 1997).
- A falta de diversidade de contextos cooperantes, no que se refere às suas valências educativas. Esta questão deriva sobretudo de uma tendência comunitária, na medida em que existe um maior número de contextos pré-escolares e um menor número de creches, contextos de educação itinerante ou de animação comunitária.
- Uma certa dificuldade em operacionalizar de forma articulada as componentes teóricas e práticas dos planos de estudos. Tal situação também não é exclusiva da ESEP, mas sim dos contextos de formação em geral. Questões que se prendem com *ratios* (professor/alunos), com o não alargamento dos quadros das Escolas Superiores de Educação, que não ajuda à fixação, e, sobretudo, de dificuldades em especialização do corpo docente das Escolas Superiores de Educação em Portugal, tendo como referência, no caso, os contextos reais de intervenção dos educadores de infância, continuam

a prorrogar as dificuldades que se situam neste campo. Esta não referência pode conduzir à teorização e a uma não compreensão real e verdadeira das dimensões da profissão (Marchão, 1997)⁴.

- A esta evidência juntam-se também as cargas horárias dos docentes (distribuídas pelos vários cursos e, regra geral, pelo máximo), que inibem, muitas vezes, as discussões e reflexões internas sobre cada curso em particular. Convém aqui referir as dificuldades que se colocam às Coordenações dos Cursos⁵ na promoção de espaços de reflexão-avaliação e na dinamização de situações interactivas e permissivas do alargamento de horizontes formativos. Os momentos de reflexão-avaliação fecham-se, na maior parte das situações, nos Departamentos e Áreas Científicas internas, faltando um espaço alargado que favoreça a troca de ansiedades, as experiências formativas e a discussão de linhas de acção futuras e conjuntas.

Em termos de futuro, para além de continuar a tentar esbater as dificuldades evidenciadas, a dinâmica contextual da ESEP, na formação de profissionais de educação de infância, deverá passar pelo afirmar de uma visão sistémica, articulada e contínua da realidade dos espaços de intervenção do educador, numa perspectiva de educação básica e de infância e não exclusivamente de educação pré-escolar, marcada pela continuidade e equilíbrio educativo. Práticas sistemáticas de avaliação dos cursos poderão ser pertinentes e necessárias, pelo que será necessário homogeneizar recursos que permitam dinâmicas e práticas de avaliação. Este esforço caberá à ESEP (e a todas as instituições de formação), mas também ao Ministério da Educação, a quem cabe desbloquear políticas de recrutamento de recursos humanos e de recursos financeiros das ESEs. “Não acreditamos em nenhuma instituição onde tudo, a todos os níveis, em todos os registos e na totalidade das suas dimensões seja de excelência que parece ser o *chapéu alto* da qualidade.

Mas também não acreditamos no oposto, porque somos testemunhas de flores que nascem nos desertos e de outras a quem os charcos não conseguem impedir a floração” (Sá-Chaves, *op. cit.*, p. 23).

O que defendemos é a necessidade de continuar e tornar cada vez mais coerente e consistente a formação de profissionais de educação de infância reflexivos, cuja acção pedagógica se situe nos seguintes pressupostos: capacidade de diagnóstico; capacidade de ‘desenhar’ e gerir o currículo; capacidade de organizar a acção pedagógica; capacidade de ‘orientar’ e facilitar a aprendizagem; capacidade de aconselhamento, de apoio emocional e capacidade de tomar decisões, contribuindo para uma educação de qualidade.

Parece-nos, também, importante criar espaços de intervenção / investigação / avaliação, perspectivando o alargamento do conhecimento sobre a educação de infância e os seus profissionais, efectivando dinâmicas de qualidade de vida nos contextos de atendimento à infância e, em simultâneo, criando oportunidades de relação entre os formadores (da ESEP), os educadores em formação (inicial ou permanente) e toda a sua acção em contextos facilitadores de bem-estar e aprendizagem. Cabem aqui projectos de reflexão e intervenção que facilitem a relação *teoria - prática - teoria*, pela abordagem interactiva, reflexiva e facilitadora de práticas formativas de qualidade.

O projecto de formação inicial de docentes para a educação básica (educadores e professores do 1º ciclo), sem permitir descaracterizações profissionais e/ou contextuais, deverá continuar a apostar em espaços relacionais/comuns que facilitem a construção de identidades profissionais alicerçadas e fundamentadas em dinâmicas favorecedoras de práticas e trajectos partilhados, de vivências em equipas que agem em função de aprendizagens activas e verdadeiramente significativas.

Ser educador é uma tarefa complexa. “Por consequência formar educadores não deixa de ser menos complexo e cada vez mais, a investigação nos remete para a necessidade de nos afastarmos de modelos de formação normativos, tecnicistas que levam os professores a iniciar a sua vida profissional em função do estereótipo do professor ideal. Em alternativa, o caminho a seguir remete-nos para modelos de formação mais flexíveis, que enfatizem as situações concretas de prática pedagógica, enfatizem a ligação à realidade social, incenti-

vando à inovação, à auto-aprendizagem, à tomada de decisão e à autoconfiança do professor” (Marchão, *op. cit.*, p. 99).

E, em jeito de conclusão, embora no campo da formação nada se assuma como concluído: “A procura da qualidade passará necessariamente pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-de tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento” (Sá-Chaves, *op. cit.*, p. 24).

Referências bibliográficas:

- ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE. (1998). “*Perfis Profissionais do Professor de Educação Básica*”. Portalegre, ESEP. Documento Interno – GT2 / Plano de estudos das licenciaturas em Educação Básica: Educação de Infância; 1º Ciclo).
- MARCHÃO, A. (1997). “*Formação Inicial de Educadores de Infância e Desempenho Profissional na Creche. Um estudo de caso*”. Aveiro, Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. (2000). “*A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*.” Lisboa, ME, Departamento de Educação Básica Relatório Preparatório / Exame Temático da OCDE).
- SÁ-CHAVES, I. (2000). “*Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação e de outros profissionais*”. Aveiro, Universidade de Aveiro, Coleção Estudos Temáticos.
- TISHER, R. P. & WIDEEM (1990). “*The Role Played by Research in Teacher Education. Research in teacher education. Internacional perspectives*”. London, The Falmer Press (p. 1-10).
- WALLACE, M. (1991). “*Training Foreign Language Teachers – a Reflective approach* “. Cambridge, Cambridge University Press.

Notas

¹ Em alguns momentos incluiremos referências à formação de professores para o 1º ciclo, embora essa não seja a nossa principal intenção.

² Hoje professores do 1º ciclo do ensino básico.

³ Números que se referem à Formação Inicial.

⁴ A investigação em educação de infância, em Portugal, começa agora a ganhar contornos mais evidentes e siste-

máticos, o que, no futuro, pode alterar este quadro. Dados recentes confirmam esta situação (ME, 2000).

⁵ Também nos parece que a curta existência e afirmação das Coordenações dos Cursos na ESEP pode indiciar alguma falta de visibilidade e de investimento em práticas comuns de reflexão e avaliação.

Formação Contínua na ESEP: um percurso de 15 anos¹

Abílio Amiguiño*
Catarina Raposo*

Este texto retoma e reproduz, mais ou menos na íntegra, em duas das três partes que o compõem, outros textos já editados, que neste momento parece oportuno divulgar de novo. Correspondem a formas de elucidar e reconstituir os pressupostos e as lógicas de intervenção no domínio da Formação Contínua e os projectos e programas em que se desdobraram.

Neste caso, utilizaremos por base um texto de autoria colectiva: Abílio Amiguiño, Carlos Brandão e Manuel Miguéns (1994), também ele recuperando trabalhos escritos que descreveram e analisaram o percurso até então descrito. Nessa altura, pretendia-se fazer a ponte entre a experiência acumulada de quase 10 anos de formação contínua na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), projectando-a na conjuntura então vivida, visando olhar estrategicamente o futuro, convictos, como estávamos, de que tinha, verdadeiramente, chegado o tempo da formação contínua. É também essa a finalidade que agora preside a este texto, porventura com muito mais incertezas do que há 7 ou 8 anos atrás. Ou com a certeza de que as ilusões se desvaneceram, colocando-nos, implacavelmente, perante a dura realidade de que a formação contínua, afinal, nunca deixou de ser o parente pobre do sistema de formação. Certeza que, apesar de tudo, não deixou esmorecer os nossos princípios de sempre, aos quais, na prática, continuámos a procurar ser fiéis, quase como que por teimosia.

O primeiro autor daquele texto é o responsável pela selecção efectuada para esta reposição. Decidiu estruturá-la em andamentos. Assim obteve os primeiros dois, escrevendo, ele próprio, em colaboração com Catarina Raposo, o terceiro, referente a um tempo mais actual ou a um passado mais próximo.

1º Andamento

Agora chamamos-lhe assim, de acordo com esta divisão do percurso efectuado em andamentos, enquanto, na altura, intitulávamos esta primeira etapa do percurso da ESEP de experiência acumulada. Assim se descrevia e analisava:...

A ideia de institucionalizar um projecto de formação contínua na região, em colaboração com escolas básicas e secundárias, data praticamente do início da fundação da ESEP. Em Março de 1986, por exemplo, foi promovido um seminário interno com o objectivo de debater princípios, orientações e estratégias, bem como propor dispositivos que pudessem operacionalizar um programa de formação contínua, a lançar no distrito, envolvendo escolas de diversos graus de ensino. Defendeu-se, nessa altura, que a formação contínua devia ser encarada como um processo permanente, centrado na escola, institucionalmente apoiado e enquadrado. Pretendia-se, assim, contrariar a lógica dominante da formação pontual, da reciclagem desgarrada, da oferta externa às escolas, normalmente distante do quotidiano dos profissionais.

Assim, a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) organizou, implementou ou participou em projectos e iniciativas que já na segunda metade dos anos oitenta dominavam as suas actividades de formação contínua de professores e de investigação educacional.

Refiram-se aqui, como exemplos, os projectos FOCO, MINERVA e ECO. Em 1988 a ESEP criava um projecto de formação contínua de professores – o Projecto FOCO –, com

*Escola Superior de Educação de Portalegre



incidência local e regional, que tinha como pressuposto fundamental a ideia de que a formação contínua de professores deveria ter como quadro institucional privilegiado o estabelecimento de ensino, no qual os professores (com o apoio de peritos externos) identificam problemas, explicitam necessidades de formação, põem em prática, colectivamente, estratégias de acção, (*Aprender*, 4, 1988).

Os princípios orientadores e de referência para o desenvolvimento do projecto eram:

- centrar o processo de formação nas escolas;
- privilegiar o trabalho de equipas educativas no desenvolvimento de projectos específicos;
- privilegiar o plano global de escola como instrumento de acção/formação (*Aprender*, 4, 1988).

Com base nestas orientações gerais, as equipas de formação da ESEP que intervinham no projecto propunham-se, na prática:

- “- apoiar os professores no desenvolvimento das suas funções profissionais na escola, fomentando, nomeadamente, a inovação, a criatividade e a investigação em educação;
- iniciar e/ou aprofundar o processo de autoformação dos professores em serviço;
- incentivar actividades que promovam a realização pessoal dos professores através da sua participação em projectos educativos;
- colaborar na elaboração do plano de actividades das escolas;
- colaborar na definição e implementação de actividades concretas de formação que, decorrendo da análise de necessidades sentidas pelos professores e do diagnóstico de problemas com que se debatem em cada escola, estejam integradas no plano global da escola;
- colaborar na definição e implementação de actividades que ultrapassem o âmbito meramente escolar, se insiram num projecto educativo mais vasto e sejam articuláveis com projectos sócio-educativos das comunidades em que a escola se integra” (ESEP, 1988).

Para implementação e acompanhamento do projecto FOCO, foi constituído, na ESEP, um grupo de coordenação e foram formadas equipas de acompanhamento e apoio para cada uma das escolas participantes. Em cada uma destas escolas, por sua vez, foi criada uma equipa de animação que trabalhava em estreita ligação com a equipa de apoio da ESEP.

Os constrangimentos financeiros e institucionais e a ausência de uma política de formação contínua de professores condicionaram a extensão do projecto a outras escolas, para além das quatro inicialmente envolvidas, embora estivesse desde o início nos propósitos dos seus responsáveis a sua generalização, gradual, a todas as escolas da região.

Por sua vez, o Projecto Minerva, que tinha implantação a nível nacional, criou um pólo coordenado pela ESE de Portalegre. Num texto publicado em 1988, definiam-se os objectivos do projecto a nível local e regional, que situavam as suas actividades no domínio da introdução dos computadores no ensino, mas assumiam, claramente, uma perspectiva de renovação das práticas pedagógicas. Daí que se desse especial atenção à realização de projectos de alunos e professores, procurando estimular o desenvolvimento de dinâmicas inovadoras que acompanhassem a evolução social e tecnológica do mundo actual (Miguéns, 1988). O computador era assim encarado, sobretudo, como um recurso ao dispor de alunos e professores, com vista à renovação da escola e à promoção de inovações nas práticas de ensino/aprendizagem (1990). Igualmente nesta lógica, os planos de actividades do Projecto Minerva para 1987/88 e 1988/89 definiam objectivos a perseguir tais como:

- fomentar a atitude do professor como facilitador da aprendizagem e animador de pequenos grupos e de trabalho de projecto;
- promover a investigação em paralelo com a formação através das implicações da introdução de meios informáticos no ensino;
- fomentar o desenvolvimento de projectos de investigação sobre a utilização das novas tecnologias na educação.

Numa perspectiva de mudança da própria escola, procurava-se envolver alunos e professores, de forma activa, participada e criativa, em actividades de projecto e de animação pedagógica que proporcionassem momentos de aprendizagem mais ricos e favorecessem o desenvolvimento da autonomia, do rigor e do sentido da responsabilidade. Procurou-se, enfim, promover a reflexão entre os professores sobre as potencialidades educativas da utilização dos computadores, evitando que estes se transformassem em simples elementos motivadores

para o reforço das práticas pedagógicas desfasadas das realidades actuais (ESEP, 1988b).

O Projecto ECO, com actividades em várias regiões do país, tinha um núcleo em Arronches que era coordenado pela Escola Superior de Educação de Portalegre. A equipa do projecto visava construir, experimentar e avaliar um dispositivo de formação contínua adequado a um processo de inovação permanente; promover a transformação da instituição escolar; construir práticas pedagógicas alternativas a partir da implicação dos professores na análise das suas práticas e na resolução de problemas reais (Amiguinho e Canário, 1987).

Do ponto de vista estratégico, o projecto desenvolveu-se com base na ideia de que a instituição escolar se modifica modificando-se a sua relação com a comunidade. Considerava o estabelecimento de ensino como um nível de intervenção privilegiado e adoptava a investigação-acção como abordagem metodológica que funde num processo único a pesquisa, a inovação e a formação (ESEP, 1988a).

Rui Canário sintetiza os princípios orientadores intrínsecos à componente de formação do projecto ECO em Arronches referindo-se a uma “formação para a inovação”, ao “estabelecimento de ensino como unidade estratégica”, “à construção de necessidades de formação”, à “formação como processo de desenvolvimento pessoal” e a uma “formação para a diversidade” (Canário, 1989).

A par das actividades de formação desenvolvidas no âmbito de cada um dos projectos, a ESEP criou uma estrutura de apoio - o Centro de Recursos e Animação Pedagógica (CRAP), que se constituiu como núcleo organizado de recursos humanos e materiais para apoio às actividades da escola, e de formação e animação pedagógica dos professores e escolas da região. O CRAP garantia, assim, os recursos humanos, informáticos, audiovisuais, documentais e reprográficos necessários à produção e edição de materiais pedagógicos e aos processos de formação, investigação, inovação e animação pedagógica desenvolvidos pela ESEP.

A par dos projectos referidos, promoviam-se programas de acções de curta duração, apesar de serem reconhecidas as suas limitações e a precaridade dos seus efeitos nas práti-

cas e na cultura escolares. Pretendeu-se, com as mesmas, responder a solicitações e a necessidades pontuais expressas pelos professores, uma vez que as componentes de formação dos projectos referidos obedeciam a um conjunto de princípios orientadores distinto dos que regem cursos de reciclagem ou acções pontuais.

De facto, julgamos que estavam subjacentes às lógicas e aos objectivos dos projectos anteriormente mencionados alguns princípios orientadores que poderíamos identificar da seguinte forma:

- Privilegiar o protagonismo dos formandos no processo de formação;
- Centrar a formação na escola;
- Privilegiar o trabalho em equipa;
- Encarar a formação através de projectos educativos.

2º Andamento

A partir do texto que vimos reproduzindo e adaptando, pode-se, sem forçar, considerar o arranque do então designado “FOCO” nacional como o desencadear deste segundo andamento. Vincava-se desta forma a centralidade, principalmente nos discursos, das potencialidades de um programa operacional, com fundos europeus de apoio à formação.

Escrevia-se então:...

Em 1992, a publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua e o lançamento do Programa FOCO trazem novas regras e novos enquadramentos que levam a ESEP a repensar e reequacionar, através de um debate alargado, o seu posicionamento em relação à formação contínua de professores.

O regulamento do Programa FOCO refere que este programa de formação contínua vem criar as condições para a aplicação concreta de uma formação contínua abrangente, descentralizada, participativa e inovadora, que contribua para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores, com vista à mobilização das comunidades educativas e à melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens.

Este novo edifício legal e regulamentar foi recebido com expectativa pelos diversos agentes educativos envolvidos e foi legitimado por diferentes organizações profissionais representativas de interesses dos docentes, permitin-

do à partida o desenvolvimento de projectos de trabalho institucionalmente enquadrados e juridicamente salvaguardados. Os princípios, as modalidades e os domínios de formação contemplados pela nova legislação ajustam-se em grande parte às orientações que têm sido defendidas por múltiplos especialistas nesta matéria (Brandão *et al*, 1993).

Embora se possa encarar todo o processo como tendo os seus pecados originais – vindo do centro para a periferia, de cima para baixo ou de fora para dentro –, ele é reconhecido como uma excelente oportunidade para os professores, as escolas, os formadores ou os investigadores e as instituições de formação implementarem projectos de formação e de desenvolvimento profissional coerentes e significativos. Dir-se-ia mesmo que ele tem potenciais sementes de inovação e mudança (Miguéns, 1994).

Encontrava-se então a ESEP numa situação particularmente crítica, que podemos caracterizar, grosso modo, nos seguintes termos: liderança apagada, ausência de projecto global e colectivo e inexistência de uma estratégia de desenvolvimento para a escola. O corpo docente, na sua esmagadora maioria, encontrava-se desmotivado e desmobilizado. Tornava-se, por isso, necessário adoptar uma estratégia que permitisse envolver de novo os professores na vida da escola, aproveitando as condições proporcionadas pelo programa FOCO.

Se em 1988 havia na ESEP um projecto e uma estratégia de desenvolvimento para a formação contínua, mas não existia enquadramento legal nem suporte financeiro para a apoiar, em 1992 passámos a contar com estes instrumentos, mas faltavam as condições de 1988. Foi necessário, portanto, adoptar medidas que facilitassem a emergência de um clima de trabalho favorável à mobilização e ao trabalho colectivo e participado.

No plano interno, foram desenvolvidas acções de sensibilização junto de professores para que apresentassem candidaturas e prestou-se apoio a alguns deles no decurso da elaboração dos programas das acções e do preenchimento dos formulários. Com estas iniciativas procurou-se atingir dois grandes objectivos: criar uma dinâmica interna na ESEP que fosse envolvendo, progressivamente, o maior número de docentes e responder em tempo útil e de

forma eficaz à previsível elevada procura de formação, o que facilitaria, por sua vez, a afirmação e a consolidação do projecto e da escola.

A elevada procura de formação – traduzida em centenas de inscrições – determinou uma resposta pronta.

Perante este quadro, e apesar das orientações e princípios estratégicos que não abandonámos, pareceu necessário responder, talvez pragmaticamente, a necessidades mais ou menos imediatistas de formandos e formadores. Por isso, organizaram-se alguns cursos de curta duração que respondessem aos anseios de muitos docentes da região e, de certa forma, permitissem uma afirmação da instituição enquanto parceiro empenhado na problemática da formação contínua dos professores. Mas também, iniciámos, desde logo, um processo de negociações e algum trabalho com os Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE), conforme estabelecido no documento publicado para lançamento do programa de Formação Contínua da ESEP. Ali se afirmava a necessidade e a intenção de privilegiar as relações com os centros e desenvolver projectos de formação-investigação que envolvessem centros, recursos, escolas e professores da região (Brandão *et al*, 1993).

O objectivo principal era o de partir para a definição de uma estratégia comum, a nível regional, no domínio da formação contínua de professores.

Aos primeiros contactos exploratórios com alguns centros outros se sucederam com mais CFAE, num total de dezena e meia. Aos diagnósticos seguiram-se as ajudas técnicas, para iniciar e desenvolver uma relação com objectivos mais estruturais. Parecia-nos (Amiguiño *et al*, 1993) que os contactos e as ajudas que prestávamos induziam modalidades de trabalho conjunto e abriam espaços de intervenção. Tratava-se de um procedimento fundamental, na fase inicial de construção de um processo de cooperação entre as instituições do ensino superior, os centros de formação, as escolas e os professores.

De acordo com um conjunto de princípios teóricos e metodológicos sobre a formação e a sua gestão e organização em parcerias, que o texto em que nos vimos apoiando referia desenvolvidamente, enunciavam-se e

explicitavam-se algumas metodologias, procedimentos e modalidades de desenvolvimento de uma estratégia de formação contínua. Agora limitamo-nos a enunciá-los:

- a) Celebração de protocolos de cooperação: a ideia de um contrato;
- b) As escolas, ou redes de escolas, como unidades a apoiar;
- c) Desenvolver um modelo de assistência externa;
- d) Desmultiplicar o modelo em propostas em propostas concretas de intervenção e de formação.

Prendia-se que estas propostas fossem o ampliar de algumas já em desenvolvimento, nomeadamente:

- Instituir processos de debate e de reflexão internos, de modo permanente, ao nível da ESEP;
- Envolver em processos de discussão e de debate as equipas responsáveis pela direcção, gestão e formação nos Centros de Formação;
- Dar continuidade ao apoio aos Centros de Formação, quer em termos técnicos e organizativos, quer em termos de apoio pedagógico a iniciativas autónomas de formação;
- Desenvolver processos de auditoria e consultadoria da formação, ao nível do acompanhamento de projectos autónomos, empreendidos pelos Centros ou pelas escolas que deles fazem parte;
- Negociar com os Centros, ou directamente com as escolas que os compõem, modalidades de intervenção e de formação que tenham o projecto como referência de formação, de inovação e de investigação;
- Contribuir para a criação e gestão de uma rede de Centros de Recursos, em consonância com as dinâmicas instituídas pelos Centros de Formação, como estratégia complementar ao desenvolvimento de uma rede de projectos;
- Avaliar a estratégia formativa desencadeada em torno da estrutura modular e dos cursos, de modo a produzir as inflexões necessárias, promovendo a sua articulação;
- Construir estruturas modulares centradas no desenvolvimento de competências, de acordo com as diferentes especialidades discipli-

nares.

Assim se apontava para uma formação pelo projecto e no projecto, complementada pela institucionalização de uma rede de centros de recursos, consideradas dimensões indissociáveis para uma estratégia global de formação.

Reconhecia-se, por outro lado, que a política de formação contínua da ESEP seria indissociável do trabalho a desenvolver com os Centros de Formação de Associação de Escolas, como atrás se referiu. Considerava-se igualmente que esse trabalho poderia funcionar como o eixo orientador, ou fio condutor e estruturante da política e estratégia de formação, através do aprofundamento de uma relação contratual e cooperativa.

No texto do qual vimos reproduzindo excertos escrevíamos, na altura em que foi elaborado, que não era possível ter ideias conclusivas, na fase em que os processos de criação e desenvolvimento de parcerias estavam em curso.

Ainda assim, parecia-nos pertinente acentuar e destacar algumas questões relacionadas com o percurso efectuado e com as potencialidades do mesmo.

Perante um novo quadro legislativo que criou condições favoráveis ao desenvolvimento de projectos e planos de formação contínua e de mudança, e face às realidades sócio-institucionais que desencadeou – em que a criação dos CFAE representava um dos mais inovadores – tornou-se necessário tomar decisões estratégicas relativamente ao caminho a seguir, de entre as hipóteses que se perspectivavam. Para a ESEP estavam abertas vias que nos pareciam enquadradas por dois parâmetros fundamentais: participar numa lógica concorrencial e competitiva no mercado de formação, de acordo com um modelo de oferta formativa mais ou menos escolarizada, ou valorizar estrategicamente um processo instituinte de parcerias, de trabalho em colaboração e cooperação com os CFAE.

Assim, apesar de a ESEP não poder abdicar da oferta de cursos e outras modalidades mais escolares de formação, sobretudo na fase inicial do processo desencadeado, por razões que se invocavam e compreendiam naquele momento, a sua opção reflectida foi inequívoca-

camente a que privilegia o caminho das parcerias com as escolas e os centros de formação. Três razões de fundo estiveram presentes nesta opção:

- a reflexão sobre a tradição, práticas e projectos de formação anteriormente desenvolvidos pela ESEP, que privilegiavam a escola e os contextos de trabalho dos professores como espaços fundamentais de formação, de mudança individual e colectiva, de desenvolvimento profissional dos professores e de desenvolvimento organizacional das escolas;
- a ideia de retomar e aprofundar princípios de formação, a partir da reflexão sobre as práticas e dos seus resultados, que remetiam para a colaboração no trabalho de formação e para a institucionalização de parcerias;
- os contributos teóricos e metodológicos produzidos por investigações recentes em diferentes países, sobre as práticas e os processos de assessoria e assistência externa, e que revelam as potencialidades destes tipos de trabalho.

De acordo com a opção tomada e os princípios estratégicos em que nos baseávamos, a ESEP criou as condições necessárias para responder às propostas e solicitações dos centros e das suas escolas, garantindo o apoio técnico e organizativo às suas primeiras iniciativas. Este apoio inicial abriu caminho a iniciativas conjuntas, assumidas pelos parceiros, e permitiu apostar progressivamente em modalidades de formação e esquemas de trabalho capazes de cimentar uma relação mais duradoura e assente em bases mais sólidas, negociadas de modo permanente.

Temos hoje consciência de ter participado num esforço conjunto para delinear estratégias, projectos e planos de formação que colocam os contextos de trabalho, as escolas e o território abrangido pela associação de escolas, como espaços centrais das práticas formativas. Os desenvolvimentos recentes deste processo, em que a maior parte do apoio solicitado se centra na organização e estruturação de projectos de formação e intervenção com origem nas escolas, reforçam este sentimento.

Este percurso, que, obviamente, não está isento de obstáculos, dificuldades e conflitos de diversa ordem, teve a enquadrá-lo duas ideias centrais.

A primeira diz respeito à necessidade de apoiar e reforçar a autonomia e a dinâmica associativa dos centros, em ordem à sua assumpção como estruturas de coordenação e enquadramento do desenvolvimento de práticas de formação em rede, nas escolas que os integram, e não como unidades burocráticas e administrativas situadas entre a administração e as escolas. Esta ideia implicou, por isso, a recusa do estabelecimento de uma relação que produz e institui mecanismos de controle e tutela sobre os centros, por via da mera oferta de programas de formação por catálogo.

A segunda refere-se à aposta no trabalho de colaboração com os centros e com as escolas, enquanto processo fundamental para o desenvolvimento de uma nova cultura de formação nas escolas que contribui, por outro lado, para a reformulação e reconstrução das concepções e práticas de formação das instituições de ensino superior. É desta articulação que pode resultar a criação de um novo sentido para a sua intervenção na formação contínua de professores e nos processos de mudança.

3º Andamento

A conjuntura tinha permitido, tanto internamente como no relacionamento com o exterior, construir e acalantar expectativas bastante favoráveis e animadoras sobre a formação contínua, perfeitamente reflectidas no que se escreveu na transição do 2º para o 3º andamento. Era o tempo das esperanças e, mesmo, de algum optimismo. Mas as nuvens sombrias avizinhavam-se.

As atribulações e o interregno que se seguiram nos processos de financiamento dos centros fizeram com que, particularmente nos anos de 94 e de 95, os CFAE sofressem um forte abalo nas suas frágeis estruturas e organização. Pesem, embora, os esforços feitos, sobretudo na vertente de criação de redes de centros – que podem ser vistos como uma estratégia (e tática) de sobrevivência –, o que aconteceu foi uma prova da extrema dependência dos Centros dos processos de financiamento dos fundos europeus, por um lado; e, por outro, do seu carácter de associações resultantes de incitações paradoxais, ao mesmo tempo remetendo para um processo autónomo de agrupamento, mas sob tutela da administração. O desencanto

tendencialmente instalado foi proporcional ao ritmo de afastamento ou de abandono de alguns dos elementos mais proeminentes dos que até aí tinham sido responsáveis pelo processo de criação e dinamização dos CFAE, particularmente alguns dos seus directores, mas também de membros de Comissões Pedagógicas.

Este quase claudicar de um movimento prometedor, que mal se tinha iniciado, de abertura de perspectivas de desenvolvimento mais sistemático de projectos e de práticas de formação contínua, também afectou, ainda que de maneira distinta, as Instituições de Ensino Superior (IES). Também elas esperaram demasiado dos financiamentos e tornaram-se ao mesmo tempo excessivamente dependentes destes, não só para desenvolverem os seus programas de formação, mas também para colmatarem algumas carências de infraestruturas e de equipamentos². Mas, apesar de tudo, o facto de as IES disporem de outras (ainda que poucas) estruturas de suporte, permitiu que gerissem de outra forma as dificuldades criadas, e não se confrontassem, com tanta acuidade, com “a paragem forçada” a que os CFAE se viram, inelutavelmente, obrigados.

No entanto, ainda que se possa argumentar sempre com o pouco tempo de que se dispôs para afirmar e consolidar uma estratégia mais consequente e de relacionamento mais duradouro com os CFAE e, principalmente, com as escolas, o que foi verdade é que, também para aproveitar os avultados fundos – para além de outras razões –, foi mais fácil para as IES apostar no imediato no catálogo de formação, individualmente dirigido a formandos e em exterioridade relativamente às escolas.

Assim, tanto a ESEP – ainda que tenhamos feito alguns esforços no plano estratégico e operacional para alterar esta situação – como os CFAE com quem nos relacionávamos preferencialmente, foram bastante afectados, distintamente, é certo, por esta nova conjuntura. Um abanão momentâneo (ainda que forte ou tornado mais forte, face à escassez de financiamentos e pelas bases – sem sustentação – em que tencionávamos construir as parcerias) bastou para evidenciar as fragilidades do processo de relacionamento. Pode, pois, dizer-se, hoje, que a estratégia de parceria, em grande medida, ruiu. Não chegaram os projectos pontuais que perduraram durante mais algum tempo com um ou

outro Centro, para que o resultado tivesse sido outro. Não cabe neste texto uma análise mais aturada, pormenorizada e empiricamente mais sustentada deste fenómeno.

Os últimos 3 a 4 anos conduziram-nos a processos de menor amplitude e abrangência (também geográfica). Algum desencanto face ao esboroar do ambiente ilusoriamente prometedor e facilitador de 92 e de 93, implacavelmente revelado ao longo de 94, 95 e 96, recomendou maior moderação, comedimento e contenção nas ambições daqueles tempos.

Desta consciencialização resultou, positivamente (é quase sempre assim!), a procura de uma maior finalização e intensidade de investimento nos processos e no trabalho de formação, mais concentrados num número, porventura menor, de projectos.

Na construção do Projecto da ESEP, orientado para a diversificação da sua intervenção, a formação contínua ocupou lugar de destaque, no cruzamento das potencialidades e das dificuldades que, neste âmbito, pontuaram o nosso percurso. Assumidamente numa perspectiva de intervenção sócio-educativa, ou de articulação estreita com o apoio ao desenvolvimento de inovações nas escolas ou à promoção e à melhoria do ensino e da educação, globalmente considerados.

Nesta linha, para além de projectos próprios já em desenvolvimento ou entretanto construídos, operacionalizámos estas intenções reforçando a aproximação às escolas. Fizemo-lo através de processos variados, e assim surgiram outros projectos ou iniciativas, correspondentes a plataformas de solicitação/resposta ou de negociação com as escolas, tendencialmente caracterizados pela cooperação e pela colaboração.

Alguns destes projectos mais recentes são objecto de textos inseridos neste número da revista e aí se refere e analisa a dimensão de formação que os caracteriza, assim como o modo como ela se integra e confunde com as outras vertentes das intervenções, pelo que não o faremos agora. Para que o quadro de iniciativas e de projectos fique mais completo, cabe referir, ainda, por não terem dado origem a textos específicos, o apoio a projectos emergentes nas escolas no âmbito da gestão flexível dos currículos ou a ajuda metodológica e técnica à criação e à dinamização de Centros de Recursos e

de Bibliotecas escolares, em várias escolas do distrito.

Com maior ou menor propriedade em relação a cada um dos casos, pode afirmar-se que este quadro testemunha o esforço institucional e colectivo para que a formação contínua ocorra no interior e como resultado de dispositivos, mais do que de programas de formação avulsos. Trata-se de dispositivos marcados pela territorialidade e pela continuidade e pelo trabalho de formação de média e de longa duração, tentando superar o tradicional modelo escolar de intervenção formativa. A este modelo procura-se contrapor, progressivamente, o desenvolvimento de processos e práticas específicas próprias da forma interactiva-reflexiva, abrindo campo “à proximidade das palavras trocadas e dos problemas” (Demailly *et al*, 2000).

A defesa e a prática da animação pedagógica e educativa como estratégia de formação, a aposta na informalidade dos processos e na potenciação do ambiente formativo dos contextos e das situações de trabalho, optimizando efeitos educativos não esperados que os dispositivos institucionais de formação proporcionam, não excluem os programas mais formalizados de formação. Pelo contrário, integram-nos.

Assim, ao longo dos últimos anos, com raras excepções, o “plano ou programa de formação”, conciliando o perseverante objectivo de candidatura ao PRODEP – antes FOCO, agora medida 5.1 – para a obtenção de escassos fundos, mas apesar de tudo úteis³, tem sido constituído por um conjunto de acções, como instâncias de acompanhamento, orientação e dinamização do trabalho, reflexão, transmissão e formalização de saberes, inseridas no interior dos diferentes projectos.

Por razões estratégicas – do ponto de vista da formação, mas também (por que não dizê-lo?) da angariação de fundos – foram-se diversificando as modalidades das acções, rentabilizando as modalidades ditas mais inovadoras, mas recontextualizando, também, as consideradas mais tradicionais, como é o caso dos cursos.

Vale a pena, por isso, a título exemplificativo, terminar este 3º andamento com a justificação fornecida ao PRODEP da proposta de alteração do programa de acções para o ano de 2000:

A proposta de alteração à candidatura de 2000 que agora se apresenta reflecte a mesma preocupação de intervenção formativa que presidiu à candidatura inicial: a “oferta” de acções de formação insere-se numa política de formação e de inovação em articulação estreita com as escolas do distrito ou da área de influência da ESEP. Esta política encontrou tradução formal no projecto institucional da ESEP, definindo-se um conjunto de objectivos e de acções concretas, orientadas para uma ampliação significativa da intervenção formativa, muito para além da tradicional formação inicial. Por isso se foi respondendo progressivamente às solicitações das escolas, construindo com elas projectos educativos, contemplando domínios diversificados de acção pedagógica e educativa, a exigirem acções de formação rentabilizando a educogenia intrínseca daqueles, mas garantido também, por outro lado, a continuidade do desenvolvimento dos projectos locais.

Esta circunstância implicou uma segunda: as modalidades de formação privilegiadas são aquelas que se identificam plenamente ou que estão próximas de uma “formação centrada na escola”. Por isso, as acções já aprovadas à excepção de uma delas (curso de formação) são círculos de estudo, oficinas de formação ou projectos.

Assim, à acção 8 acrescenta-se agora um grupo (turma) de modo a integrar novos docentes no projecto das escolas rurais, através de um dispositivo de formação, que visa a reflexão do percurso anterior concomitante com a divulgação deste percurso junto dos professores mais novos, com vista à apropriação do projecto por estes.

As outras duas acções, sob a modalidade de projecto, cujo pedido de acreditação já foi feito a 26 de Junho de 2000 (e que se anexa), visam construir ou prosseguir redes telemáticas no interior de projectos locais concelhios. Estas redes são modos de acção pedagógica orientados para a informação e comunicação entre escolas e comunidades e para a sistematização de produções no interior desses projectos.

Para além disso, chamam a si uma das finalidades da sociedade da informação, ultimamente profusamente difundidas nos meios políticos, como são as da generalização do acesso à Internet e do uso do correio electrónico.

Acresce, nos projectos em causa, que eles se inserem em territórios (rurais) em situação de desfavor e que tendem para a exclusão económica e social. O apetrechamento informático e a sua utilização educativa por alunos e comunidades são aqui desígnios de particular transcendência.

Portalegre, 31 de Julho de 2000

Para não concluir...

Este 3º andamento volta a oferecer, de novo, perspectivas interessantes e prometedoras, para um rumo coerente e consequente da formação, com os princípios institucionais que construímos e que minimamente consensualizámos e que atravessam, mais ou menos permanentemente, o percurso da ESEP no domínio da Formação Contínua.

Por isso, o caminho está aberto a outros andamentos, longe de terminar, portanto – assim o cremos –, ou de concluir este percurso, o que ainda também não autoriza uma conclusão, por mais provisória que a possamos considerar.

Bibliografia

- AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R. (1987). "ECO: Um projecto de mudança com os professores", *Aprender*, 3, pp. 48-51.
- AMIGUINHO, A. et al. (1993). *Formação contínua na ESEP - análise da situação e linhas orientadoras para a definição de uma estratégia global*. Portalegre: ESEP (documento policopiado).
- AMIGUINHO, A., BRANDÃO, C. e MIGUÊNS, M. (1994). "ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma Experiência de Parceria" in *Formação e Mudança: o papel dos Centros de Formação*, Abílio Amiguiño e Rui Canário (orgs). Lisboa: EDUCA/ESEP.
- APRENDER*, 4 (1988). "Editorial".
- BRANDÃO, C., AMIGUINHO, A., SOUSA, A. M., MIGUÊNS, M., MORAIS, M. e CEIA, M. (1993). *Formação contínua de professores: Programa FOCO*. Portalegre: ESEP.
- CANÁRIO, R. (1989). "Projecto ECO - Arronches: Para uma estratégia de formação contínua de professores", *Aprender*, 7, pp. 26-33.
- DEMAILLY, L., CAUTERMAN, M., SUFFYSS, S. e BLIEZ-SULLEROT, N. (2000). *É útil a formação contínua dos professores?*. Porto: Rés Editora.
- ESEP. (1988a). *Plano de Actividades da Escola Superior de Educação de Portalegre para 1988/89*. Portalegre: CRAP.

ESEP. (1988b). *Relatório de Actividades do Projecto Minerva da Escola Superior de Educação de Portalegre de 1987/88*. Portalegre: CRAP.

ESEP. (1990). *Balanço de cinco anos de actividade da Escola Superior de Educação de Portalegre, 1985-1990*. Portalegre: CRAP.

MIGUÊNS, M. (1988) "Projecto Minerva em Portalegre". *Aprender*, 4, pp. 58-61.

MIGUÊNS, M. (1994) "Teacher education in Portugal: Current changes and challenges" in *RIF 4 Current Changes and Challenges in Teacher Education*.

Notas

¹ Texto elaborado em parte com excertos em texto integral do capítulo "ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma Experiência de Parceria" da autoria de Abílio Amiguiño, Carlos Brandão e Manuel Miguêns, inserido no Livro "*Formação e Mudança: o papel dos Centros de Formação*", organizado, em 1994, por Abílio Amiguiño e Rui Canário, para as edições EDUCA.

² Na altura um desígnio considerado como perverso mas perfeitamente compreensível da parte de quem conhece como as dotações orçamentais da administração foram sempre, neste campo, manifestamente exíguas.

³ Também para as escolas/agrupamentos "sedes de formação" para onde revertem parte dos financiamentos obtidos.

A Formação Especializada na ESEP: breves notas

Carlos Brandão*

A ESEP iniciou o seu primeiro CESE em 1993, na área da Administração Escolar, aprovado pela Portaria n.º 957/92 de 6 de Outubro, no quadro da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), que comete a estas instituições de ensino superior a formação especializada.

No âmbito da sua política de expansão e consolidação das actividades de formação de professores, em diferentes domínios e níveis, a ESEP propôs, em 1992, ao Ministério da Educação a criação do CESE em Administração Escolar. A opção pela área da administração escolar teve a ver, em grande parte, com as circunstâncias da altura: estava então em curso a implementação de um conjunto de medidas de política educativa, que visavam alterar as formas e os fundamentos da gestão das escolas públicas do ensino não superior, sendo o instrumento legislativo mais importante o Decreto-Lei n.º 72/91 de 10 de Maio – ainda que aplicado a título experimental a um número reduzido de escolas.

Este primeiro curso tinha como principal finalidade “(...) o desenvolvimento de competências e atitudes específicas das funções de liderança, comunicação, planeamento e tomada de decisão, no âmbito do sistema educativo, designadamente em instituições de ensino básico e secundário.” (art.º 2º Portaria 957/92). As respectivas actividades lectivas acabaram por ter início apenas em 15 de Junho de 1993, com uma turma de 25 formandos, seleccionados em concurso público documental, ao qual se haviam candidatado cerca de cem concorrentes.

Na sequência da aprovação deste primeiro curso especializado em Administração Escolar, foi decidido apresentar ao Ministério da Educação uma proposta mais global de outros cursos de especialização. Assim, em 21 de Janeiro de 1993, após um debate interno alarga-

do e consequente parecer favorável do Conselho Científico, foi apresentada uma proposta de criação de mais seis cursos de estudos superiores especializados nas áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental, Educação pela Arte, Gestão e Animação de Centros de Recursos e Mediatecas, Organização e Gestão da Formação e Supervisão Pedagógica. Na proposta indicava-se que os cursos em causa funcionariam alternadamente, à razão de dois em cada ano lectivo, em função da procura e da capacidade de resposta da ESEP.

Foi objectivo desta proposta garantir, num primeiro momento, a aprovação dos seis cursos nas áreas que haviam sido consideradas prioritárias no âmbito da actividade de formação especializada de professores prosseguida pela ESEP. É importante que se diga que a escolha e opção pelas áreas referidas foram antecedidas de uma análise documental aos diplomas legais, com vista a um levantamento nacional dos cursos de formação especializada aprovados, por forma a evitar ofertas de formação em áreas já “esgotadas”.

Em 1993, pela Portaria n.º 885/93 de 16 de Setembro, foi aprovada a criação de mais um curso de especialização na área da Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental, que começou as suas actividades em Dezembro de 1993, também com uma turma de 25 formandos.

Quanto aos restantes cursos propostos, a ESEP foi informada em Fevereiro de 1994, por ofício do Departamento do Ensino Superior, que “(...) a criação dos CESEs em Gestão e Animação de Centros de Recursos, Supervisão Pedagógica, Formação Pessoal e Social, Educação pela Arte e Organização e Gestão da Formação, deve aguardar oportunidade, sendo de considerar a sua eventual aprovação em relação ao ano lectivo de 1994/95.”

*Escola Superior de Educação de Portalegre.

Os principais fundamentos e razões apresentados pela ESEP para a criação dos cursos especializados referidos prendiam-se com “(...) a necessidade de preparar profissionais para o desempenho de funções de formação e gestão pedagógica (...), formar gestores e animadores da formação (...), formar profissionais dotados de conhecimentos, competências, capacidades e atitudes que lhes permitam analisar, gerir, organizar, promover, rentabilizar e conservar o património cultural e ambiental ...” (Propostas de fundamentação dos CESE).

Não obstante os fundamentos apresentados, o facto é que o processo de criação de cada um dos cursos era moroso e difícil. Perante as dificuldades que se foram colocando na aprovação global da nossa proposta, foi deliberado, em reunião do Conselho Científico de 20 de Maio de 1994, estabelecer a sequência temporal seguinte na aprovação da criação dos cursos propostos: (1º) Supervisão Pedagógica; (2º) Formação Pessoal e Social; (3º) Educação pela Arte e (4º) Gestão e Animação de Centros de Recursos e Mediatecas.

Finalmente, pela Portaria n.º 147/95 de 14 de Fevereiro, era autorizada a criação de mais um curso de especialização em Supervisão Pedagógica, cujas actividades se vieram a iniciar em Maio de 1995. Dois anos e meio mais tarde, pela Portaria n.º 1089/97 de 30 de Outubro, foi aprovado também o CESE de Formação Pessoal e Social, que começou a funcionar em Março de 1998. Com a aprovação deste quarto e último curso de especialização, fechava-se o ciclo dos CESE, iniciado em 1993, sem que se tivesse conseguido atingir os objectivos inicialmente propostos, e que eram de ver aprovados cursos nos domínios dos Centros de Recursos e da Organização e Gestão da Formação, entre outros.

O CESE em Administração Escolar continuou a funcionar nos anos lectivos seguintes, ou seja, em 1994/95 e 1995/96 – 2º e 3º cursos –, o mesmo sucedendo ao de Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental, no ano lectivo de 1994/95 – 2º curso.

No decurso da vigência dos cursos que temos vindo a mencionar, registaram-se algumas alterações curriculares importantes, sendo de destacar a que ocorreu em 1994, por “indicação” do Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Superior, que reduziu,

em média, as cargas horárias globais em mais de 250 horas. Dos quatro semestres iniciais, e mais de 750 horas de carga horária total, os cursos passaram a ter três semestres e 450/500 horas em média.

As propostas que apresentámos de criação de cursos de formação especializada nas áreas indicadas tiveram por base alguns indicadores e referências, como, por exemplo, o tipo de cursos já aprovados a nível nacional, a pressão da procura local e regional, a capacidade instaladora da Escola ou as prioridades jurídico-institucionais definidas pelo Ministério da Educação (vd. D.L. n.º 72/91 sobre o “novo modelo de gestão...”).

Para a prossecução de uma política de expansão e consolidação de formação no domínio de cursos de pós-graduação, foi necessário estabelecer prioridades e desenvolver planos sectoriais por forma a valorizar os CESE. Isso mesmo se defendia no editorial da revista *Aprender* de Maio de 1994 (n.º 16), ao afirmar-se que, entre outras valências, também se devia oferecer “(...) cursos de pós-graduação (CESE) para a formação de especialistas em áreas de interesse social” (p. 4). Estas e outras preocupações foram mais tarde reforçadas no decurso da realização de um “Forum” que assinalou a comemoração dos dez anos de existência da ESEP. Defendia-se então que se deveria continuar a fomentar e a desenvolver os cursos superiores especializados, fazendo aprovar os que se encontravam propostos “(...) por forma a ficarmos com um leque disponível a funcionar segundo as possibilidades internas e a procura externa.” (pp. 27-28).

Uma constante nas diferentes propostas foi a de criar cursos que no momento correspondessem à pressão da procura e a carências de formação. Assim aconteceu, por exemplo, com o curso de Administração Escolar, em que as circunstâncias fizeram emergir necessidades de formação nesta área (como o designado “novo modelo de gestão...”, diferentes perspectivas de análise da problemática da gestão da escola, novos contributos científicos sobre administração e gestão das escolas) e se registava uma crescente procura pela especialização em administração escolar (cerca de cem candidatos para 25 vagas no primeiro concurso), etc. Não podemos ignorar, no entanto, que a forte procura de alguns destes cursos se ficou

a dever também a factores como a possibilidade de progressão na carreira para os seus titulares e a valorização salarial daí decorrente.

Em jeito de balanço do funcionamento dos quatro cursos de estudos superiores especializados, podemos afirmar, a partir de alguns indicadores dispersos, que o impacto foi positivo a diversos níveis. Desde logo o simples facto de se ter dado a oportunidade a algumas dezenas de professores de obterem formação em áreas consideradas prioritárias para o seu desempenho profissional nas escolas: administração escolar e supervisão pedagógica, por exemplo.

Por outro lado, a elevada procura dos cursos permitiu seleccionar formandos com experiências diversificadas na educação, o que contribuiu para um maior enriquecimento das actividades lectivas e de investigação desenvolvidas ao longo dos cursos. Esta procura relativa manteve-se nos concursos subsequentes, pois o número de candidatos continuou a ser superior às vagas, embora se fosse notando um claro decréscimo relativamente aos concursos iniciais, como era, aliás, de esperar.

Acresce ainda que os cursos de formação especializada proporcionaram o desenvolvimento de trabalhos de investigação educacional realizados em escolas do ensino não superior, prática pouco corrente entre nós. Esses trabalhos foram sendo apresentados e discutidos perante um júri nomeado pelo Conselho Científico, podendo servir de indicador para aferir da qualidade do trabalho realizado.

A prioridade que a ESEP estabeleceu em 1993 de fomentar e consolidar a formação especializada em domínios como a administração escolar, a supervisão pedagógica, a educação comunitária e a preservação do património ou a organização e gestão de centros de recursos e mediatecas, foi o resultado de um amplo e profundo debate interno, em que estiveram envolvidas as mais diversas estruturas como a Comissão Instaladora, o Conselho Científico, os núcleos e as unidades científicas, grupos de docentes, etc. Podemos afirmar que as propostas apresentadas ao Ministério da Educação foram o resultado desse debate e inseriram-se num plano mais amplo de desenvolvimento da instituição, articulado com as realidades locais e regionais e também em sintonia com os debates que iam ocorrendo pelo país sobre o assunto.

Factos posteriores vieram confirmar a importância da formação especializada no âmbito da actividade de uma Escola Superior de Educação, sendo disso exemplo a deliberação tomada em reunião nacional das ESE, realizada em 5 de Janeiro de 1996, em Lisboa, onde se defendia que era necessário reconhecer e valorizar os CESE “como uma das actividades importantes das ESE, devendo ter compatibilidade na *ratio* e (ser) integrada nos planos de desenvolvimento das Escolas.”

Formação complementar na ESEP: ainda uma curta história

Abílio Amiguiño*

Para reconstituir a curta história desta formação na ESEP e explicitar em que medida ela se reflectiu nas preocupações e na dinâmica de uma instituição onde a formação inicial continua a ser o centro do seu funcionamento e organização, socorrer-nos-emos de textos entretanto produzidos. Julgamos que eles reflectem – com as adaptações que efectuámos – o essencial dos pressupostos de partida, as opções tomadas em termos de áreas de formação, os constrangimentos, mas também os modos como procurámos potencializar os aspectos considerados mais inovadores nesta formação, designadamente no que respeita à creditação da formação e experiência anteriores e à orientação e desenvolvimento do seminário final. Reportam-se basicamente aos primeiros cursos, iniciados em 1999/2000.

Para além disso, num último ponto, daremos brevemente conta das inflexões estratégicas que queremos introduzir nesta área, em função tanto das dificuldades externamente criadas na gestão desta oferta formativa como de opções próprias, no sentido de articular esta área de formação com outras áreas de intervenção da ESEP.

1 - Justificação dos cursos¹

1.1 – *Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica*

O complemento de habilitações, através do complemento da formação científico-pedagógica, em diversos domínios de especialização, veio ao encontro de uma tentativa já efectuada pela ESEP no sentido de diversificar

a oferta de formação, abrangendo as componentes da formação na especialidade. De facto, no ano lectivo anterior tinham sido propostos CESE em áreas como Formação Pessoal e Social e Didáctica da Expressão Físico-Motora, e outras propostas estavam agendadas para este ano, caso os CESE se mantivessem, designadamente nas áreas da Educação pela Arte e do Ensino da Matemática e das Ciências da Natureza. O objectivo era oferecer formação que não se restringisse ao exercício de outras funções educativas.

Assim, perante as áreas de formação sugeridas na primeira Circular do Departamento do Ensino Superior, as opções efectuadas decorreram da tendência interna a que aludimos, de um pequeno inquérito sobre a procura de formação, e do propósito de promover uma gestão equilibrada dos recursos humanos e materiais.

Para além disso, os três cursos que se propõem incidem em áreas do desenvolvimento do currículo consideradas fundamentais no actual quadro das políticas educativas a este nível. Vários são os programas, nomeadamente os impulsionados pelo Departamento de Educação Básica, que vão nesse sentido. Reconhece-se a importância das aprendizagens em áreas tão determinantes para a formação dos alunos como são a Língua Portuguesa e a Matemática, mas também a Educação para a Cidadania, o Estudo do Meio ou as Expressões Artísticas.

Por isso, a opção por estes três cursos nesta modalidade de formação complementar pode representar um contributo da ESEP, em termos da formação dos profissionais da educação, para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, em consonância com os propósitos definidos pelo Ministério da Educação.

* Escola Superior de Educação de Portalegre

1.2 – Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas em Educação Especial

A publicação do Decreto-Lei nº 319/91 preconiza, no nosso país, pela primeira vez, conceitos importantes, tais como: a substituição da classificação das deficiências por categorias pelo conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos e não médicos; a responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem; o reconhecimento do papel dos pais; e a explicitação de um conjunto de medidas a aplicar, que se baseia no princípio de que a educação destes alunos se deve processar no meio menos restritivo possível.

Assistimos, assim, a uma evolução semelhante à dos outros países, em que a nova filosofia veiculada obriga à adequação de práticas educativas e a uma mudança de atitudes dos intervenientes no processo educativo.

De acordo com os conceitos actuais, a educação especial não se define enquanto colocação dos alunos, mas sim em termos da capacidade da escola regular para responder às necessidades e diferenças individuais dos seus alunos, estando, assim, relacionada com a formação do professor, com os recursos e equipamentos adequados e com os currículos e situações de ensino adequados, da mesma forma que o está a educação regular.

A legislação portuguesa contempla, no artº 2º do Decreto-Lei acima mencionado, estas tendências, preconizando que “o regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais”, podendo essas adaptações traduzir-se num leque variado de medidas que contemplam as diversas situações e que se ordenam dum nível menos restritivo para níveis mais restritivos.

Não sendo de desprezar as enormes mudanças de atitudes a que se tem assistido, existem ainda inúmeros factores que estão na origem destas discrepâncias: limitações pedagógicas nas escolas regulares, inércia dos sistemas educativos, recursos limitados. Por outro lado, a tão requerida aceitação da pessoa

com deficiência nem sempre é uma realidade.

No entanto, a grande maioria das crianças com N.E.E. frequenta as escolas regulares, onde existem professores cuja formação não contemplou os princípios orientadores da inclusão, nem tão pouco áreas específicas de atendimento das necessidades especiais de cada aluno.

Sendo a educação especial caracterizada pela implementação de intervenções educativas adaptadas às necessidades individuais do aluno, que, para serem eficientes, devem incorporar estratégias alternativas de ensino e de utilização de recursos, assim como flexibilidade para permitir caminhos e tempos diferentes de aprendizagem, torna-se fundamental formar professores com os conhecimentos e a capacidade de ensinar todos os alunos respeitando as suas especificidades. Parte-se, assim, do princípio de que o aluno aprende de maneiras diferentes e de que é tarefa da escola fornecer experiências educativas que contemplem essas diferenças, de forma a otimizar a educação de cada aluno.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994, e que congregou especialistas, altos responsáveis pela educação, administração e política educativa, bem como representantes das Nações Unidas, refere claramente no seu documento final – “Declaração de Salamanca” – que este representa um consenso mundial a nível de recomendações para todos os países e se inspira no “princípio da inclusão e reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir escolas para todos – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais”.

2. Processo de creditação da formação e experiência anteriores dos formandos ²

O Decreto-Lei nº 255/98 de 11 de Agosto, que regulamenta genericamente os cursos de complemento de formação e estabelece as áreas de “complemento da formação científica e pedagógica” e de “qualificação para o exercício de outras funções educativas”, refere, no seu Artº 17, a possibilidade de os júris dos con-

curso creditarem “a formação e experiência anteriores” dos formandos, caso o seu currículo académico e profissional o justifique, a requerimento do interessado. Assim se determinaria o número de unidades de crédito a realizar pelos formandos, entre os limites mínimo e máximo de 25 e 45, respectivamente.

Sendo a formulação e a referência bastante genéricas, elas apontam, no entanto, para duas situações a que é necessário atender ou que é necessário contemplar: por um lado, uma nova lógica ou filosofia de formação, emergente no campo genérico da formação profissional contínua, tendente para o reconhecimento e validação das “aquisições anteriores”, o que pode constituir um importante factor de inovação na formação; por outro, um largo leque de opções procedimentais que podem ser feitas para a avaliação/creditação de percursos profissionais, a relevar para efeitos de prosseguimento da formação.

Seleccionados os formandos a admitir à matrícula e inscrição, impõe-se agora fazer opções tendo em vista o desenvolvimento deste processo. O “colectivo” de júris nomeados, e a quem foi atribuída também a competência de creditação, em reunião plenária, considerou, reconhecendo, embora, as dificuldades que a creditação dos formandos vai colocar, que é de todo o interesse levar a cabo esta tarefa. Não apenas porque é de relevar a nova filosofia de organização, gestão e funcionamento da formação que atrás se referiu, mas também porque a análise curricular já efectuada, para efeitos de selecção, deixou perceber nos formandos percursos profissionais qualificantes, pelas experiências vividas e pela formação formal e informal desenvolvida, que é preciso valorizar no novo percurso de formação que agora se inicia. É no cruzamento destes dois propósitos que é preciso acrescentar um terceiro, isto é, o da assunção e da utilização das margens de autonomia que as instituições de formação detêm neste campo, explicitamente no que se refere à fixação das unidades de crédito, mas também no que diz respeito à gestão global da sua oferta formativa, à estruturação dos cursos e à sua gestão curricular, apesar dos condicionalismos do diploma legal.

Assim, julgou-se pertinente o recurso a uma pequena revisão da literatura especializada e a análise de procedimentos já em curso

noutras instituições. Facilmente se concluiu pela complexidade do processo, qualquer que seja a natureza dos procedimentos específicos e os instrumentos/documentos a contemplar e a solicitar aos formandos (incluíam-se anexos com esta documentação).

Em todo o caso, a avaliação do currículo, acrescido este ou não de documentos justificativos, está presente na maior parte dos procedimentos. Normalmente associada à prova documental curricular surge a entrevista de discussão desta prova.

Foi esta conclusão que levou o “colectivo” de júris a fazer a opção pela avaliação curricular num primeiro momento, a que se seguiria um segundo de esclarecimento/discussão do currículo, para complementar a primeira. Decidiu-se, ainda, que não se solicitaria mais documentação aos formandos do que a já apresentada para efeitos de candidatura, a não ser que estes julgassem oportuno acrescentar outros documentos.

Tal opção teve por base, em primeiro lugar, a circunstância de no acto de candidatura os formandos terem obrigatoriamente apresentado uma síntese do currículo, em modelo fornecido pela ESEP, mas também um currículo pormenorizado acompanhado de certificações, como forma de colmatar eventuais lacunas resultantes do preenchimento do modelo e, sobretudo, fazer, logo nessa altura, uma apreciação global do formando. Em segundo lugar, porque na entrevista se poderia promover a elucidação de aspectos, marcos, fases ou etapas da vida profissional, a complementar, porventura, com a apresentação de outro tipo de documentos. Por último, o propósito, já manifestado anteriormente no Conselho Científico, de, globalmente, aproximar e articular tanto quanto possível os processos e os resultados da seriação e de selecção e de creditação dos formandos, o que também se conjugava para a reutilização de documentação já trabalhada.

Nesta base se estruturou a grelha de avaliação curricular de natureza mais quantitativa, por reformulação da já utilizada para efeitos de selecção. Optou-se por retirar alguns itens e reconsiderar a importância de outros face ao objectivo explícito de creditação.

A classificação académica deixou de fazer sentido, mas relevou-se bastante mais a formação formal adquirida (mais a creditada do

que a não creditada), no pressuposto dos efeitos qualificantes da mesma. Ao mesmo nível se colocou a participação em projectos e programas, tendo em conta resultados de investigação que concluem pelo peso significativo da formação informal nestes contextos. Pontuaram-se ao mesmo nível o exercício de cargos desempenhados, de potencialidades formativas variáveis de acordo com a natureza e tipo dos cargos desempenhados, e o tempo de serviço, sempre qualificantes independentemente das vicissitudes e dos incidentes ou fases críticas que o caracterizam.

Em qualquer dos casos, conferiu-se importância maior às formações e experiências nas especialidades no curso de qualificação para o exercício de outras funções educativas. Pareceu-nos que esta decisão é a mais adequada a um curso que confere, simultaneamente, o grau de licenciatura e a qualificação de especialista nessa área.

A entrevista vai ser efectuada a partir de um guião, elaborado com base na grelha que foi utilizada para a análise do currículo, tendo sido retirado apenas o “item” relativo ao tempo de serviço por se ter considerado irrelevante no âmbito da realização da entrevista.

Assim, o guião ficou estruturado em três grandes áreas, a saber: (a) Acções e Cursos de Formação “Contínua”; (b) Cargos ocupados; e (c) Participação em Projectos e Programas (intervenção, investigação, etc.). Para cada uma destas áreas foram definidos os seguintes parâmetros de análise: (a) motivações (que levaram o formando a frequentar um determinado curso ou acção de formação), utilidade e uso (do curso ou acção no quotidiano profissional) e consequência nas práticas; (b) modos de acesso aos cargos (nomeação, eleição, etc.), actividades dominantes (no exercício dos cargos) e processos de tomada de decisão (no desempenho dessas mesmas funções); (c) modalidades de participação nos projectos/programas (inerência, escolha, iniciativa própria, etc.), papéis e funções no âmbito dos projectos/programas em que participou e caracterização das actividades que desenvolveu no decurso da respectiva intervenção.

Para cada um dos parâmetros referidos foram definidos, por sua vez, factores de ponderação com peso variável, por forma a distinguir as diferentes actividades consoante o seu

grau de importância. Assim, por exemplo, não é indiferente o facto de um formando desenvolver actividade de carácter predominantemente burocrático no desempenho de um cargo de gestão e de um outro formando ter um desempenho quase caracteriza por procedimentos inovadores.

3. Orientação de trabalho de Seminário/projecto³

1. Sobre a natureza das propostas de trabalho

Tornou-se cada vez mais consensual que o trabalho nesta componente curricular dos complementos de formação fosse um trabalho distinto daquele que era desenvolvido nos CESE, nomeadamente no que se refere à necessidade de:

- a) Aliviar da carga (conotação normativa negativa) relativa à discussão pública perante um júri;
- b) Reduzir a dimensão dos relatórios escritos, atenuar o peso do acompanhamento dos trabalhos nestas circunstâncias e acabar com os procedimentos burocráticos por ela motivados (por exemplo, pedidos sistemáticos de prorrogação dos prazos para a sua redacção);
- c) Rever os pretensos procedimentos de pesquisa adoptados no sentido mais tradicional do termo, devido à convicção de que tudo é feito mecanicamente, portanto, com impacto reduzido em termos de formação para a investigação;
- d) Desestruturar e rever a ideia de que o trabalho pressupõe um tema, genericamente seleccionado e formulado por qualquer formando, independentemente da sua trajectória profissional e institucional;
- e) Incidir em processos de reflexão/pesquisa – porque não se exclui que se possa recorrer a situações de recolha empírica –, mais situados no percurso pessoal e profissional dos professores;
- f) Seleccionar um caso, um problema, uma fase, um momento, uma etapa, um(a)... desse percurso para sobre ele discorrer, reflectir, analisar, pesquisar, produzir conhecimento, mobilizando integralmente os contributos do curso, e propor pistas para a intervenção/mu-

dança de forma metódica, sistemática e sob orientação, portanto, evitando cair em procedimentos meramente opinativos ou “impressionistas”;

- g) Reconhecer e agir de acordo com os pressupostos de que esta via pode ser mais finalizada e mais intensamente formativa que a seguida até aqui;
- h) Finalmente, reconhecer (e agir de acordo) que inovar é preciso....

Assim, chegados a este ponto, parece que nos afastámos de propostas de trabalho que remetem num primeiro momento para projectos de investigação, no sentido mais “clássico” do termo, para nos colocarmos num campo semântico e de abordagem teórica das Ciências da Educação, que implica também o recurso a procedimentos específicos metodológicos e técnicos, como é o caso, mais genérico, da “Análise de Práticas” ou, mais específico, da “Memória Profissional”, da “Monografia” de um Caso, do “Descritivo” de uma prática... Neste caso, a designação memória profissional parece bastante mais apropriada, já que há mais condições para essa memória e, por conseguinte, mais elementos para a reflexão do que no final de um estágio profissional de acesso à profissão, contexto em que a expressão se vulgarizou, por exemplo, em França.

2. A oportunidade de algumas considerações (teóricas, mas também práticas)...

Falou-se de prática. A prática é um conceito polissémico, contrariamente ao que possamos pensar. Se nos permitem, deixem que nos revejamos na concepção de Beillerot (1996), para quem a prática é não apenas aplicação, exercício, acção, mas também regras para essa acção. De um lado, portanto, se é possível falar assim, estão os gestos, as condutas e as linguagens; do outro, as ideologias, as estratégias e os objectivos. Daqui para a frente, iremos retirando mais consequências desta concepção/interpretação.

É, pois, por isso que faz sentido analisar as práticas e reflectir sobre elas (estamos tentados, nós, que seja através de um caso-problema). Mas quais as vantagens e as dificuldades de querer levar os formandos a reflectir sobre as suas práticas?

Comecemos pelas vantagens (para animar!):

A primeira é capaz de ter a ver com um interesse instrumental (ou não tanto!): tem ou não razão de ser que intentemos que os formandos dos complementos possam, pelo menos por alguns momentos, trazer a sua prática profissional para esta etapa da sua formação, talvez demasiadamente academizada e disciplinarmente (das disciplinas) parcelada, fazendo um esforço de integração já que mais não seja no fim?

Depois, há quem diga que analisar a prática pode ser uma forma genérica de enquadrar a tentativa de construção da capacidade para acompanhar e, sobretudo, antecipar as transformações da profissão, instituindo os profissionais como autores e actores da sua vida profissional.

Mas, se a prática é mais do que acção, a sua análise implica mexer e remexer com saberes-fazer, princípios e valores e saberes teóricos (tanto os práticos, ou da prática, como os que vêm na literatura especializada). Nesta perspectiva, analisar a prática é explicitar o saber, verbalizando-o, fazendo-o sair do implícito, ou seja, formalizando-o, conferindo-lhe o estatuto de saber. Provavelmente, assim se desenvolverá a inteligência na acção e não a robotização (Beillerot, 1996).

Mas também há dificuldades.

Atentemos neste excerto de um texto de Perrenoud (1996): “o jogo da análise de práticas é um jogo contra si próprio, não contra uma resistência irracional à lucidez e à mudança, mas, ao contrário, contra uma aquisição, legítima e compreensível, de identidade, auto-estima, tranquilidade e inserção num meio profissional” (p. 16).

Todos temos a ilusão (ou a certeza?) da competência. Somos artesãos ciosos das nossas práticas que consideramos eficazes – o que nos securiza – e, também por isso, desviamos as culpas para os alunos, os pais, a instituição...

O que pode querer dizer que ver ou descobrir (ou assumir) um problema para reflectir e analisar – e, ainda por cima, propor soluções – pode ser dar um sinal aos outros de que se falhou, mais do que, autenticamente, manifestar vontade para resolver a situação que nos apoquentou ou apoquentou.

Por isso, é natural que o maior problema (do formando, mas também do orientador) possa ser exactamente... o de não haver problema, sendo mais fácil (ou mais cómodo?) optar por um tema quanto mais genérico melhor, mas cujo tratamento se torna impossível de operacionalizar.

Mas analisar práticas considera-se, apesar de tudo, um processo global bastante rico e formativo, que a escrita obriga a verbalizar mais sistematicamente, podendo tornar, assim, a formação ainda mais consequente. Há quem veja neste processo um novo ingrediente para uma nova relação entre a teoria e a prática, ou uma nova relação entre trabalho e formação, desenvolvendo, por outro lado, uma postura metacognitiva enquanto factor essencial da mudança e da inovação.

Isto implica prestar atenção especial, no nosso “caso”, às questões do relatório escrito, não só para efeitos de avaliação, mas principalmente por causa dos seus efeitos formativos. O nosso “caso” pode equivaler a uma análise de práticas feita individualmente, o que pode exigir bastante do orientador, principalmente no que se refere à confiança que é necessário gerar para que o formando se “abra” ou exponha, ou, ainda, no que diz respeito à necessidade de prestar apoio e ajudas muito precisas. Por conseguinte, dificilmente um acto final de apresentação pública para desconhecidos do processo, tal como se fazia nos CESE, só com o fim de avaliar, se coadunaria com estas características da abordagem do “caso-problema”,

3. Agora os aspectos mais concretos...

O nosso “caso-problema” não é toda a prática. Pode ser um episódio, apenas. Mas uma coisa é certa: pode reflecti-la na sua totalidade e, por isso, faz sentido a partilha de uma reflexão e uma abordagem teórico-prática em torno da análise de práticas.

Nesta linha, os equivalentes na literatura especializada do nosso “caso-problema” podem ser a “situação educativa” em análise, o “incidente crítico” (não simplesmente o aspecto específico da sala de aula mas da prática profissional), o “marco” profissional, a “fase” crítica, etc.

De acordo com estas correspondências, admitindo, portanto, que estudar um “caso-pro-

blema” é fazer “análise de práticas” e que “práticas” não são apenas acções, ganha, pois, consistência o facto de o “caso-problema” se poder estruturar em torno dos seguintes pontos:

- 1) Descrição de definição do problema ou da situação problemática;
- 2) Clarificação ou “problematização” do problema – inventariação de pontos críticos;
- 3) Fundamentação ou justificação da pertinência teórica do problema;
- 4) Proposta de intervenção sob a forma de projecto, em todas as suas etapas.

1) O processo de descrição surge com grande relevância na abordagem das “situações educativas”, como ponto de apoio para a análise de práticas. Exactamente, porque é preciso delimitar o que se pretende, tornando-se necessário dividir, fragmentar e parcelar, ou seja, num primeiro tempo, separar, desmontar e desarticular o que a realidade apresenta intrinsecamente. É necessário alargar a apreensão da situação, de modo a multiplicar os níveis de abordagem/aproximação ao caso. Trata-se de um passo prévio para um distanciamento em relação ao caso/situação – procurando evitar juízos de valor e conotações normativas na descrição.

É importante que assim seja, como forma de fugir ao perigo da atribuição causal única (por exemplo, os ciganos não vêm à escola porque não gostam da escola).

Também achamos que sim, pois este momento é decisivo no afunilar ou no alargar de perspectivas para analisar o caso e sobre ele preparar uma proposta fundamentada de intervenção.

Para descrever o caso, não se poderá fugir a: i) descrever a implicação, posição ou envolvimento pessoal no caso (porque me interessa pelo caso); ii) caracterizar os fenómenos de grupo: a turma, o grupo de docentes (eu e os outros); iii) revelar o ambiente institucional ou as condicionantes institucionais do caso (por exemplo, uma situação particular de reforma ou de inovação); iv) descrever as envolventes sociais (culturais, políticas e económicas) mais gerais.

Não se poderão descurar as envolventes pedagógicas (de trabalho ou de métodos pedagógicos) e didácticas (relação com o saber) do caso.

Poderemos recorrer a uma grelha:

Eu	Os Outros	A situação Pedagógica	A instituição	Contextos sócio-políticos
Interesse actual	Os alunos	Organização do espaço e do tempo	Relações interpessoais	Medidas de política educativa
Envolvimento/responsabilização	A turma	Objectivos finalidades	Formas de direcção/gestão	Relevância na opinião pública
Relevância para o exercício profissional	Colegas	Gestão do currículo	Práticas de Inovação	
	Pais	Modalidades de avaliação	Actuação de reformas	

Elaborado com base em Yveline Fumat (1996)

Trata-se apenas de pequenas sugestões!

2) Se a descrição do caso for feita deste modo, teremos aberto o quadro adequado à inventariação de pontos críticos do caso ou, o que é o mesmo, à problematização da situação. Passar à análise dos níveis ou dos âmbitos descritos obriga a procurar uma multiplicidade de determinantes e a proceder à sua hierarquização. Podemos encontrá-las nas diferentes dimensões do problema que considerámos. Poderemos tentar encontrar uma grelha ou diagrama para enumerar ou enunciar as causas do problema, dentro da preocupação de alguma exaustividade.

Agora trata-se, num segundo tempo, de procurar as ligações e interconexões do que antes desarticulámos.

O inventário de pontos críticos antecipa a proposta de intervenção para o caso, a partir dos “pontos de entrada” julgados pertinentes.

3) É difícil separar esta fundamentação da reflexão pessoal, que deverá estar mais presente no ponto anterior do que neste ponto. Provavelmente, por um lado, só se conseguirá mesmo um determinado nível de problematização com o auxílio da literatura teórica, mas, por outro lado, também é verdade que sem reflexão própria dificilmente se poderá fazer um uso adequado de determinadas perspectivas teóricas.

Julgamos que é necessário acautelar aqui a tendência para fazer desfilarmos e acumular contribuições teóricas, pura e simplesmente. Torna-se, então, necessário fazer um esforço de orientação para que se mobilizem apenas aquelas que permitam um acréscimo de lucidez so-

bre as explicações do tipo senso comum... mas que depois possam voltar, de novo, a incorporar o senso comum, naquela acepção de que este é o que se consegue usualmente manipular para organizar e nortear as práticas.

4) É isso que se pretende com o quarto ponto, ou seja, projectar reflexão pessoal e teórica na construção de soluções para os problemas práticos.

Definir o projecto em todas as suas etapas visa alcançar um duplo objectivo: i) cumprir, instrumentalmente, as formalidades previstas na legislação sobre o seminário/projecto; ii) avaliar a capacidade/competência para individualmente se proporem soluções para um problema que se descreve, mas no contexto da escola, o que implica situar a intervenção própria em relação à dos outros. Por isso, mais do que conceber e definir, isoladamente, objectivos e finalidades, acções e formas de avaliação do projecto, faz sentido que o formando discorra sobre a forma de aí chegar, perspectivando formas de mobilização dos outros e da escola.

4. O futuro da Formação Complementar

Depois de num primeiro momento termos dedicado especial atenção aos Complementos de Formação Científica e Pedagógica, no que se refere à oferta formativa, queremos introduzir alterações nesta oferta já nos próximos anos lectivos, pela razões e numa linha de intervenção de que se dá conta no plano de desenvolvimento da ESEP do seguinte modo:

“A aparentemente prometedor via de diversificação da oferta de formação através dos complementos de formação só faz sentido, actualmente, depois das atribulações e controvérsias que marcaram o seu arranque, no quadro de uma orientação mais global de desenvolvimento de modalidades e práticas de formação “ao longo da vida”.

Conjugar especialização e obtenção do grau de licenciatura nos complementos de qualificação para o exercício de outras funções educativas pode ser um primeiro passo para outras formações de nível de especialização para professores e outros profissionais, ainda que não conducentes à obtenção de graus académicos.

Áreas como a animação sócio-cultural, a comunicação educacional e a gestão da informação, a gestão e animação da formação, a defesa e a conservação do património e a animação turística podem constituir-se como referências de oferta formativa no futuro. Visa-se, num primeiro nível, a consolidação e projecção de áreas de formação inicial, complementar e especializada, mas também outros níveis de intervenção formativa, dirigidos a públicos com qualificações de base diversificada, de grau superior ou não.”

Assim, depois de no presente ano lectivo termos iniciado o funcionamento de mais três cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica na linha das justificações fornecidas no ponto 1, procuraremos que esta inflexão se reflecta já no ano lectivo 2001/2002. Após termos elaborado, de acordo com este desígnio prospectivo, propostas de Cursos de Qualificação para o Exercício de Outras Funções Educativas nas Áreas de Gestão da Informação e Comunicação Educacional, Educação de Adultos e Animação Comunitária, Orientação e Supervisão Pedagógica e Administração Educacional, esperamos abrir as duas primeiras áreas, a par dos Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica de Educação para a Primeira Infância e de Estudo do Meio, Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania.

Entretanto, em conformidade com o que foi referido, está já prevista a reconfiguração e reformatação do curso de Complemento de Formação em Educação Especial em curso de Formação Especializada na mesma área, de modo a que possa iniciar-se no ano de 2002.

Bibliografia

- BEILLEROT, J. (1996). “L’analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression?”, *Cahiers Pédagogiques*, 346, pp. 12-13.
- FUMAT, Y. (1996). “D’un ensemble confus à un réseau de causes: le GEASE”, *Cahiers Pédagogiques*, 346, pp. 23-24.
- PERRENOUD, Ph. (1996). “Peut-on changer par l’analyse de ses pratiques?”, *Cahiers Pédagogiques*, 346, pp. 14-16.

Notas

¹ Trata-se da reprodução, praticamente na íntegra, do texto que acompanhou a proposta de abertura de cursos. O agora ponto 1.2 foi na altura escrito pela colega Luísa Panaças.

² Constitui uma versão reduzida e adaptada do texto escrito em colaboração com o colega Carlos Brandão, em nome do colectivo dos jús dos cursos, como proposta que viria a ser aprovada, sem alterações, no Conselho Científico da ESEP.

³ Trata-se de um documento discutido internamente no colectivo de coordenadores de curso, que, de acordo com o regulamento desta componente curricular, aprovado no Conselho Científico, se consideram também como desencadeadores e coordenadores do processo de orientação. O seu “estilo” e conteúdo foi o que se julgou adequado a despoletar e promover a discussão.

ECO: Um Projecto de Mudança com os Professores

Abílio Amiguiinho*
Rui Canário**

O texto que a seguir se reproduz fez parte integrante do número 3 da revista *Aprender*, datado de Novembro de 1987. Cremos que faz todo o sentido editá-lo novamente, nesta tentativa de escrever a história da ESEP através da evocação de alguns dos seus projectos mais emblemáticos. Mas esta reedição pode também justificar-se pelo facto de este número da revista se encontrar esgotado.

Com base num protocolo de cooperação estabelecido entre a Escola Superior de Educação de Portalegre e o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, iniciou-se em Abril de 1987 o arranque de um projecto de investigação-acção no concelho de Arronches que abrange a totalidade das escolas primárias e jardins de infância do concelho. Trata-se de um projecto financiado pela Fundação Bernard Van Leer (Holanda).

Neste artigo pretendemos dar conhecimento das finalidades, objectivos e metodologias que presidem à orientação deste projecto.

Na sua primeira fase, o Projecto ECO desenvolveu-se, entre 1983 e 1986, em dois bairros de Lisboa (duas escolas na Ajuda, duas escolas em Benfica).

Três anos de intervenção intensiva, num universo relativamente restrito, permitiram acumular um capital de experiência teórica e metodológica que possibilita a passagem a uma fase qualitativamente diferente, caracterizada pela difusão e alargamento do projecto.

A partir de protocolos de cooperação estabelecidos entre o IED e diferentes Escolas Superiores de Educação, constituindo-se ao ní-

vel de cada ESE envolvida uma equipa regional, o projecto abrange, a partir de 1987, um universo muito mais vasto e diferenciado.

Difundir o projecto ECO não significa difundir soluções ou receitas, mas sim difundir uma metodologia de intervenção que na primeira fase se revelou fecunda. Trata-se de aproveitar a experiência anterior, adequando-a a contextos diferentes. Para isso será importante divulgar processos de trabalho e resultados obtidos na primeira fase do projecto.

É uma tarefa que incumbe à equipa central, encarregada também de estabelecer a comunicação e o intercâmbio de experiências entre as várias regiões abrangidas.

O alargamento do projecto ECO a um universo mais vasto supõe, em articulação com a actividade desenvolvida pelas ESE, pôr de pé um dispositivo permanente de formação contínua de professores.

Características do Concelho de Arronches

Ao escolher este concelho como terreno de intervenção, a equipa responsável pelo Projecto (a nível regional) procurou fundamentalmente evitar soluções de facilidade, centrando a sua acção numa zona rural com características típicas da realidade do distrito. Ao reter o concelho como unidade pertinente, teve-se em conta o facto de isso poder facilitar uma colaboração articulada com a Câmara Municipal. Por outro lado, o facto de os professores do Ensino Primário reunirem num único Conselho Escolar poderá ser uma via importante para seguir um plano global coerente ao nível do conjunto das escolas.

Os dados já recolhidos permitem caracterizar Arronches como um concelho em fran-

* Escola Superior de Educação de Portalegre

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

ca regressão demográfica, com consequências directas na vitalidade e dinamismo social. Em consequência, agravam-se as situações de despovoamento de que são sintoma evidente o encerramento de algumas escolas ou o decréscimo acentuado do número de alunos.

O efeito conjugado das migrações e da baixa natalidade traduz-se num progressivo envelhecimento da população. Assim, grande número de “activos” possui idade superior a 45 anos, e sobre quem recaem ainda as maiores taxas de analfabetismo.

Com frequência, este facto é apontado como fortemente limitativo na implementação de estratégias inovadoras de desenvolvimento social. Os mais idosos, por outro lado, outrora pessoas respeitadas e prestigiadas, em virtude do seu papel de transmissores das tradições e dos poucos conhecimentos técnicos de que a comunidade dispunha, agora em elevado número, tendem a ser considerados como um pesado fardo sobre as gerações mais novas e muitas vezes marginalizados. cremos, no entanto, que estão por explorar formas de participação social útil da “Terceira Idade”. Portadores de uma cultura própria e de um saber ancestral, suporte da tradição oral e símbolo vivo da história local, constituem um inegável recurso educativo.

Em termos nacionais, Arronches era, em 1981, o décimo segundo concelho com maior taxa de analfabetismo (40,6%) na população com 15 anos e mais de idade.

A percentagem de analfabetos, não muito abaixo dos valores observados em 1960, flagela sobretudo os indivíduos do sexo feminino. Esta situação faz supor a existência de fortes condicionalismos (que é preciso vencer) a uma participação social esclarecida do povo do concelho, quer no âmbito de um plano de desenvolvimento global e articulado, onde a sua intervenção é fundamental, quer no da acção mais imediata.

O fenómeno tem maior impacto ao nível das mulheres, a quem cabe maioritariamente a educação dos filhos e o acompanhamento da frequência do ensino formal. A persistência de práticas sociais sexualmente discriminatórias (homem na rua, mulher em casa, mantendo-a arredada de algumas formas de saber, convivência e participação) conduz-nos a valorizar uma acção concertada na superação dos mecanismos sócio-culturais do insucesso escolar, por

via de uma ligação mais estreita e profunda entre a escola e a comunidade.

É premente uma actuação eficaz a este nível numa perspectiva integrada, que simultaneamente atenua os elevados índices de analfabetismo, reduza o distanciamento em relação à realidade escolar, estimule um outro tipo de participação social das famílias e o envolvimento dos pais.

Em 1981, 80% dos diplomados possuía apenas o ensino primário, o que sugere um baixo nível de habilitações.

Mas, na verdade, o problema mais grave que detectámos é o do número impressionante de indivíduos que declararam não ter completado os cursos, desde o primário, passando pelo preparatório, ao complementar. Este valor supera em alguns níveis de ensino (secundário unificado e complementar) o dos que os completaram. Tal facto não pode de modo algum ser menosprezado, porque evidencia uma ausência de aspirações face à escola, a fazer crer num desajustamento das práticas pedagógicas perante as realidades locais. Daí o abandono antes de acabar o curso, porventura depois de algumas reprovações, ainda porque são poucas as perspectivas de emprego que a posse do diploma proporciona.

No mesmo sentido, um estudo da Direcção Geral de Equipamentos Educativos dá conta de uma percentagem média de abandonos do 4º para o 5º ano de escolaridade, entre 1979 e 1982, de 19,3%, bastante superior à observada em qualquer outro concelho do distrito. No mesmo período, foram 48,5% dos alunos que abandonaram do 6º para o 7º ano, provavelmente menos actualmente dada a existência da Escola C+S.

No que diz respeito ao insucesso escolar na Escola Primária, o quadro que apresentamos, relativo às reprovações verificadas em 85/86, é bem elucidativo da dimensão deste fenómeno e dos seus custos sociais.

		Matriculados	Reprovados	
			nº	%
1ª	Pela 2ª vez	46	13	28,3
	Pela 3ª vez	15	7	46,7
	Pela 4ª vez e mais	12	8	66,7
	Total	73	28	38,4
2ª	Pela 2ª vez	64	26	40,6
	Pela 3ª vez	6	1	16,7
	Pela 4ª vez e mais	1	-	-
	Total	71	27	38,0

Porquê mudar a escola?

O Projecto ECO é um projecto de mudança da Escola Primária portuguesa. Trata-se, porém, de um projecto de mudança que nada tem de gratuito. O seu ponto de partida é uma atitude de insatisfação face ao funcionamento actual da instituição escolar. Os elevados níveis de insucesso escolar, que atingem de forma selectiva as crianças de meios populares, são um sintoma evidente da crise da escola e da sua dificuldade em responder de forma adequada à heterogeneidade dos alunos, salvaguardando o direito à diferença e impedindo que as diferenças se transformem em desigualdades.

O insucesso escolar não é consequência de nenhum fatalismo sociológico, nem pode ser explicado pelos dotes individuais dos alunos. Exprime sim um divórcio entre a “cultura da escola” e grande parte do seu público.

A inovação surge assim como uma necessidade e uma forma de resposta à crise da Escola. Trata-se de, com base numa atitude de permanente pesquisa, procurar novos caminhos, construir novas práticas, que permitam uma escola diferente, menos fechada sobre si própria, mais interactiva com a comunidade, onde a generalidade das crianças possa sentir-se feliz, ter sucesso e desenvolver harmoniosamente a sua personalidade e as suas capacidades.

Finalidades e objectivos do projecto ECO

O Projecto ECO assume nesta fase duas finalidades principais e que se complementam:

- Por um lado, promover a redução do insucesso escolar e do seu carácter socialmente selectivo, através da transformação da instituição Escola (funcionamento interno, articulação com a comunidade).

- Por outro lado, experimentar, avaliar e progressivamente generalizar um dispositivo de formação contínua de professores, adequado a um processo de inovação permanente, tendo em vista uma real democratização da escola primária portuguesa.

Relativamente aos objectivos, podemos sintetizá-los assim:

- Avaliar e divulgar os processos e resultados da primeira fase do Projecto ECO (divulga-

ção de materiais teóricos, instrumentos de pesquisa, relatórios, descrições de experiências, materiais pedagógicos, etc.);

- Aprofundar o conhecimento (no seguimento do trabalho de pesquisa anterior), dos obstáculos ao sucesso, intrínsecos à escola como organização social (em particular no que se refere às crianças dos meios populares);
- Construir práticas pedagógicas alternativas, com base na modificação de atitudes e comportamentos dos vários actores sociais envolvidos na escola, e a partir da implicação dos professores na análise das suas práticas e na solução de problemas reais, próprios de cada situação particular.

Que estratégia de mudança?

O desenvolvimento do Projecto ECO orienta-se segundo três grandes princípios estratégicos:

- Adopta como eixo metodológico de intervenção a investigação-acção tentando fundir num processo único as três dimensões susceptíveis de produzir mudanças reais na instituição escolar: a pesquisa, a inovação e a formação.

Recusando a via da inovação por “decreto”, pretende-se com esta metodologia que os professores sejam os produtores de inovações, adequadas ao contexto em que trabalham. Trata-se pois de, a partir de equipas pedagógicas devidamente apoiadas, contribuir para que os professores possam ser agentes de mudança, identificando problemas, encontrando soluções, avaliando e comunicando resultados, numa perspectiva de autoformação e formação permanente.

- Considera o estabelecimento de ensino como um nível de intervenção privilegiado. A subestimação deste nível de intervenção é responsável em grande parte quer pela ineficácia das inovações decididas centralmente, quer pela marginalidade em que actuam alguns professores, cujas práticas inovadoras permanecem confinadas à sua classe, sem efeitos multiplicadores.

Cada escola é um sistema, com características próprias, cujo funcionamento é em grande medida determinado pela liberdade relativa dos actores sociais envolvidos. As escolas são diferentes umas das outras e em cada uma há

um “corredor de liberdade” a explorar.

Mais do que um espaço físico delimitado, ou um mero agregado biológico, cada escola é um sistema de comportamentos em que interagem diferentes actores sociais: professores, alunos, pais, etc.

- Escolhe a relação escola-comunidade como um ponto crítico pertinente para instituir um processo de mudança em cadeia: a instituição escolar modifica-se, modificando a sua relação com a comunidade.

A modificação da relação escola-comunidade é encarada não como um fim em si mesmo, mas como um “ponto de entrada” para induzir modificações globais e qualitativas no funcionamento da Instituição escolar.

A utilização, pela Escola, de recursos da comunidade (e vice-versa), bem como a valorização de saberes e culturas dos elementos da comunidade, podem ser vias importantes para construir uma escola “para todos”. Isto é, uma escola que aceite, integre e valorize as diferenças, eliminando obstáculos ao sucesso por parte de alunos que não correspondem à “norma” escolar dominante.

Que instrumentos para a mudança?

Do ponto de vista prático, cada equipa pedagógica (o conjunto dos professores de uma escola) deverá desenvolver (com o apoio da equipa regional) um processo de identificação de problemas a que é necessário responder, e identificar e classificar necessidades de formação. Deste processo deverá pois resultar um projecto de escola (plano de actividades) ao qual se associa um projecto de formação. Estes projectos constituem os pontos de referência para a avaliação, a nível local, das actividades desenvolvidas, bem como para estabelecer o modo de lhes dar sequência.

Os projectos de escola e de formação constituem instrumentos de trabalho, construídos pelos professores, que permitem instituir, de forma integrada, mecanismos permanentes de reflexão e de análise de necessidades de formação.

Se o estabelecimento de ensino é o nível de intervenção privilegiado, é indispensável articulá-lo com outros níveis. Por um lado, estes projectos traduzem-se em práticas individuais que terão de adequar-se aos problemas,

interesses e motivações de cada professor. Por outro lado, no caso de Arronches, e tendo em conta a realidade local, assume grande importância, como nível de intervenção, o concelho considerado na sua globalidade. Será pois importante definir um plano global de acção que tenha em conta o conjunto de escolas e professores de todo o concelho.

O Projecto Minerva quinze anos depois - Projecto quê??¹

Carlos Afonso *

Há algo de, simultaneamente, nostálgico e estimulante, quando olhamos para trás e tentamos um exercício de perspectiva sobre o que foi o Projecto MINERVA, indiscutivelmente um dos projectos mais marcantes da ESEP ao longo da sua existência.

Quinze anos depois do seu início, falta-nos, ainda, o distanciamento necessário para a objectividade esperada, pelo envolvimento, até emocional, que tínhamos com o Projecto. É por isso que não nos conseguimos furtar à nostalgia que resulta das gratas recordações que o Projecto nos deixou. Podíamos referir-nos à face mais visível que dele resultou, constituída pela dotação de equipamentos informáticos de escolas de todos os graus de ensino, pelo número de professores e de alunos envolvidos e pelos trabalhos levados a cabo. Mas talvez valha a pena, antes, destacar as dinâmicas geradas no seio das escolas, entre estas e outros parceiros educativos, ou a comunidade no seu todo, para concluir que raras vezes a tal se assistiu com qualquer outro projecto. Talvez fôssemos todos mais idealistas e acreditássemos que o caminho que trilhávamos era o mais adequado. Talvez seja essa a razão da nostalgia. À distância destes (poucos e tantos) anos, constatamos a nossa ingenuidade, por acreditarmos que o projecto permitiria a renovação das práticas pedagógicas, pela oportunidade de transformação da escola e a consequente promoção de inovações nas práticas. Mas é inegável que marcas profundas foram deixadas em todos os que nele participaram. Marcas essas que perduraram e que constituíram, talvez, o seu maior capital de esperança para uma escola que todos desejávamos, e desejamos, melhor.

Um pouco de História

Como se sabe, o Projecto terá tido a sua origem no chamado “Relatório Carmona”, que constituiu o primeiro documento oficial sobre a introdução do computador no ensino. Publicado em 1985, o referido Relatório defendia a necessidade de “proceder à alfabetização tecnológica da sociedade por via do sistema escolar” (Carmona, 1985, pp. 6-7). Não se pretendia, assim, “elaborar um projecto tecnológico para a reforma do ensino, mas tão somente configurar potencialidades tecnológicas de apoio a modificações do sistema educativo” (id., p. 11). Propunha-se, por isso, um programa para desenvolver em três anos, mediante um conjunto de acções em quatro fases, a saber: “caracterização do problema e hipóteses recomendáveis para dinamizar o programa”; “elaboração de um documento-base para discussão”; “dinamização funcional do Projecto em ordem a uma interpretação e adesão ao mesmo”; finalmente, “programação do ano lectivo experimental de 85/86, com indigitação de escolas, formação de professores, organização dos programas de actividades e ensaio e aquisição de equipamentos” (id., pp. 11-13).

Com a intenção de “promover no aparelho escolar uma autêntica inovação pedagógica que, para além de modismos curriculares, antes habilite à aprendizagem de novos saberes” (id.), definem-se os vários objectivos a atingir, entre os quais alguns do domínio da alfabetização informática, como a “formação geral sobre cultura informática” (id., p. 21), ao mesmo tempo que se fala de questões pedagógicas subjacentes, nomeadamente, “permitindo que a escola integre as Novas Tecnologias de Informação como mais um meio de ensino/aprendizagem” (id., p. 22) e promovendo uma “renovação pedagógica” (id.), através da formação de professores, do desenvolvimento de novos

* Escola Superior de Educação de Portalegre.

processos de aprendizagem, novas relações professor/aluno e promoção da interdisciplinaridade.

O documento que temos vindo a citar dava conta dos componentes do plano de execução do Projecto, o qual, passados os três anos iniciais, com início em 1985/86, se estenderia por mais cinco.

Enquanto decorriam os trabalhos que deram origem ao “Relatório Carmona”, era realizado em Lisboa o “Encontro sobre microcomputadores no ensino da Matemática”, organizado pela Faculdade de Ciências, em Outubro de 1984, que constituiu um dos primeiros a abordar a problemática da introdução dos computadores no ensino (Ponte *et al.*, 1984)

No mês imediato, em Novembro de 1984, entrava em funcionamento, em Coimbra, uma experiência que, sob a égide da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade, envolvia 12 escolas secundárias, onde foram testados alguns programas-protótipo (Carvalho, 1986).

Este projecto-piloto resultou de um protocolo estabelecido entre o Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Educação, o Secretário de Estado das Comunicações, as empresas operadoras nacionais de telecomunicações, algumas autarquias locais da Região Centro e as escolas e Universidade envolvidas. Na sequência deste projecto, a Universidade de Coimbra estabeleceu, com outras quatro Universidades, as bases de um projecto nacional, que viria a obter consagração oficial em Outubro de 1985, sob o nome de Minerva – Meios Informáticos No Ensino – Racionalização, Valorização, Actualização (Afonso, 1993).

Os pressupostos subjacentes partiam da “evolução acelerada das tecnologias de informação, a sua difusão crescente e o seu efeito transformador sobre as sociedades (...)”, numa dinâmica que pudesse reforçar “a necessidade de desenvolver nos futuros profissionais a capacidade de se adaptarem à resolução sistemática de novos problemas, com recurso aos instrumentos auxiliares de raciocínio e formação que as novas tecnologias proporcionam”. Daí as especiais responsabilidades do sistema de ensino, que não pode falhar “na sua função de

encarar frontalmente este desafio”, o que, a acontecer, teria como consequência “a incapacidade para competir nos mercados internacionais e o desemprego”, os quais conduziriam o país “ao caos social e ao desastre económico”. É por isso que “a formação de base no uso das tecnologias de informação e o recurso a meios informáticos como auxiliares de ensino na generalidade das disciplinas do ensino não superior revestem-se, assim, de importância decisiva” (citações do Despacho 206/ME/85, publicado no Diário da República n.º 263, de 15 de Novembro).

Reconhece-se, no diploma legal de criação do Projecto, os cuidados de que tem de se revestir a introdução no sistema de ensino das novas tecnologias da informação “quer na perspectiva segundo a qual se encaram as novas tecnologias da informação, quer na forma como se aborda a sua introdução no sub-sistema de ensino não superior”.

Inicialmente, no ano lectivo de 1985/86, o Projecto desenvolvia-se em torno de cinco Pólos, sedeados nas Universidades do Minho, Porto, Aveiro, Coimbra e Lisboa, aqui com os Núcleos da Universidade Nova, do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências (Universidade Clássica) e do Gabinete de Estudos e Planeamento. Envolvidas neste processo aparecem cinco Escolas Superiores de Educação, que, em conjunto com as Universidades referidas, prestavam apoio a 40 Escolas Secundárias. Privilegia-se uma grande autonomia de cada um destes Pólos, através de um funcionamento em rede.

No ano lectivo seguinte, 1986/87, dá-se a integração institucional das Escolas Superiores de Educação situadas nas zonas de influência dos cinco Pólos iniciais e o alargamento das escolas apoiadas a outros graus de ensino, nomeadamente, o Primário e o Preparatório. Em Abril de 1987, realiza-se a Primeira Conferência Nacional do Projecto Minerva, que reúne, numa organização do Pólo do Minho, em Braga, cerca de 330 delegados de todo o País. Era o primeiro fórum de envergadura, onde se discutiram, em cerca de oitenta comunicações, os resultados, dificuldades e perspectivas do Projecto.

No ano lectivo de 1987/88, o Projecto Minerva alarga-se a mais dois Pólos, Évora e Algarve, com sede nas respectivas Universidades, ao mesmo tempo que, no total, onze Escola Superiores de Educação e 154 escolas de todos os graus de ensino – incluindo, pela primeira vez, o Ensino Especial e o Ensino Pré-Primário – estavam já integradas nas actividades. É, também, no decurso deste ano lectivo que tem início o processo de transferência para os órgãos próprios do Ministério da Educação das funções que institucionalmente lhes correspondem nesta fase do Projecto (Coordenação Nacional do Projecto Minerva, 1988).

Estes três primeiros anos de funcionamento do Projecto correspondem à sua “fase piloto”, durante a qual se deveria proceder ao “ensaio e avaliação de orientações, propostas curriculares, materiais de ensino e práticas pedagógicas que se pretende ver institucionalizadas no sistema de ensino e criados os instrumentos para a sua implementação” (Projecto Minerva, Núcleo do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 1986). Das conclusões e avaliação que se seguiriam tomar-se-iam decisões e recolher-se-iam orientações, que serviriam de suporte à “fase operacional”, que duraria quatro anos, até 1992, posteriormente prolongada por mais um ano.

O funcionamento em rede constituía uma das grandes imagens de marca do MINERVA. Sob as orientações genéricas da Coordenação Nacional, a funcionar no então GEP do Ministério da Educação, cada um dos Pólos desenvolvia as suas actividades mais ou menos autónomas, procurando valorizar aquilo que cada um tinha de mais característico. A sua forma de actuação era, no entanto, baseada num mesmo modelo estrutural. Assim, a sede do Pólo assumia uma coordenação de base regional de todas as actividades, desde a dotação de equipamentos à formação de professores e de alunos das escolas integradas. O apoio a estas era feito de forma distinta consoante o nível de ensino: no ensino especial, nos jardins de infância e nas escolas do ensino básico, o fulcro de actuação era a sala de “aula”, o professor da sala e os seus “alunos”; nos outros níveis de ensino, tudo, geralmente, passava por uma es-

trutura que teve várias designações, estabilizando em CEM (Centro Escolar Minerva), coordenada por um ou dois professores, que tinham a responsabilidade de dinamização de todas as actividades que envolvessem a utilização dos meios informáticos, a partir do CEM. Posteriormente, surge uma outra estrutura intermédia de coordenação, os CAL (Centro de Apoio Local), que coordenavam as actividades desenvolvidas numa determinada área de actuação do respectivo Pólo, sob as orientações deste. Todas as actividades, em qualquer dos níveis de ensino, eram aprovadas pelos órgãos de gestão pedagógica das respectivas escolas. Desejava-se e conseguia-se o envolvimento das comunidades locais, nomeadamente autarquias, traduzido, em especial, no apoio logístico e na participação no esforço de dotação de equipamentos.

O Projecto MINERVA na ESEP

O Projecto MINERVA inicia-se na Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) no ano lectivo de 1986/87, fruto da ligação privilegiada que existia na altura com o Pólo do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, cujo coordenador era, também, Presidente do Conselho Científico da ESEP. Lembramo-nos, ainda, do entusiasmo com que, muitos de nós, “mexíamos” nos recentíssimos TIMEX, hoje peças de um museu a perpetuar no tempo. E não nos parece possível, hoje, que tanto tivesse sido conseguido com tal equipamento...

Após a fase de formação, as actividades do Projecto foram adquirindo uma progressiva autonomia, devido ao aumento controlado do número de escolas abrangidas, que envolviam todos os graus de ensino (incluindo a Educação Pré-Escolar e o Ensino Especial), e ao aumento significativo do número de docentes e de alunos envolvidos nas actividades – uma equipa de coordenação de quinze professores, sessenta colaboradores e mais de mil e quinhentos alunos abrangidos. Durante o período de funcionamento do Projecto no Pólo da ESE de Portalegre, foram levados a cabo diversos projectos de cariz pedagógico com utilização de meios informáticos, incluindo alguns ao abrigo de concursos nacionais promovidos pelo

GEP e financiados pelo PRODEP; foram realizadas cerca de sessenta acções e cursos de formação, num total de cerca de 1200 horas, nos quais participaram mais de mil e cem professores; foram editadas brochuras com as produções mais significativas, diversos manuais de utilização de peças de *software*, um boletim informativo, além de diversos outros produtos, artigos e comunicações da autoria de professores ligados às actividades do Projecto; realizaram-se diversos encontros regionais, com participação de docentes e investigadores nacionais e estrangeiros, tendo, igualmente, os colaboradores do Projecto participado em diferentes encontros de âmbito nacional e internacional.

Um tal crescimento não teria verdadeiro significado se não tivesse sido acompanhado por uma evolução qualitativa das actividades desenvolvidas, pelas acções que entretanto se realizaram nas escolas do distrito ou na ESEP, pela diversificação verificada no envolvimento da comunidade, mas, sobretudo, pela preocupação sempre presente, de fazer do computador um recurso ao dispor de professores e alunos, uma ferramenta capaz de renovar a escola, renovando as suas práticas.

Assim, numa perspectiva de mudança da própria escola, procurou-se envolver alunos e professores, de forma activa, participada e criativa, em actividades de projecto e animação pedagógica que proporcionassem momentos de aprendizagem mais ricos e favorecessem o desenvolvimento da autonomia, do rigor e do sentido de responsabilidade. Procurou-se, de igual modo, promover a reflexão entre os professores sobre as potencialidades educativas da utilização do computador, evitando que este se transformasse em simples elemento motivador para o reforço de práticas pedagógicas “tradicionalistas”.

O Futuro pertenceu-nos...

As actividades do Projecto finalizaram em 1994. Nesse ano, publica-se o último número (9) do boletim do Pólo do Projecto MINERVA da ESEP, o *DRIVE*. Neste boletim, todo ele dedicado ao balanço das actividades dos oito anos de vida do Projecto, é feita a sua avaliação com base nas respostas a inquéritos enviados a todas as escolas integradas no Pólo. Da análise às respostas obtidas, ressalta a opi-

nião unânime sobre o importantíssimo papel do Projecto, não só no objectivo mais “interessante” de dotação de equipamentos, mas, sobretudo, no reconhecimento das dinâmicas geradas. Muitos dos inquiridos consideravam que o futuro das tecnologias de informação na escola nunca deveria ser equacionado à margem da experiência proporcionada pelo Projecto.

E assim veio a acontecer, de facto. Ao MINERVA segue-se o IVA – Informática para a Vida Activa – que teve uma existência curta, substituído pelo FORJA – Formação de Formadores de Jovens para a Vida Activa. Estes dois projectos assumiam uma mudança de vulto face ao seu antecessor. Na realidade, ao dirigirem a sua atenção, sobretudo, para o ensino de base tecnológica dos últimos anos do ensino secundário, procuravam, por um lado, uma maior legitimação para a integração das tecnologias de informação na estrutura formal do ensino secundário, correspondendo, aliás, a algumas reivindicações nesse sentido por parte de muitos professores e alunos. Por outro lado, e em consequência, a sua maior preocupação passava a ser a tecnologia, em detrimento da pedagogia – passou-se a falar mais em “redes”, em “sistemas informáticos”, em “software”, e menos em “inovação”, “mudança”, “alunos”, “escola”, “comunidade”, os quais constituíam, por assim dizer, os referentes mais comuns da retórica do MINERVA. Uma das citações preferidas deste último, quando se discutia a utilização pedagógica dos meios informáticos, nas variadas acções levadas a cabo, era a de que “quando se reflecte em computadores na educação, deve reflectir-se em educação e não em computadores” (Allan Ellis). Os sucessores do MINERVA parecem, assim, ter feito seu o oposto, isto é, passaram a discutir mais os computadores e menos a educação...

O que não deixa de ser interessante, no entanto, é que IVA e FORJA, cada um à sua maneira, fazem da experiência organizativa do MINERVA, isto é, da sua estrutura com base nos Pólos regionais, a sua base de actuação, e dos recursos humanos do MINERVA, a sua base de recrutamento. Por esta via, alguns dirão enviesada, o Projecto cumpria o seu papel de interlocutor no futuro das tecnologias de informação no sistema educativo em Portugal. A sua missão estava cumprida...

Bibliografia

- Afonso, C. (1993), *Professores e Computadores*, Porto: Edições ASA.
- Carmona, S. et al. (1985), *Projecto para a Introdução das Novas Tecnologias no Sistema Educativo*, Lisboa: GEP.
- Carvalho, R. (1986), “Uma incursão sobre a história recente da introdução dos computadores como instrumento pedagógico em Portugal”, *Actas do Seminário sobre Computadores no Ensino*, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Despacho 206/ME/85, Diário da República n.º 263, de 15 de Novembro.
- DRIVE*, Boletim do Pólo do Projecto Minerva da Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Ponte, J. et al. (1984), *Actas do Encontro sobre microcomputadores no ensino da Matemática*, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Notas

¹ com Mário Ceia, Ex-Coordenadores do Pólo do Projecto Minerva na Escola Superior de Educação de Portalegre.

Projecto das Escolas Rurais: Região do Nordeste Alentejano

Abílio Amiguiinho*
Amândio Valente**
Hermenegildo Correia*
Maria José Mandeiro**

No começo...

Junho de 1992. A Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Santo Aleixo constituiu-se como a escola hospedeira e as Escolas de Vaiamonte e de Assumar como as escolas visitantes. Depois de uma preparação algo demorada e intensa, estavam reunidas as condições para realizar o primeiro “dia diferente”, dando substância à formação do primeiro núcleo da Região do Nordeste Alentejano do Projecto das Escolas Isoladas, no concelho de Monforte. Os ateliers prenderam as crianças das três aldeias e ocuparam professores e comunidade na sua animação e orientação. Foi um dia cheio.

Representou a opção pela metodologia de base do que viria a ser posteriormente formulado como projecto, intitulado “Escolas Isoladas: de obstáculo a recurso”, institucionalmente enquadrado pelo Instituto das Comunidades Educativas e apoiado financeiramente pela Fundação Bernard Van Leer. Tratava-se de um modo de acção pedagógica e educativa (e de intervenção social) nascente como resposta estruturada às dificuldades, ao desfavor (e à exclusão emergente) das pequenas escolas rurais – com 1 ou 2 professores – que atingem professores, alunos e comunidades.

No guião para um pequeno vídeo que se quis elaborar sobre o Encontro a que nos referimos, sintetizam-se essas manifestações objectivas de desfavor do seguinte modo:

“A maioria das escolas de um ou dois professores sentem o problema de um grande isolamento. Dificuldade ou mesmo impossibilidade de um trabalho em equipa, de diálogo, de troca de experiências ou mesmo de contacto com outras práticas pedagógicas,

e ainda dificuldades de participação em acções de formação. Conscientes deste problema e na procura de uma solução, tem-se apontado para o encerramento destas escolas e para a concentração dos alunos em edifícios de maior dimensão e em determinadas localidades. No entanto, esta solução não está também isenta de problemas, na medida em que afasta a escola do meio em que os alunos se inserem, deixando assim a escola de ter um papel cultural e de dinamização da comunidade”.

Referiam-se, a seguir, os objectivos do Projecto e o significado deste primeiro “dia diferente”:

“Neste contexto, o projecto das escolas isoladas estabeleceu os seguintes objectivos: Diminuir o isolamento de professores e de alunos; permitir a interacção de crianças de colectividades diferentes; transformar os professores em actores da sua própria formação; permitir a troca de saberes comunidade/escola e escola/comunidade; aproximar os intervenientes de espaços educativos fisicamente mais distantes; criar uma dinâmica de professores e alunos que tenha um papel dinamizador de comunidades e intercomunidades; consciencializar os professores de que sabem e esse saber pode ser posto ao serviço do grupo. De acordo com estes objectivos, as escolas de Assumar, Vaiamonte e Santo Aleixo organizaram um conjunto de actividades que culminaram com o 1º Encontro das Escolas Isoladas”.

De acordo com uma lógica de projecto, pretendia-se que o obstáculo, modificando o

* Escola Superior de Educação de Portalegre

** Instituto das Comunidades Educativas



ponto de vista e a forma de o trabalhar, se instituiu em recurso ou elemento catalisador: para o trabalho de equipa entre professores, para uma maior interacção entre alunos de diferentes escolas da região, para o envolvimento da comunidade, para a produção de parcerias para resolver problemas locais e não apenas da escola. Isto porque se enfrentava a situação do isolamento das escolas como uma das faces, entre muitas outras, de um problema mais abrangente e complexo como é o do isolamento e da periferização das próprias comunidades, marcadas pelo fenómeno do envelhecimento populacional, da perda de vitalidade e dinamismo social, dos problemas de educação e do emprego, da crise de identidade, etc...

Um projecto educativo de zona

O aprofundamento desta lógica de intervenção conduziu à concepção, formulação e desenvolvimento de projectos de enquadramento e de referência para a intervenção sócio-educativa e pedagógica na região.

“Onde está o carteiro?” foi o primeiro projecto realizado, para ajudar as comunidades do núcleo inicial (Santo Aleixo, Vaiamonte e Assumar) a encontrar (com sucesso) o carteiro entretanto desaparecido. Funcionou como pretexto e modo de intervenção que incentivou o encontro, o trabalho de equipa e em rede de professores, alunos e outros parceiros em meio local, em torno de um problema da comunidade. Tratava-se da perda de mais um serviço local absolutamente imprescindível para distribuir os vales de correio das reformas, numa população maioritariamente de idosos.

Constituiria, pelo seu significado, um traço de identidade da intervenção projectado a seguir na proposta “Velhos são os trapos”, assentando esta na procura da promoção da participação social útil dos idosos, articulando duas estruturas da comunidade: os lares/centros de dia de idosos e as escolas. A animação de lares/centros de dia pelas crianças, alargando-se a estes o espaço educativo da escola, constituíram formas de acção educativa e pedagógica a que acresceu, nalguns casos, um papel mais activo da escola na criação de estruturas locais de apoio aos idosos, rentabilizando, por exemplo, salas de aula agora sem crianças e devolutas.

Nessa altura – 1993/94 – o projecto es-

tendeu-se aos concelhos de Arronches, Campo Maior e Nisa e assistiu à consolidação da parceria entre a Escola Superior de Educação de Portalegre e o Instituto das Comunidades Educativas, através da celebração de um protocolo com o objectivo de enquadrar e definir o apoio metodológico do projecto.

“Comunidades Educativas em Rede” representou, em termos de projecto, o alargamento a mais dois concelhos da região do Nordeste Alentejano, Portalegre e Crato, e a assunção do intercâmbio de alunos e de professores com a Comarca dos Baldíos na Extremadura Espanhola, ampliando ainda mais a rede, internacionalizando-a. No plano da intervenção, significou uma centração maior nos problemas locais, incorporando novas modalidades de trabalho, extensíveis a outras áreas e públicos para além dos idosos, intervindo e aprendendo em torno da construção de respostas para os problemas. A participação na criação de estruturas e recursos locais – educação de infância itinerante, museus locais, centros comunitários – ou a tentativa para aproximar comunidades rivais constituem a marca deste período, sempre atravessado pela procura de instituir a cultura local como condimento do trabalho pedagógico e educativo.

Do projecto educativo de zona aos projectos locais: tradução na dinâmica educativa

A contribuição para o desenvolvimento de um projecto comum à região traduziu-se em várias modalidades de acção pedagógica e educativa, a saber:

- a) Concepção, elaboração e desenvolvimento de projectos educativos por escolas ou núcleos de escolas, como formas de operacionalização do “projecto educativo de zona” (Nordeste Alentejano), representando a adequação a cada local dos princípios e objectivos do mesmo. De forma aberta, flexível e participada por professores, alunos, famílias e comunidades, procura-se contribuir, em cada caso, para a animação pedagógica e educativa dos espaços sócio-culturais envolventes, valorizando as potencialidades, os recursos e a cultura de cada contexto. Trata-se, também, de uma perspectiva de desenvolvimento localizado do currículo, visando,

em última instância, promover as condições mais adequadas ao sucesso escolar e educativo dos alunos;

- b) Realização de encontros de alunos, quer de natureza concelhia, envolvendo principalmente as escolas mais isoladas e de menor dimensão, quer entre concelhos do Nordeste Alentejano que integram o Projecto Educativo de Zona “Comunidades Educativas em Rede”, quer, ainda, com a vizinha comarca de Los Baldíos, na Extremadura Espanhola. A frequência dos encontros tem sido determinada pelo desenvolvimento dos projectos;
- c) Realização de encontros de professores e de modalidades de formação mais formais e encontros Luso-Espanhóis de professores, destinados ao intercâmbio de projectos e de experiências pedagógicas;
- d) Tradução da dinâmica educativa concelhia, no caso do Concelho de Nisa, na preparação da proposta de agrupamento “horizontal”. Aprovada a proposta, a intervenção local do projecto foi determinante na construção de um projecto educativo e do regulamento interno para o agrupamento. Foi no aprofundamento de uma estratégia de acção local vinda de trás que o agrupamento encontrou substância para os processos e práticas que atravessam esta solução organizativa, nomeadamente ao nível da participação e envolvimento dos professores e educadores, famílias, autarquia, associações e entidades locais, decisivos para o seu funcionamento actual e consolidação no futuro;
- e) Envolvimento das escolas, com a supervisão da ESE, em projectos nacionais, como foi o Ciência Viva, desde 1996/97, numa linha de aproveitamento da rede de trabalho já existente, potencializando características naturais e ambientais, como modo de iniciação ao ensino experimental. Ultimamente, a rede de escolas e de projectos que caracterizam este projecto de intervenção em escolas rurais constituiu a plataforma de apoio para generalização, aos concelhos (e não apenas às escolas que fazem parte da rede) onde se desenvolve, do “Programa Internet na Escola para o 1º Ciclo”, instituindo a ESEP como interlocutora e mediadora numa relação de parceria entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e as Autarquias.

As novas tecnologias e a “telematização” da rede

Assim, mais recentemente, a rede em que se instituiu o projecto das escolas rurais, tem vindo a ser suportada e alimentada telematicamente. Os computadores, desde a primeira hora recursos do projecto, à medida das disponibilidades financeiras, constituem actualmente, pela ligação à Internet e pela utilização do Correio Electrónico, meios privilegiados do trabalho em rede, acrescentando esta dimensão ao “tradicional” encontro de escolas, de alunos e de professores.

Tal constitui o corolário da forma como, nas modalidades de trabalho educativo que o projecto consubstancia, se encontrou progressivamente espaço para a utilização das novas tecnologias. A pertinência da sua utilização deriva das finalidades dos projectos. Estão ao seu serviço e pretendem ser um recurso da escola e da comunidade. Em muitos casos, o computador da escola é único na aldeia, e ainda mais rara a ligação à Internet. Por isso, talvez só agora se tivesse revelado o arcaísmo e a fragilidade da rede telefónica, que são dos muitos factores de desfavor e de exclusão destes territórios. Apesar destas dificuldades, a introdução das novas tecnologias simboliza e concretiza a ligação ao mundo mais distante, que se convencionou apelar de realidade global, ao mesmo tempo que pode facilitar e ampliar a interacção a nível local e a preservação dos saberes e da memória, participando na gestão da expressão local das tensões entre o particular e o global. Não sendo um objectivo central do projecto, o uso das TIC constitui uma das suas formas de intervenção, a que actualmente se confere um significado estratégico. É que a inclusão dos territórios também passa por aqui.

Uma tentativa de globalização da acção educativa

Partindo dos problemas da escola e do mundo rural – daí a alteração da designação do projecto para “Projecto das Escolas Rurais” –, como problemas sociais, o projecto rege-se por princípios de globalização da acção educativa, procurando integrar, numa mesma estratégia de intervenção:

- a) *o trabalho sócio-educativo*: ajudando a promover, por exemplo, a participação social útil de idosos e a mobilização de actores e de associações locais, como sucedeu no caso do projecto de criação de um “museu local” em Alpalhão, na criação de uma “oficina/museu” sobre marionetas e Bonecos de Santo Aleixo, ou, ainda, no desencadear do processo de construção do Centro Comunitário de Ouguela e na continuidade da sua dinamização, etc.;
- b) *o trabalho pedagógico*: diversificando as fontes do currículo e as oportunidades de aprendizagem pela abordagem dos saberes e dos problemas locais, promovendo o confronto da cultura escolar com a cultura local, por exemplo, participando na concepção e na criação de um Centro Multiusos em Assumar, objectivamente centrado em conteúdos disciplinares dos programas em vigor, ou, como é o caso, também, da reconstituição do ambiente económico, social e político e das rotas do contrabando, envolvendo diversas escolas de Norte a Sul do projecto, mais encostadas à fronteira;
- c) *a animação e o desenvolvimento local*: quando é a escola a promover iniciativas, como os encontros de alunos e de professores, mostras ou exposições, ou quando se associa a outras iniciativas, quer da autarquia, quer de outras estruturas e entidades locais, ou, ainda, quando é a escola a desencadear as parcerias para uma candidatura ao programa “leader” (no museu local), para a cedência de espaços para a construção de lares/centros de dia, refeitórios escolares, serviços de pré-escolar, etc., participando activamente, por outro lado, no processo inerente à sua construção.

É precisamente na criação e desenvolvimento de parcerias, de grau, de natureza e de intensidade variáveis, que esta dinâmica parece suportar-se. A participação das escolas nestas parcerias fá-las sentir não apenas como promotoras da inovação pedagógica e educativa, mas também no seu papel de estruturas de intervenção comunitária. Os professores e alunos tendem, neste contexto, a ser agentes de desenvolvimento local, ao mesmo tempo que participam no alargamento do espaço educativo da escola. Deste potencial alargamento do espaço

educativo da escola pode decorrer uma pluralidade de situações informais de formação, tanto para alunos como para professores. Poderão revelar os professores e os alunos no desenvolvimento de capacidades e no exercício de competências que a “forma escolar” desvaloriza.

Que contributos deste projecto para a diversificação da estratégia (e das práticas) de intervenção formativa na ESEP?

Sem nos alongarmos muito na reflexão que esta questão indubitavelmente mereceria, talvez possamos avançar, sinteticamente, o seguinte.

Em primeiro lugar, esta intervenção pode representar um contributo, em conjugação com outros, para uma descentração da formação inicial – quebrando a prática da “monocultura” formativa –, retroagindo sobre ela no sentido da sua melhoria, ao mesmo tempo que pode proporcionar, também, uma maior finalização e contextualização da formação contínua.

Em segundo lugar, pode ajudar a promover a profissionalidade e o profissionalismo dos seus recursos humanos, quer pelo que se disse anteriormente, quer pelos compromissos colectivos que pode gerar no sentido da mudança, do progresso e da luta contra a exclusão e as “novas” desigualdades sociais.

Em terceiro lugar, torna visível a intervenção da ESEP junto de estruturas e entidades locais, de que as autarquias são, talvez, as de maior significado. Um trabalho frequentemente conjunto, numa relação de parceria, onde intervém uma parceria de outro nível, como é a que a ESEP mantém com o Instituto das Comunidades Educativas, facilita uma horizontalização das relações, ainda excessivamente direccionadas na vertical, principalmente com a administração central. Esta horizontalidade das relações num território e com os parceiros locais é, no caso das Instituições de Ensino Superior, também, uma condição e um factor de construção de autonomias.

Por último, pode falar-se ainda, talvez, a respeito deste projecto, de uma outra forma de participar na promoção do desenvolvimento local, porventura frequentemente esquecida,

que não apenas a da qualificação inicial de profissionais do ensino e da educação ou de áreas afins. Principalmente se concebemos (e praticamos) o desenvolvimento local como um processo que se caracteriza por: a) apoiar os actores locais a equacionarem os problemas e a construírem as suas próprias soluções; b) descobrir com eles as potencialidades dos territórios e das pessoas; c) ajudar a vencer o fatalismo e a resignação; d) auxiliar na reconstrução da identidade de espaços e de grupos sociais; e) ajudar a formar (ou a formar-se) sem que tal se vise como objectivo central ou se espere; mas também, f) ajudar a tornar os produtos locais (diversos) competitivos; g) apoiar os esforços locais para a criação de postos de trabalho.

Escolas Inclusivas: Um Projecto em Construção

Maria Margarida Morais*
Maria José Martins*
Maria Luísa Panaças*
Isabel Silva Ferreira*

1. Fundamentação e objectivos

O Projecto “Escolas Inclusivas” é um projecto de investigação/formação da UNESCO que tem sido coordenado em Portugal pelo Instituto de Inovação Educacional. O projecto foi dinamizado em várias regiões do país, nomeadamente Porto, Coimbra, Setúbal, Faro e Portalegre. Na região Alentejo (Portalegre) foi implementado por uma equipa de docentes da Escola Superior de Educação de Portalegre. Teve como objectivos:

- Encarar e perspetivar as necessidades educativas especiais dos alunos, sob um ponto de vista curricular.

- Melhorar as práticas pedagógicas dos professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, através da promoção e desenvolvimento de estratégias diversificadas de trabalho de pares e de grupo.

- Reforçar a colaboração entre os parceiros educativos que participam na concretização de uma educação para todos (alunos, professores, família e comunidade).

A filosofia de base deste projecto baseia-se na ideia de uma educação inclusiva, isto é, uma educação para todos, embora não necessariamente igual para todos. Esta ideia foi veiculada pela Conferência Mundial organizada pela UNESCO em Salamanca, no ano de 1994, onde estiveram presentes representantes de 92 governos, incluindo o de Portugal, e 25 organizações internacionais. Desta Conferência resultou uma Declaração, conhecida por “Declaração de Salamanca”, subscrita por todos os participantes e que aponta para uma educação inclusiva

de todos, que responda às necessidades individuais de cada um.

Esta Declaração refere que, no âmbito da orientação inclusiva, as escolas regulares são “os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (pag. X).

Tornar uma escola inclusiva é tarefa complexa, na medida em que é necessário inovar dentro da sala de aula, e sobretudo mudar os conceitos e os preconceitos que eventualmente se possuem e que se podem ter acumulado em muitos anos de experiências com alunos que, por serem portadores de deficiências ou por outro tipo de características, foram encarados como necessitando de um tipo de ensino “especial” com professores também especiais.

Segundo Ainscow (1998), trata-se de uma reorientação significativa dos recursos e dos esforços, de modo a transformar as organizações no sentido de possibilitarem novas formas de trabalhar que apoiem actividades para o aperfeiçoamento. O autor explicita que “os alunos com dificuldades podem ser vistos de modo mais positivo, como fonte de recolha de informação sobre as condições da sala de aula existentes, fornecendo pistas sobre a forma como essas condições podem ser melhoradas. Para além disso, dadas as interligações entre indivíduos num determinado contexto, parece razoável partir do princípio de que estas melhorias irão ser vantajosas para outros alunos dentro da sala de aula” (p.31).

Em suma, a ênfase é colocada na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular e na mobilização de estratégias pedagógicas que visem a educa-

* Escola Superior de Educação de Portalegre.

ção de todos, ao mesmo tempo que respondem às necessidades individuais de cada um.

2. Desenvolvimento do Projecto no Alentejo

O projecto de investigação/formação desenvolveu-se na região do Alentejo nos anos lectivos de 1996/1997 e 1997/1998. Baseou-se na utilização e aplicação de um conjunto de materiais para a formação de professores – “As necessidades educativas na sala de aula”, editado pela UNESCO. Este conjunto de materiais organiza-se em quatro módulos: Módulo um – Introdução às necessidades especiais na sala de aula; Módulo dois – Necessidades especiais: definições e respostas; Módulo três – Conseguir escolas eficazes para todos; Módulo quatro – Ajuda e apoio. Cada módulo contém algumas páginas de suporte teórico e várias unidades com propostas de actividades a realizar na sala de aula. O conjunto de materiais está organizado de forma a que as unidades não tenham necessariamente de ser todas utilizadas numa sequência invariante. As actividades podem e devem ser seleccionadas e adaptadas às necessidades dos utilizadores em função das situações e contextos que vivenciam. Deste modo, podem constituir um ponto de partida para a melhoria das práticas pedagógicas e a inovação, nomeadamente através da produção de novos materiais.

Constituem exemplos de temas tratados nas várias unidades do conjunto de materiais: os processos subjacentes à aprendizagem de crianças e adultos; a noção de necessidades educativas especiais; as estratégias de trabalho de grupo (aprendizagem cooperativa) e de pares (tutorias) que promovem a inclusão, bem como o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de todas as crianças; problemas de comportamento e gestão da sala; modos de relacionamento entre a escola, os pais e a comunidade.

No ano de 1996/1997 participaram neste projecto 23 professores do 1º ciclo do ensino básico oriundos de sete escolas do 1º ciclo (quatro situadas na cidade de Portalegre, duas em aldeias deste concelho, e uma em Estremoz). Destes, alguns eram professores do ensino regular, outros de educação especial, outros de apoio e ainda alguns eram directores de escola.

No ano de 1997/1998 participaram nes-

te projecto 15 professores do 1º ciclo do ensino básico, sendo 3 professoras da cidade de Portalegre e 12 professoras de localidades do concelho de Portalegre. Três professoras deste grupo tinham já integrado o projecto no ano anterior. Esta segunda fase do projecto teve uma organização um pouco diferente da do ano anterior, de forma a que constituísse uma continuação do trabalho desenvolvido para as professoras que haviam participado no ano anterior e, ao mesmo tempo, fizesse sentido para as que iniciavam a sua participação no projecto. À semelhança do ano anterior, os professores desempenhavam diferentes funções nas escolas do 1º ciclo, o que ia ao encontro dos objectivos do projecto (no sentido de facilitar a cooperação entre os diferentes intervenientes educativos).

O projecto “Escolas Inclusivas” desenvolveu-se no espaço da Escola Superior de Educação de Portalegre e nas escolas do primeiro ciclo onde trabalhavam os professores envolvidos.

Na Escola Superior de Educação de Portalegre decorreram acções de formação que tiveram como objectivos conduzir os professores em formação a:

- Conhecer os pressupostos teóricos subjacentes ao projecto “Escolas Inclusivas” e as estratégias e metodologias de ensino/aprendizagem que lhe estão associadas.
- Reflectir sobre a sua própria aprendizagem e actividade profissional em interacção com os seus pares.
- Vivenciar experiências de dinâmica de grupo que poderão depois viver com os seus próprios alunos.

As actividades que decorreram nas escolas do primeiro ciclo assumiram três vertentes:

- Reuniões de reflexão com os professores sobre as dificuldades dos alunos e as estratégias utilizadas para enfrentar esses problemas.
- Observação de aulas com vista a apoiar os professores na implementação de algumas estratégias de trabalho.
- Observação de aulas com vista a avaliar o projecto propriamente dito, no sentido de verificar até que ponto os professores implementaram as ideias e estratégias trabalhadas nos momentos de formação na ESEP (em termos de organização e gestão da sala de aula e das práticas pedagógicas mobilizadas).

Paralelamente a estas actividades, no decurso e no final do projecto, realizaram-se, com os professores participantes, vários encontros a nível local e nacional, nos quais se partilharam e divulgaram experiências e materiais desenvolvidos durante o projecto.

Regularmente realizaram-se reuniões no Instituto de Inovação Educacional entre os responsáveis pelo projecto nas várias regiões do país, onde se aferiram critérios de actuação e avaliação.

O projecto foi objecto de avaliação a nível regional e também a nível nacional. Na região Alentejo, essa avaliação efectuou-se em dois momentos distintos, correspondentes ao final dos dois anos lectivos em que decorreram as actividades. Foram aplicados aos professores dois questionários que permitiam conhecer a sua opinião sobre os conteúdos, as abordagens metodológicas utilizadas e os efeitos nas suas práticas pedagógicas. Após tratamento dos dados é de salientar um número significativo de respostas referindo a adesão e a experimentação de novas estratégias pedagógicas, nas suas escolas, com vista à inclusão.

Os efeitos deste projecto não são visíveis apenas nas práticas lectivas dos participantes, mas também nas actividades desenvolvidas na Escola Superior de Educação de Portalegre pela equipa de formadoras. Actualmente a preocupação com a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e as metodologias propostas por Ainscow (1998) fazem parte dos programas de disciplinas da formação inicial e da formação contínua, bem como de temáticas abordadas, quer por alunos finalistas quer por formandos, em trabalhos de seminário.

Foi também criado na Escola Superior de Educação de Portalegre um Curso de Qualificação para o Exercício de outras Funções Educativas em Educação Especial/Problemáticas de Risco em que há uma tónica muito forte na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas do ensino regular e no trabalho cooperativo entre o professor de apoio e o professor do ensino regular.

O impacto do projecto verificou-se não só em várias localidades do distrito de Portalegre, mas também em outras localidades, nomeadamente, em Grândola e Beja, onde se realizaram sessões de informação e formação.

Referências Bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995) *Educação Para Todos : Torná-la uma realidade*. Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial. Birmingham.
- AINSCOW, M. (1998) *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um guia para a formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Edições UNESCO.
- AINSCOW, M.; PORTER, G. & WANG (1997) *Caminhos Para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, A.M. B. (1996) A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*. 9, 1, pp. 151-163.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) *Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Edições UNESCO.
- UNESCO (1993) *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores – As necessidades educativas na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



Programa Boa Esperança/Boas Práticas: breve resenha

Adelaide Teixeira*
Carlos Brandão*
Paula Serra*

A ESEP integra, desde finais de 1998, a equipa regional do Alentejo do Programa Boa Esperança/Boas Práticas, na sequência da celebração de um protocolo com o Instituto de Inovação Educacional (IIE), entidade responsável pela sua coordenação a nível nacional. Este programa foi aprovado e regulamentado pelo Despacho n.º 6366/98 do Gabinete do Ministro da Educação, de 27 de Março, e publicado em Diário da República em 17 de Abril do mesmo ano.

A principal finalidade do referido programa é a de “(...) assegurar o estudo, a promoção e a difusão da inovação para a qualidade da educação (...)” (n.º 1 do Desp. 6368/98). O Despacho citado prevê ainda um “esquema operacional”, em que se destacam os seguintes princípios e pressupostos: “O Programa (...) orienta-se para a promoção de uma educação de qualidade para todos, através do estímulo à inovação a partir das experiências locais bem sucedidas”; “O Programa tem por finalidade estruturante melhorar a qualidade da educação para todos e como estratégia o aprofundamento, o incentivo e a disseminação das boas práticas já existentes no sistema”; considera-se ainda que as escolas deverão integrar o Programa de modo voluntário e assim responsabilizar-se “pelo processo que se pretende desencadear.”

Além dos princípios enunciados prevê-se ainda no Anexo ao Despacho a operacionalização de diversas vertentes, das quais destacamos duas: a da investigação, que compreende “o estudo dos processos e dinâmicas que caracterizam/explicam as situações identificadas como práticas bem sucedidas e das condições de expansão e desenvolvimento de cada experiência de inovação(...)” e a do apoio, acompanhamento e formação no decorrer da vigência do programa. Ambas as vertentes são

asseguradas por equipas regionais, coordenadas pelo Instituto de Inovação Educacional, e das quais podem fazer parte “(...) técnicos das direcções regionais de educação, investigadores das instituições de ensino superior, docentes ligados aos centros de formação de associações de escolas (...)”, entre outros.

As equipas regionais, por seu lado, têm como funções principais: “Apoiar o desenvolvimento e alargamento das boas práticas”; “Apoiar o processo de auto-avaliação das práticas em estudo”; “Apoiar a disseminação daquelas práticas, nomeadamente a produção de publicações ou outros materiais”; “Mediar no processo de disponibilização de meios” e “Investigar os factores que favorecem ou dificultam a emergência, a sustentabilidade e a disseminação das práticas em análise” (Protocolo entre o IIE e as Instituições de Ensino Superior).

Depois de celebrado o Protocolo com o IIE, constituiu-se a equipa regional do Alentejo, que passou a integrar um técnico da Direcção Regional de Educação do Alentejo, um técnico do IIE e três docentes da ESEP, cabendo a um destes a coordenação da equipa. Uma das primeiras tarefas da equipa regional foi negociar os modos de operacionalização do Programa com as diferentes escolas que haviam sido seleccionadas pelo IIE para o integrarem. Por razões variadas, uma das quatro escolas seleccionadas desvinculou-se do Programa, restando actualmente três: a EB 1 n.º 1 da Boa Fé (Elvas), a EB 2, 3 de Santa Clara (Évora) e a Escola Secundária de Montemor-o-Novo.

As problemáticas e as práticas objecto das actividades do Programa Boa Esperança/Boas Práticas diferem de escola para escola, em função das circunstâncias e das dinâmicas que existiam aquando da sua adesão. Assim, na Escola EB1 n.º 1 da Boa Fé, as Tecnologias da Informação e da Comunicação têm sido o eixo

* Escola Superior de Educação de Portalegre

estruturante de parte dos projectos que se têm vindo a implementar; na EB 2, 3 de Santa Clara, as práticas em análise têm a ver com a Gestão Flexível do Currículo, nas vertentes do Estudo Acompanhado, do Projecto e da Direcção de Turma, e, na Escola Secundária de Montemor, as actividades privilegiadas no Programa desenvolvem-se em torno das práticas de construção e implementação do currículo do curso de serralheiro mecânico (9+1).

De acordo com o que está estipulado no Despacho anteriormente referido e com os compromissos assumidos perante a equipa regional, as equipas locais das três escolas desenvolvem também actividades de reflexão sobre as suas práticas, apoiadas em instrumentos de avaliação que lhes foram oportunamente sugeridos e com elas apreciados e discutidos (grelhas de recolha e registo de dados, p. ex.).

A equipa regional tem procurado acompanhar e apoiar uma grande parte das actividades das equipas das escolas, sempre que para tal seja solicitada ou por iniciativa própria, realizando reuniões de trabalho em cada uma das escolas para apreciar e discutir tudo o que tenha a ver com o Programa: auto-avaliação, relatórios de fundamentação das contratualizações, modalidades de disseminação das práticas, etc.

A partir de Outubro de 2000, a actividade da equipa regional tem-se centrado no apoio à elaboração das brochuras a serem publicadas pelas três escolas, por terem sido estes os instrumentos escolhidos para disseminação das diferentes práticas. Numa das escolas está também prevista a feitura de um CD-ROM.

No que se refere à vertente da investigação, a equipa regional concebeu o respectivo projecto com o seguinte calendário: 1999-2000 – planificação e negociação com os professores, acompanhamento das práticas e da auto-avaliação e recolha de dados; 2000-2001 – relatório de progresso, análise de dados, implicações do estudo, divulgação e relatório final (Projecto de Investigação).

Foram definidos os seguintes objectivos para a investigação em curso: identificar as condições (pessoais, profissionais e de contexto) que possibilitam a emergência da prática de qualidade; identificar e analisar os factores que condicionam a manutenção e o desenvolvimento de cada prática em termos de qualidade sus-

tentada; compreender a história evolutiva de cada prática; compreender os processos utilizados na disseminação das práticas e implicar os professores num processo de auto-avaliação e pesquisa que contribua para a sua auto-formação, para o aprofundamento da prática e como fonte de dados para a investigação (Projecto de Investigação).

Para concretização de alguns dos objectivos enunciados, a equipa regional elaborou um guião para auxiliar os professores na construção das narrativas sobre a “história da prática”. Este guião integra vários tópicos e visou tão-só orientar e ajudar os professores a narrar a sua história das práticas. Prevê-se ainda a recolha de mais alguns documentos nas três escolas que possam ajudar a dar conta de todo o processo vivido pelos diferentes actores.

Em resultado do desenvolvimento do Programa Boa Esperança/Boas Práticas no Alentejo, serão publicadas três brochuras sobre as diferentes práticas, uma por cada escola envolvida, em que se tentará dar conta da contextualização das práticas, do respectivo processo de desenvolvimento e consolidação e onde se incluirão também materiais pedagógicos e sugestões para a sua utilização. Dos produtos a publicar faz parte igualmente o relatório final de investigação, da exclusiva responsabilidade da equipa regional.

“História e Memória da Escola”

Maria João Mogarro*

Este projecto tem sido desenvolvido no âmbito da actividade do Departamento de Ciências Sociais e Humanas e suas Didácticas da Escola Superior de Educação de Portalegre, assumindo várias formas e modalidades e contando com uma significativa participação de profissionais da educação e instituições escolares da comunidade local. Internamente, este projecto situa-se num espaço de intersecção com actividades dos cursos de formação inicial e formação complementar, assegurados pela Escola, estando presente, com algumas temáticas, em disciplinas dos planos de estudos que abrangem universos mais vastos, assim como na disciplina de História da Educação, que se dedica especificamente ao estudo dos fenómenos educativos. Este projecto representa uma linha de investigação, no âmbito da qual têm sido produzidos estudos, comunicações e diversas publicações, tendo também estado na origem de várias iniciativas de intervenção educativa, que se desenvolveram na ESEP e, em vários casos, no exterior do espaço escolar, em colaboração com pessoas e instituições a nível local e nacional.

Situando-se no universo da história da cultura e das mentalidades e da história da educação, o interesse renovado pela escola e pela educação em geral tem vindo a constituir uma importante linha de investigação da historiografia actual, e que se vem reflectindo em bibliografia especializada, mas também corresponde a um movimento profundo da sociedade portuguesa em busca das suas raízes e da sua identidade – assim o ilustram o interesse por exposições com temáticas educativas, a organização de museus sobre a escola, o sucesso de reedições de manuais que marcaram os percursos escolares dos portugueses, etc.

*Escola Superior de Educação de Portalegre.

O fortalecimento do ramo da história da educação tem sido dominado por estudos sobre actores educativos, sistema de ensino e ideologia, níveis de ensino, alfabetização e educação de adultos, historiografia e instrumentos de investigação, pedagogos e ideias pedagógicas. Relativamente ao estudo das instituições escolares, vem-se tornando evidente o interesse deste nível de abordagem. Assim, o fenómeno escolar apresenta-se como uma realidade multidimensional, que regista transformações e permanências ao longo do seu processo evolutivo, importando compreender como essas características se concretizaram, particularmente a nível regional e local. Deste modo, ao desenvolvermos actividades, estudos e investigações sobre a escola, a sua memória e a sua história, temos como finalidade identificar, preservar e transmitir a realidade educativa que se desenvolveu nesta região e as memórias que sobre a mesma ainda existem.

São objectivos deste projecto:

1. Conferir visibilidade à importância que a memória e a história da escola têm vindo a adquirir na sociedade actual, como um dos elementos mais consistentes que fazem parte dos itinerários de vida das várias gerações.
2. Desenvolver actividades, estudos e investigações, tendo em vista a recuperação do património e a construção da memória educativa portuguesa.
3. Identificar, preservar e transmitir os modos e as formas como a realidade educativa se desenvolveu, em particular na região de Portalegre, e as memórias que sobre a mesma existem.
4. Estabelecer uma prática continuada de desenvolvimento de projectos científicos e pedagógicos, que englobem professores e alunos, sobre a história e a memória das suas instituições escolares.

5. Promover, desta forma, uma relação social sólida entre as actuais gerações de alunos e professores e o percurso da instituição escolar a que pertencem, como forma de compreensão do mundo actual e do sistema educativo, assim como factor fundamental para a identidade cultural e profissional dos docentes.
6. Contribuir de forma consistente para a formação social, cultural e pessoal dos alunos dos cursos de formação inicial e do público em geral, através da construção de uma memória sobre a escola em Portugal.

Das colaborações que foram desenvolvidas no âmbito deste projecto, destacam-se os seguintes parceiros institucionais: Secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; APH – Associação de Professores de História; Escola Secundária Mouzinho da Silveira; Centro de Recursos do 1.º Ciclo do CEFOPNA – Centro de Formação de Professores do Nordeste Alentejano; outras escolas de vários níveis de ensino.

Várias realizações têm dado corpo a este projecto. De entre elas, destaca-se o **3.º Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre**, com o tema central **“História e Memória da Escola”**, realizado em Outubro de 1998, numa organização da Escola Superior de Educação de Portalegre, da APH – Associação de Professores de História e da Escola Secundária Mouzinho da Silveira. Este Encontro reuniu investigadores, professores, estudantes e outras pessoas interessadas nas questões educativas, na sua história e memória, tanto à dimensão local, como à nacional, e ainda no aprofundamento de uma perspectiva comparada com as realidades educativas espanholas. As conferências e comunicações apresentadas deram conta destas abordagens, estando prevista para breve a publicação das respectivas Actas. Esta iniciativa foi acompanhada de um programa cultural e social diversificado que permitiu conhecer o património histórico local, da gastronomia à arqueologia, tendo sido possível com o apoio das autoridades locais – a Câmara Municipal de Portalegre, o Governo Civil, a Região de Turismo de S. Mamede. Realcem-se ainda os apoios do Instituto de Inovação Educativa – Programa S.I.Q.E., da Fundação Calouste Gulbenkian e de empresas locais.

Simultaneamente com este Encontro, um grupo de profissionais da educação de vários níveis de ensino, com a colaboração de diversas pessoas interessadas, organizou a **Exposição “História e Memória da Escola”**, estruturada em quatro núcleos temáticos dedicados a várias instituições educativas: Escola Primária, com reconstituição de uma Sala de Aula; Escola do Magistério Primário de Portalegre; Escola Industrial e Comercial (actual Escola Secundária de S. Lourenço); Liceu Nacional de Portalegre (actual escola Secundária Mouzinho da Silveira). Nesta Exposição foram apresentadas imagens e objectos que fizeram parte dos quotidianos escolares destas instituições e hoje constituem significativos elementos do património educativo: fotografias, manuais, jornais e revistas escolares, carteiras, material didáctico, trabalhos escolares dos alunos, etc.

A iniciativa **“Um Século de Cultura e Pedagogia em Portugal”** foi desenvolvida por professores e alunos de vários cursos da formação inicial da Escola Superior de Educação de Portalegre, no ano lectivo de 1999/2000. O eixo de referência fundamental foi constituído por personalidades significativas do século XX, nos domínios cultural e pedagógico, que se evidenciaram pelo pensamento e pela acção em várias esferas do conhecimento e da expressão, relativamente à sociedade, à cultura e à educação portuguesas. Esta iniciativa teve uma componente formativa, contribuindo para a formação de uma consciência sobre a herança cultural e pedagógica que faz parte da condição de ser português na transição do milénio. Pretendeu-se conferir visibilidade a algumas figuras que protagonizaram movimentos e situações da realidade portuguesa e exprimiram a(s) identidade(s) nacional (ais), ao longo do último século. A pesquisa efectuada ao longo de vários meses permitiu realizar uma exposição sobre esta temática, a par de uma outra exposição bibliográfica, e um colóquio constituído por duas conferências proferidas por especialistas e uma mesa-redonda sobre a vida cultural em Portalegre e a actividade do Grupo Amicitia. Esta iniciativa foi uma organização dos Departamentos de Ciências Sociais e Humanas e suas Didácticas (no âmbito do qual representa uma iniciativa deste projecto) e de Língua e Literatura Portuguesa e suas Didácticas, da Escola

Superior de Educação de Portalegre, tendo sido coordenado pela Dra. Fernanda Barrocas e pela autora deste texto.

Neste projecto também se integra a investigação desenvolvida nos últimos anos pela autora, no âmbito da tese de doutoramento sobre “A Formação de Professores no Portugal Contemporâneo – A Escola do Magistério Primário de Portalegre”, sob orientação da Professora Doutora Emília Dominguez Rodriguez. Esta tese foi apoiada financeiramente pelo Subprograma Ciência e Tecnologia do 2.º Quadro Comunitário de Apoio – Praxis XXI.

Os resultados dos estudos, investigações e iniciativas desenvolvidos também têm sido divulgados através de várias comunicações, da autora e em colaboração. Esta divulgação tem abrangido espaços diversificados: ao nível local, duas comunicações foram apresentadas em encontros de História Regional e Local e um outro num encontro organizado pela ESEP, no âmbito dos cursos de formação inicial de professores e educadores; uma outra, teve lugar num encontro organizado pela secção de História da Educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação; no espaço da lusofonia, duas comunicações foram apresentadas nos encontros luso-brasileiros que regularmente se realizam, na área da História da Educação; ainda a nível internacional, uma foi apresentada na Universidade da Extremadura (Espanha) e outras duas na International Standing Conference for the History of Education – ISCHE, que se realiza anualmente.

Alguns produtos permitem conferir visibilidade a todas estas iniciativas, através da publicação em livros e revistas:

Actas do 3.º Encontro de História Regional e Local de Portalegre - História e Memória da Escola. Lisboa, A.P.H. - Associação de Professores de História (no prelo).

Catálogo da Exposição “História e Memória da Escola” (no prelo, a publicar com as Actas).

MOGARRO, Maria João. “Liceu Mouzinho da Silveira – Portalegre” in *Roteiro dos Liceus Históricos*. (Publicação no âmbito do Projecto “Informatização Normalizada dos Arquivos Históricos dos Liceus”, no prelo; Coordenação de António NÓVOA).

MOGARRO, Maria João. “Formadores de professores – o corpo docente das institui-

ções de formação em Portugal” in *Actas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente*. Volume 2. S. Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, 2000, pp. 337-344.

MOGARRO, Maria João. “História e memória da escola”. *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 22, Julho de 1999, pp. 139-142.

MOGARRO, Maria João. “A formação de professores durante o Estado Novo – do enquadramento legal à vida escolar” in MAGALHÃES, Justino (org.). *Fazer e ensinar História da Educação em Portugal. Actas do 2.º Encontro de História da Educação*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho, 1998, pp. 287-310.

MOGARRO, Maria João. “O sistema educativo em Portugal” in DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, Emília (Coord.). *Política y educación (El caso de España y Portugal)*. Salamanca, Hespérides, 1996, pp. 59-74.

MOGARRO, Maria João. “O Distrito de Portalegre e as questões educativas nos finais do século XIX” in *Actas do 2º Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre*. Lisboa, A.P.H. – Associação de Professores de História, 1996, pp. 338-347.

Projecto AMECC

Aprendizagens em Matemática: Um Estudo sobre a Construção de Conceitos¹

Graça Cebola*
Mário Ceia*

Este projecto visava focar a sua atenção sobre alguns aspectos da realidade educativa portuguesa, principalmente no que concerne ao modo como os alunos realizam as suas aprendizagens matemáticas, em situação de aprendizagem formal, isto é, na sala de aula. Mais especificamente, pretendia-se:

- Investigar o desenvolvimento de métodos formais da Matemática e modelos conceptuais em alunos, dando particular atenção às experiências na sala de aula;
- Estabelecer ligações entre a informação disponibilizada pelos professores e a apreendida pelos alunos;
- Identificar a natureza, o uso e o desenvolvimento de métodos próprios dos alunos e verificar se estes permanecem quando métodos ou estratégias mais sofisticados lhes são ensinados;
- Caracterizar aspectos fundamentais do conhecimento matemático dos alunos ao longo dos Ensinos Básico e Secundário.

Na impossibilidade prática de estudar todos os temas do currículo de Matemática, foram escolhidos sete tópicos considerados fulcrais na aprendizagem da Matemática e que se encontram distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade: *Subtracção* (1º ano de escolaridade); *Figuras Geométricas Planas* (3º ano de escolaridade); *Área* (4º ano de escolaridade); *Proporções e Percentagem* (6º ano de escolaridade); *Equações do 1º Grau* (7º ano de escolaridade); *Estatística* (7º ano de escolaridade); *Funções* (10º ano de escolaridade).

Estes tópicos foram escolhidos através de um duplo critério. Por um lado, procurou-se abranger a diversidade de temas que constitui o currículo de Matemática, estudando conceitos de Geometria, Aritmética, Estatística e Álgebra/Funções; por outro lado, procurou-se que os tópicos escolhidos representassem pontos cruciais das aprendizagens matemáticas dos alunos, normalmente com influências futuras consideráveis ou que envolvessem pontos de convergência de diversas áreas.

Cada tópico foi tratado por um grupo de dois professores/investigadores de cinco instituições de Ensino Superior – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e Escolas Superiores de Educação de Lisboa, Portalegre, Setúbal e Universidade do Algarve. Convém realçar que a Escola Superior de Educação de Portalegre teve a sua participação em dois desses grupos, que trataram, respectivamente, os tópicos *Figuras Geométricas Planas* e *Equações do 1º Grau*.

Restringindo-nos aos dois tópicos atrás mencionados, podemos fundamentar a sua escolha de uma forma mais desenvolvida, indicando os seus objectivos específicos:

Figuras Geométricas Planas

- Identificar o nível de desenvolvimento conceptual atingido por cada uma das crianças ao trabalhar os quadriláteros, especificamente o rectângulo e o quadrado;
- Identificar a natureza, o uso e o desenvolvimento dos conceitos próprios das crianças – rectângulo, quadrado e da relação hierárquica entre estas figuras planas – e verificar se

*Escola Superior de Educação de Portalegre.

estes permaneceram quando concepções mais sofisticadas lhes foram ensinadas.

Equações do 1º Grau

- Identificar o nível de desenvolvimento conceptual atingido por cada um dos alunos na resolução de equações;
- Estabelecer ligações entre a informação disponibilizada na aula de Matemática sobre equações e a sua resolução e a que foi apreendida pelos alunos.

Como já foi mencionado, este projecto pretendia caracterizar os conceitos matemáticos desenvolvidos pelos alunos em situação de aprendizagem formal. Para se conseguir uma descrição fina destes processos, optou-se por uma metodologia qualitativa baseada em entrevistas e observações de aula.

Desta forma, foram seleccionadas as turmas onde seriam tratados os tópicos anteriormente escolhidos e os respectivos professores foram convidados a participar a título voluntário. De acordo com os pressupostos do projecto, não houve nenhuma influência exterior quer na elaboração da planificação do professor no que concerne ao tema, quer na sua execução e exploração na sala de aula. Por outro lado, o professor não teve, em momento algum, qualquer conhecimento das situações que seriam propostas aos alunos seleccionados.

Foi solicitado a cada professor, também de acordo com um critério geral do projecto, que seleccionasse seis alunos que em seu entender fossem possuidores, por um lado, de alguma facilidade de expressão oral e, por outro, de desempenhos diversificados – dois considerados bons, dois médios e dois fracos.

Os alunos foram entrevistados, individualmente, em três momentos distintos: o primeiro, antes de o tópico ter sido abordado na aula; o segundo, imediatamente após o tópico ter sido leccionado; e o terceiro, três meses depois. Todas as entrevistas foram realizadas fora do contexto da sala de aula de Matemática e integralmente gravadas em vídeo. Para cada tópico, os protocolos das várias entrevistas foram comuns, apenas tendo sido acrescentadas uma ou duas questões que, por exemplo, na primeira entrevista não teriam qualquer sentido.

Para uma melhor compreensão das atitudes e respostas apresentadas pelos alunos, fo-

ram também vídeo-gravadas algumas aulas onde o tópico em causa foi abordado. Procurou-se, em particular, descrever as interações aluno/professor e aluno/alunos, em particular na realização de trabalhos de grupo.

A partir dos dados obtidos em cada tópico, procedeu-se à formação de categorias que foram ligadas, quer horizontal quer verticalmente, num processo que tendia à geração de teoria. As respostas dos alunos foram organizadas em quadros, de forma a que fosse possível identificar estratégias comuns e eventuais modificações nas estratégias durante o período de duração da investigação.

Numa primeira fase do projecto, durante o ano de 1994, procedeu-se a uma revisão de literatura sobre a aprendizagem dos tópicos em causa e ao desenvolvimento e testagem dos instrumentos de avaliação a utilizar. Durante este espaço temporal, foram realizados vários seminários intensivos destinados a toda a equipa do projecto.

Numa segunda fase, durante o ano seguinte, foi efectuada a recolha de dados e também uma primeira análise dos mesmos.

A última fase, que decorreu durante o terceiro ano, foi consagrada à análise final dos dados e à divulgação dos resultados. Para além do relatório científico do projecto, estava prevista a produção de documentos no sentido de divulgar as suas conclusões e recomendações.

Relativamente aos tópicos anteriormente especificados – *Figuras Geométricas Planas e Equações do 1º Grau* – podemos, em jeito de conclusão, referir que:

- As concepções próprias dos alunos parecem, na maioria dos casos, resistir aos processos de ensino;
- A linguagem utilizada pelos alunos nem sempre se mostrou a mais adequada, existindo inúmeras influências da linguagem comum, pouco própria para a explicitação de alguns conceitos matemáticos;
- Alguns alunos mostram dificuldades em ligar o concreto/informal ao abstracto/formal;
- Os níveis de desempenho da maioria destes alunos estão de acordo com as descrições encontradas na literatura da especialidade.

Para finalizar, deixamos algumas sugestões que emergiram deste projecto e que, na nossa opinião, podem ser bons auxiliares para um melhor ensino e aprendizagem:

- Ter em consideração os métodos próprios dos alunos;
- Utilizar materiais diversificados;
- Explorar diferentes processos de resolução de actividades;
- Abordar os conceitos, sempre que possível, com ligação a problemas;
- Explorar questões concretas/informais sabendo que têm como suporte uma teoria na qual se inserem.

Nota: Este artigo teve por base o documento inicial de descrição do projecto AMECC e os relatórios parciais dos tópicos *Figuras Geométricas Planas e Equações do 1º Grau*.

¹ Projecto subsidiado pela Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (JNICT) e pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE).

Ano de apoio à inserção profissional

Abílio Amiguiho*
Margarida Morais*
Isabel Silva*
Amélia Marchão*

Este projecto da ESEP – quer quanto à sua concepção, quer no que se refere ao desenvolvimento que veio a ter – foi e é, em grande medida, o resultado da participação da nossa escola na rede de ESE que se pretendeu criar, para acompanhar professores e educadores no 1º ano de exercício.

Assim, o primeiro ponto corresponde quase na íntegra à primeira síntese da discussão então empreendida – Janeiro de 1998 – no grupo de trabalho da ARIPESE¹ e que nos coube coordenar. Mais tarde seria elaborada outra versão, a partir de contributos de outras ESE.

Os dois pontos seguintes, especificam os modos como a ESEP integrou esta vertente de intervenção nas suas políticas e práticas de formação, bem como as dificuldades que se colocaram à sua concretização.

1. Fundamentos genéricos de um ano de apoio à inserção profissional

A expressão *Ano de Apoio à Inserção Profissional* dos professores em início de carreira parece preferível à de *Ano de Indução*, embora esta seja a mais vulgarmente utilizada e com a qual estamos mais familiarizados.

Em primeiro lugar, porque a última designação parece mais conotada com um processo formal, entendido como transição obrigatória entre a formação inicial e o exercício, de facto, da profissão. Em alguns países, essa obrigatoriedade surge associada à titulação ou certificação do futuro professor, condição requerida para o exercício da profissão. Tal possibilidade não caberia sequer no quadro legal actual em Portugal.

Em segundo lugar, a expressão que preferimos parece mais ajustada a um ano de acompanhamento formativo dos novos professores, a assumir voluntariamente. Trata-se de procurar valorizar um aspecto fundamental dos processos formativos, particularmente no primeiro ano de exercício. A ser assim, cria-se um enquadramento favorável ao incremento da dinâmica formativa, sobretudo se o compararmos com o da formação inicial, onde os condicionalismos e constrangimentos, tanto para alunos, como para formadores ou tutores/cooperantes nas escolas, pesam bastante.

Por outro lado, é necessário perspectivar o ano de apoio à inserção profissional como uma dimensão da intervenção, porventura das mais significativas, numa rede de apoio das ESE à formação, à inovação e ao desenvolvimento educativo. Assim o exigem: uma gestão e desenvolvimento flexível dos projectos das ESE neste domínio; uma gestão integrada dos programas e projectos de inovação e de formação a negociar e a desenvolver nas escolas parceiras – e que não o serão apenas, portanto, para este efeito –; uma gestão global e integrada dos contratos-programa a negociar com o ME, com base no projecto de cada ESE, assim como dos financiamentos obtidos por essa via.

1.1. Princípios orientadores da formação e da inserção profissional

Em primeiro lugar, as práticas de formação e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores em início de carreira deverão ter como pano de fundo a forma interactiva/reflexiva, necessariamente distinta da forma escolar de formação que ainda hoje domina a formação inicial. Este modelo de formação privilegia dinâmicas de formação intimamente associadas à resolução de problemas, surgidos da intervenção na escola e na sala de aula, de forma interactiva e em situação de trabalho. A aju-

* Escola Superior de Educação de Portalegre



da externa pode ser um elemento facilitador e catalisador do trabalho de reflexão formativa e de intervenção na escola.

Este princípio geral implica a consideração de outros princípios, a saber:

- . Formar (na) para a cooperação e (na) para a colaboração, aspecto central da evolução de uma cultura académica para uma cultura profissional;
- . Formar no respeito pela autonomia no desenvolvimento pessoal e profissional do professor em início de carreira;
- . Formar em contexto e pela valorização do potencial formativo (formal e informalmente) das situações de trabalho;
- . Transformar a experiência (intensa e rica na fase do “choque com a realidade”) em aprendizagem.

1.2. Objectivos

- Proporcionar meios de conhecimento das realidades aula, escola e sistema educativo;
- Promover formas de abordagem contextualizada do currículo e das práticas pedagógicas;
- Identificar problemas da realidade profissional e procurar alternativas para os resolver;
- Proporcionar formas concretas de acompanhamento pessoal e profissional;
- Disponibilizar meios e recursos para um desempenho profissional consciente e finalizado.

1.3. Estratégias

Mais do que conteúdos científicos, o que importa neste tipo de formação e desenvolvimento profissional serão as metodologias de trabalho formativo. Entre elas poderíamos apontar:

- o diálogo profissional;
- a discussão e a reflexão orientadas;
- a descrição e a análise de casos;
- as monografias;
- as memórias descritivas;
- o aconselhamento profissional;
- a supervisão cooperativa;
- a supervisão clínica;
-

Para além destas metodologias, haverá que acrescentar outras mais informais e que são

inerentes ao desenvolvimento de projectos nos contextos de trabalho.

Desta forma, poderão ser abordadas questões centrais nesta fase da carreira, reveladas pela investigação com professores principiantes, como são, por exemplo: organização e gestão pedagógica e administrativa da escola; relação da escola com a comunidade e com os pais; gestão da aula e da turma; métodos e técnicas de ensino; disciplina e motivação dos alunos; avaliação.

Em qualquer dos casos, o percurso a desenvolver pelos professores em início de carreira procurará corresponder à concepção e ao desenvolvimento de um projecto individual, de forma acompanhada, em articulação, se possível, com os projectos das escolas.

Aponta-se, assim, para um acompanhamento permanente por um tutor, preferencialmente da escola do professor em início de carreira, e que deverá trabalhar em estreita articulação e de forma cooperada com formadores da ESE.

Outros mecanismos de atendimento pessoal e profissional, mais formalizados, podem ainda ser contemplados: de aconselhamento, de informações sobre o *currículum*; de apoio material (centro de recursos), etc...

1.4. Modalidades de formação

Mais do que privilegiar uma outra modalidade de formação, faz sentido optar por um “dispositivo de formação”, em continuidade, de modo a fazer nascer e a assegurar a ajuda externa ao desenvolvimento de projectos individuais, mas também colectivos.

Assim, ao longo deste *continuum*, nele integrados e de acordo com as necessidades, poderão alternar Oficinas de Formação, Seminários, Cursos, Conferências, Círculos de Estudo, etc.

1.5. Outras questões organizativas

O ano de apoio à inserção profissional, à semelhança de outras áreas de inovação a apoiar nas escolas em que as ESE podem intervir, é uma oportunidade para criar relações de outro tipo com as escolas da sua área de influência.

De acordo com um conceito de escola parceira ou escola contexto de formação com a

qual se coopera, deverão ser desencadeados processos conducentes ao estabelecimento de contratos (mais ou menos formais) ou protocolos, em que se salvaguardem contrapartidas às escolas, por via dos contratos-programa ou outros apoios a mobilizar.

A complexidade e a dificuldade próprias do lançamento e da criação de dinâmicas como as que se pretendem para o ano de apoio à inserção profissional recomendam que o processo seja gradual e de permanente avaliação, mobilizando, em rede, todas as ESE.

Por isso, para além da intenção já enunciada de contabilizar meio horário de um professor por ESE para esta actividade e da constituição deste grupo de trabalho, apontou-se para a criação de um núcleo por ESE, ou pólo da rede, que assegura a articulação entre as ESE e que, localmente, é o responsável pelo desenvolvimento do projecto em cada ESE.

Esta organização e este funcionamento são plenamente justificados, já que caberia a cada ESE assegurar o ano de apoio à inserção profissional dos alunos colocados na sua área de influência, independentemente da escola onde ocorreu a sua formação inicial.

2. À procura das condições institucionais para o desenvolvimento do projecto: a proposta de contrato-programa

Embalados pelas perspectivas promotoras de Novembro de 1998, de apoio à inovação e ao desenvolvimento educativo por parte das ESE, criadas na reunião de trabalho com a equipa governativa do Ministério da Educação, em Caparide, e pela subsequente aprovação de legislação sobre contratos-programa, na ESEP elaborámos a nossa proposta. Entendíamos este quadro como mais do que um sinal que poderia inflectir a sistemática ausência de reconhecimento institucional para intervenções formativas para além da formação inicial. Parecia-nos, também, que ele iria proporcionar os meios e as condições necessários à concretização de uma diversificação da oferta formativa.

Por isso, fundamentávamos genericamente a nossa proposta de contrato-programa na procura de um desenvolvimento institucional sustentado na articulação entre diferentes ver-

tentes de trabalho (formação inicial, formação contínua, investigação, inovação...) e na sua gestão integrada, visando a melhoria das intervenções específicas e, principalmente, da formação inicial. Consequentemente, apresentávamos as condições a negociar para atingir as finalidades que definimos.

Neste quadro mais global, de procura da optimização da reciprocidade de efeitos, reconhecia-se, especificamente, a importância de uma etapa da formação e do desenvolvimento profissional dos professores, considerada, apropriadamente, como uma das de maior significado nos percursos (pessoais e) profissionais, como é a do início da carreira dos professores. Noutro plano, a que a opinião pública é normalmente mais sensível, mas também a gestão política da educação, intentávamos ir ao encontro da tão em voga “preocupação com o acompanhamento posterior dos seus diplomados”.

Assim inseríamos esta vertente na proposta de contrato-programa.

2.1. O “lugar” do ano de Apoio à Inserção Profissional dos Professores em Início de Carreira

A ESEP, à semelhança de todas as ESE do país, correspondendo ao desafio lançado pelo Ministério da Educação, tem vindo a participar, num grupo de trabalho criado para o efeito, na concepção de um dispositivo de formação destinado a apoiar uma etapa fundamental do desenvolvimento profissional dos professores.

Está previsto que o acompanhamento formativo a operacionalizar contemple as seguintes valências:

- a) Formação/Supervisão Pedagógica;
- b) Intervenção Pedagógica e Educativa;
- c) Investigação.

O dispositivo é de âmbito nacional, competindo a cada ESE organizar a formação localmente, em parceria com as escolas da sua região que estejam na disposição de conceber e estruturar um esquema de acolhimento aos professores, no seu primeiro ano de exercício. Pretende-se que as práticas de formação a desenvolver abranjam toda a escola e não apenas os jovens professores, nomeadamente, através de

metodologias de supervisão que envolvam tutores das escolas.

Para além disso, cada núcleo ou “equipa recurso” em cada ESE é responsável pela dinamização do projecto de avaliação e de investigação sobre o dispositivo a implementar, através de um funcionamento em rede.

Estabelecem-se como objectivos (obrigações da ESEP):

- a) Implementar o dispositivo de formação concebido;
- b) Participar nas actividades de investigação e de avaliação nele previstas;
- c) Apoiar as escolas que estejam interessadas a conceber, construir e desenvolver dispositivos próprios de acolhimento aos professores em início de carreira;
- d) Participar na identificação e selecção dos supervisores/tutores nas escolas e contribuir para a sua formação;
- e) Propor e/ou desenvolver sequências de formação e de intervenção nas escolas, quer autonomamente quer em parceria, designadamente através da constituição de equipas mistas (formadores/organizadores da ESE e das escolas).

No final do ano lectivo, foram já distribuídas, em todas as ESE, fichas de recolha de dados aos alunos dos anos terminais. Tais fichas destinam-se a ser preenchidas uma vez obtida a primeira colocação, sendo devolvidas à escola de formação que, por sua vez, as remeterá à ESE do distrito a que pertence a escola de colocação. Assim se pretende desencadear o processo junto dos ex-alunos e escolas de colocação, relativamente ao número de jovens professores a acompanhar e às, escolas interessadas em integrar o dispositivo, assim como no sentido de obter outros dados considerados fundamentais para a dinamização da rede de ESE que o dispositivo de formação a nível nacional pressupõe.

Para assumir e desenvolver o trabalho previsto nesta área de intervenção do contrato programa, solicita-se ao Ministério de Educação:

- a) Financiamento correspondente a 2 docentes ETI, para o ano lectivo de 1998/99 e 1999/2000 e a outras despesas;
- b) Financiamento correspondente a 3 docentes

ETI, para o ano de 2000/2001 e outras despesas.

3. O desenvolvimento do projecto

Como referimos no ponto 1, era finalidade principal do projecto o seu desenvolvimento em rede de ESE. Assim, ao longo do ano lectivo de 97/98, a ESEP participou no trabalho de construção da rede e de consensualização de um conjunto de orientações teóricas e metodológicas e de organização de propostas específicas de intervenção. Ao mesmo tempo que assegurávamos a coordenação do grupo de trabalho das ESE, constituímos a nossa equipa recurso no projecto (os autores deste texto).

Paralelamente, procurávamos assegurar, por negociação, algumas das condições que o Ministério da Educação nos tinha prometido, necessárias à concretização do projecto.

No início do ano lectivo de 1998/1999, a ESEP organizou um Seminário em parceria com o IIE, em que participaram núcleos do projecto de um número significativo de ESE, dinamizado por dois especialistas estrangeiros.

Apesar dos apoios e condições prometidos continuarem a não existir, avançou-se para o aproveitamento dos financiamentos do Prodep. Tínhamos consciência de que o desígnio global não se coadunava com este suporte financeiro. Daria, quanto muito, para desencadear a oferta formativa, designadamente aos supervisores. Não era possível, unicamente por esta via, criar o envolvimento das escolas, produzir as relações de parceria, essenciais para garantir a base institucional – a partir das escolas – e não apenas individual, de implicação no dispositivo de formação dos “jovens professores”, conforme sublinhámos no primeiro ponto.

Apostou-se, por isso, dados estes constrangimentos, na creditação de acções de formação destinadas aos supervisores, mas também aos recém-diplomados. Ao mesmo tempo procurou montar-se um dispositivo de pesquisa, na expectativa de esclarecer mais sistemática e fundamentadamente “o choque com a realidade”.

A participação da ESEP neste movimento contido, face aos objectivos iniciais, traduziu-se no envolvimento da equipa no desenvolvimento de dois “círculos de estudo” sobre a formação de supervisores e na implementação

de uma oficina de formação com os “jovens professores”. De uns e outra resultaram perspectivas de trabalho susceptíveis de serem prosseguidas em anos futuros.

Mas, reconhecidamente, dada a ausência de qualquer ligação às escolas, tendo como pretexto a iniciação na profissão, dificilmente se asseguraria a continuidade deste processo.

Como se tal não bastasse, estes já escasos apoios foram negados em 2000 e, assim, o desenvolvimento ainda que “minimalista” do projecto viria a ter um sério revés.

Recentemente, a ESE de Setúbal, onde o projecto assumiu uma dimensão de intervenção e de investigação, assumiu a coordenação do grupo de trabalho das ESE, ao mesmo tempo que editava o seu relatório de pesquisa. Fazendo um balanço apesar de tudo positivo do trabalho desenvolvido, particularmente ao nível da rede de ESE e da participação nos processos de formação mais formais, insiste na necessidade de relançar a dinâmica, reforçar o sentido e a pertinência do projecto e promover a aproximação às escolas.

Propôs que, no futuro, as ESE integrassem o projecto nos seus Planos de Desenvolvimento, como forma de garantir as condições institucionais para o seu desenvolvimento no quadro de uma melhoria da formação inicial e contínua. Adianta-se ainda que esta intervenção pode contribuir para reforçar a identidade do Ensino Politécnico.

Esta é já uma perspectiva de trabalho que integra o Projecto da ESEP e, exactamente por isso, continuámos a participar no desenvolvimento da rede, nomeadamente, estando presentes nas várias reuniões de trabalho, onde está agora em causa a definição das modalidades de trabalho e de intervenção para o futuro.

¹ Associação para a reflexão e intervenção na política educativa das ESE.

Apoio ao desenvolvimento de centros de recursos educativos/bibliotecas escolares em escolas do distrito de Portalegre

Fernando Oliveira*

As bibliotecas escolares, entendidas como centros de recursos multimédia de livre acesso, destinados à consulta e à produção em diferentes linguagens e suportes, são hoje reconhecidas como dispositivos optimizadores das potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino, nas suas vertentes formais e informais, sendo-lhes atribuído um papel central em domínios tão importantes como:

- A aprendizagem da leitura e o domínio desta competência (literacia);
- O desenvolvimento do prazer de ler e a aquisição de hábitos de leitura;
- A capacidade de seleccionar informação e de actuar criticamente perante a quantidade de fundos e suportes postos à disposição das pessoas, num contexto em que a informação e o conhecimento científico e tecnológico se produzem a um ritmo acelerado;
- O aprofundamento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística.

Contudo, temos de reconhecer que, tendo em conta a situação global das nossas escolas do Ensino Básico e Secundário, o panorama em matéria de bibliotecas escolares/centros de recursos está longe de ser satisfatório. Em muitos casos não existem bibliotecas. Quando existem, circunscrevem-se frequentemente a recursos de informação impressos (com predominância do livro), de difícil acesso, e orientam-se por uma lógica de “arquivo”; sem con-

dições, portanto, para responder aos desafios que são colocados pela sociedade da informação. Neste sector, os diagnósticos revelam situações de “carência”, em que os fundos documentais são pobres, os equipamentos insuficientes, o espaço é exíguo e o pessoal que lhe presta apoio não tem, na maioria dos casos, a formação específica que seria desejável.

Neste contexto, compreende-se que o desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares seja, desde há uns anos, assumido como uma prioridade da política educativa nacional. Esta prioridade traduziu-se no lançamento do Programa Rede de Bibliotecas Escolares. O objectivo fundamental é proporcionar às escolas um conjunto de recursos, orientações e apoios para que criem as suas bibliotecas ou transformem as que possuem em centros de recursos multimédia. No âmbito deste Programa, as instituições de formação de professores, e em particular as ESE, são consideradas parceiros fundamentais. Reconhece-se o importante papel que estas instituições podem desempenhar no plano da formação e no apoio às escolas ou agrupamentos de escolas envolvidos em projectos de criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares/centros de recursos.

A ESE de Portalegre ao definir no seu Projecto Educativo como uma das suas áreas de intervenção o apoio à criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares/centros de recursos, em escolas do distrito, propõe-se participar neste esforço nacional de criação de uma rede de bibliotecas escolares. A pertinência desta intervenção resulta também de solicita-

* Escola Superior de Educação de Portalegre

ções de colaboração por parte de algumas escolas, às quais, obviamente, temos vindo a responder prioritariamente. Os objectivos gerais desta linha de intervenção educativa da ESEP são, no essencial, os seguintes:

- a) Promover e organizar a formação de Equipas Educativas (professores e técnicos) no domínio da gestão e animação de bibliotecas escolares/centros de recursos, nas vertentes pedagógicas e técnicas;
- b) Apoiar e acompanhar as Equipas Educativas responsáveis, no trabalho de diagnóstico da situação inicial, bem como na concepção, execução e avaliação dos seus projectos de criação e/ou desenvolvimento de bibliotecas escolares /centros de recursos;
- c) Apoiar e acompanhar os professores na concepção e concretização de uma política global de formação/animação da biblioteca/centro de recursos, entendida como eixo estruturante de todo o projecto de trabalho;
- d) Incentivar as escolas (e apoiá-las na criação das condições necessárias para o efeito) a candidatarem-se ao Programa Rede de Bibliotecas Escolares para poderem beneficiar dos recursos e apoios disponibilizados por este Programa.

Tendo em vista a prossecução destes objectivos, a ESE de Portalegre tem vindo a apoiar e a acompanhar formativamente o desenvolvimento dos centros de recursos educativos (CRE) da Escola Básica 2, 3 n.º 2 de Elvas, do Agrupamento de Escolas Garcia d'Orta de Castelo de Vide, do conjunto das escolas e jardins de infância do concelho de Gavião e da Escola Básica Integrada de Arronches.

Nos quatro casos referidos, a intervenção da ESEP começou com a discussão e aprovação pelos destinatários de um programa de trabalho traduzido em quatro momentos que a seguir explicitamos:

1º momento

Sistematização de um conjunto de princípios e de critérios técnicos e pedagógicos, de organização, funcionamento e gestão de um centro de recursos (destinado a funcionar como

quadro de referência para a concepção e o desenvolvimento do CRE), considerando domínios como:

- Orientações estratégicas da criação e/ou desenvolvimento de um centro de recursos;
- Gestão de um centro de recursos;
- Espaços e sua organização;
- Mobiliários e equipamentos;
- Constituição e gestão do fundo documental;
- Relação com os destinatários e serviços prestados;
- Animação de um centro de recursos.

2º momento

Constituição da Equipa Educativa que assumirá a responsabilidade pela "pilotagem" do processo de desenvolvimento do CRE .

3º momento

Estudo/diagnóstico de necessidades e problemas e explicitação de perspectivas de desenvolvimento, à luz do referencial definido no 1º momento de trabalho.

4º momento

- Concepção/redacção do projecto de desenvolvimento do CRE (instrumento de gestão de médio/longo prazo).
- Concepção e execução do 1º plano de acção anual (instrumento de gestão operacional)

A seguir, vamos proceder a uma breve apresentação das experiências em curso, prescindindo de qualquer referência ao desenvolvimento do CRE da Escola Básica Integrada de Arronches, dada a fase embrionária em que ainda se encontra.

CRE do Agrupamento de Escolas do Concelho de Castelo de Vide

A intervenção da ESEP no Agrupamento de Escolas Garcia d'Orta, tendo em vista a optimização das potencialidades do seu centro de recursos, teve início no ano lectivo de 1999/2000. As preocupações iniciais remetiam para

uma intervenção centrada em aspectos do funcionamento do CRE, mais ou menos circunscritos, tais como a melhoria dos processos de gestão ou o reforço da sua função de animação.

Porém, em reuniões preparatórias (que juntaram professores interessados em participar no processo e um formador da ESEP), este entendimento inicial viria a ser ultrapassado a favor de uma intervenção global orientada para a concepção/redacção de um projecto de desenvolvimento do CRE.

O processo de trabalho, de acordo com os quatro momentos já referidos, contou com o acompanhamento formativo e metodológico de um formador da ESEP, no âmbito de uma Acção de Formação (acreditada pelo CCPFC e financiada pelo FOCO), na modalidade “Projecto”, com a designação “Um projecto de desenvolvimento para o centro de recursos do Agrupamento de Escolas do concelho de Castelo de Vide – Garcia d’Orta”. Esta Acção, iniciada em Janeiro de 2000, terminou em Maio do mesmo ano com a concepção e redacção do projecto de desenvolvimento do CRE e a constituição de uma Equipa Educativa responsável pela sua execução.

O projecto de desenvolvimento do CRE, concebido a partir de um diagnóstico da situação inicial, foi discutido e aprovado pelos órgãos de gestão. Trata-se de um documento considerado como instrumento de gestão fundamental que, entre outros aspectos, explicita as finalidades do CRE, a sua política de formação e animação, as orientações essenciais em matéria de política documental, as ampliações e transformações espaciais consideradas necessárias, bem como os serviços a prestar pelo CRE aos utilizadores.

Foi à luz das orientações explicitadas por este documento que a equipa responsável pelo CRE concebeu e redigiu o 1º plano de acção anual cuja execução (com apoios financeiros obtidos junto de parceiros locais e provenientes de uma candidatura ao Programa Rede de Bibliotecas Escolares) conduziu à inauguração das novas instalações do CRE em Fevereiro de 2001.

Actualmente, o papel da ESEP consiste numa disponibilidade total para responder a todas as solicitações de apoio da Equipa Educativa responsável pelo desenvolvimento do projecto.

CRE da Escola Básica 2, 3 nº 2 de Elvas

A intervenção da ESEP no CRE da Escola Básica 2, 3 nº 2 de Elvas assemelha-se, no essencial, àquela que teve lugar em Castelo de Vide. Também neste caso, a preocupação inicial que levou a escola a solicitar o apoio da ESEP não remetia para uma intervenção global na biblioteca da escola, mas apenas para a necessidade de conceber um programa de animação para dar vida a um espaço manifestamente subaproveitado. Contudo, nas reuniões iniciais destinadas à programação do trabalho a desenvolver, todos os participantes acabaram por considerar que a marginalização da biblioteca pela comunidade escolar implicava o desafio mais ambicioso de a transformar num autêntico centro de recursos com potencialidades para funcionar como pólo dinamizador da vida da escola.

A inexistência de um programa de actividades de formação e animação constituía, de facto, um problema. Porém, outros aspectos contribuía para fazer da biblioteca um espaço muito pouco frequentado pelos seus potenciais destinatários, tais como a inexistência de livre acesso à documentação, a escassez de recursos de informação, de equipamentos e de mobiliário adequado, a ausência de uma política documental e, principalmente, a inexistência de uma Equipa Educativa responsável pela gestão da biblioteca. A multiplicidade de problemas identificados justificava plenamente o abandono da perspectiva inicial de uma acção pontual, a favor de uma intervenção global orientada para a concepção/redacção de um projecto de desenvolvimento do CRE.

O processo de trabalho, de acordo com os quatro momentos já referidos, contou com o acompanhamento formativo e metodológico de um formador da ESEP, no âmbito de uma Acção de Formação (acreditada pelo CCPFC), na modalidade “Projecto”, com a designação “Um projecto de reestruturação/desenvolvimento para o centro de recursos educativos da Escola Básica 2,3 nº 2 de Elvas”. Esta Acção, iniciada em Abril de 1999, terminou em Junho do mesmo ano com a concepção e redacção do projecto de desenvolvimento do CRE e a constituição de uma Equipa Educativa responsável pela sua execução.

Foi à luz das orientações explicitadas por este documento que a equipa responsável pelo CRE concebeu e redigiu o 1º plano de acção anual cuja execução (com apoios financeiros provenientes de duas candidaturas ao Programa Rede de Bibliotecas Escolares) conduziu à transformação da antiga biblioteca num centro de recursos. O CRE é hoje um espaço amplamente utilizado, integrado na vida quotidiana da escola e articulado com o seu projecto educativo.

Actualmente o papel da ESEP, à semelhança do que sucede com o CRE de Castelo de Vide, traduz-se numa disponibilidade total para responder a todas as solicitações de apoio da Equipa Educativa responsável pelo desenvolvimento do projecto.

CRE das Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Gavião

Este número especial da revista *Aprender* inclui um texto da autoria de Cristina Vermelho e de Paula Pio (membros da Equipa Educativa do CRE de Gavião), no qual é apresentada a fase actual do desenvolvimento do CRE. As autoras referem-se, em particular, ao conjunto de actividades de formação e animação desenvolvidas no ano lectivo de 2000/2001. Limitar-nos-emos, portanto, a caracterizar a génese do projecto, a explicitar as suas finalidades, bem como a dar conta do papel assumido pela ESEP na qualidade de instituição parceira no seu desenvolvimento. Tratando-se, neste caso, de um projecto mais amplo e mais complexo que os anteriores, justifica-se o espaço suplementar que lhe dedicamos.

A ideia da criação do Centro de Recursos Educativos das Escolas e Jardins de Infância do concelho de Gavião começa a afirmar-se em 1998, no contexto da produção de um projecto educativo concelhio destinado a integrar uma candidatura da Escola Básica Integrada de Gavião ao Programa PEPT/ALFA.

A construção deste projecto concelhio corresponde, desde o início, a um processo de trabalho em parceria desenvolvido por uma equipa de representantes de todas as escolas e jardins de infância do concelho, bem como de vários parceiros a nível local: a Câmara Municipal de Gavião, a Escola Superior de Educação de Portalegre, a Santa Casa da Misericórdia de Gavião, as Juntas de Freguesia do con-

celho, o Centro Social de Margem através do Projecto de Desenvolvimento Integrado das freguesias de Margem e Comenda (Projecto Luta contra a Pobreza), a Associação de Pais, o Centro de Formação Profissional, o Instituto da Juventude e o Governo Civil.

Com base num trabalho inicial de diagnóstico de necessidades e problemas, a equipa de projecto identificou o isolamento profissional e geográfico (rede escolar dispersa) e a débil dinâmica pedagógica interescolas e interciclos existente como preocupações de fundo organizadoras do projecto, justificando a aposta num trabalho em rede, tendo a inserção do trabalho pedagógico e educativo no contexto local como elemento de catalização. A animação pedagógica e educativa e a gestão e desenvolvimento do currículo foram considerados dois factores preponderantes e de intersecção da dinâmica a instituir em torno das principais finalidades do projecto.

A necessidade de constituir uma retaguarda de apoio formativo e metodológico ao desenvolvimento do projecto concelhio levou à constituição de uma “equipa recurso” ou de “facilitadores” da ESEP. O trabalho de acompanhamento desta equipa de formadores teve início em Fevereiro de 1999 com a estruturação e a dinamização do Círculo de Estudos “Aprofundar e reflectir a dinâmica pedagógica interciclos no concelho de Gavião” (acreditado pelo CCPFC e financiado pelo Programa FOCO). Este Círculo de Estudos teve como destinatários 30 professores e educadores do concelho (a totalidade dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, a maioria dos educadores de infância e uma representação significativa dos professores do 2º e 3º Ciclos).

No âmbito deste Círculo de Estudos, o trabalho desenvolvido em torno da operacionalização do projecto concelhio conduziu à definição de duas grandes linhas de acção, entendidas como duas vertentes de uma mesma estratégia para favorecer um trabalho em rede, potenciador de uma dinâmica pedagógica e educativa inserida na comunidade local: por um lado, a tradução do projecto global em subprojectos, por outro, a criação de um centro de recursos educativos de âmbito concelhio destinado a desenvolver actividades prioritariamente orientadas para o apoio aos subprojectos.

Os subprojectos definidos receberam as seguintes designações:

- Ocupação de Tempos Livres;
- Correspondência Escolar Electrónica;
- Jornal Escolar Concelhio;
- Educação Ambiental.

Tendo em vista a concepção/redacção de cada subprojecto, ainda no decurso do Círculo de Estudos, bem como o seu desenvolvimento subsequente, foram constituídas Equipas de Subprojectos, suficientemente heterogéneas do ponto de vista dos jardins de infância, das escolas e dos Ciclos representados, por forma a facilitar o desenvolvimento de uma efectiva dinâmica de trabalho participada e em rede.

O trabalho desenvolvido no Círculo de Estudos tendo em vista a criação do CRE foi, durante um largo período de tempo, um trabalho de definição e de consensualização de um modelo de centro de recursos (que explicitaremos a seguir), alargando assim uma discussão que tivera já lugar em reuniões de parceiros por ocasião da construção do projecto concelhio. Foi considerado crucial o propósito de não fazer a economia deste momento inicial de discussão. Por um lado, porque se tratava de fazer da criação do CRE um processo participado, conferindo-lhe a democraticidade que a legitimação da construção de uma inovação desta natureza exige. Por outro lado, a presença no Círculo de Estudos da quase totalidade dos professores e educadores do concelho significava uma oportunidade de reflexão colectiva facilitadora da apropriação do CRE por um público que, no fundo, representava uma parte significativa da população destinatária e do qual se esperava (como se refere mais à frente) a constituição da Equipa Educativa que iria assumir a responsabilidade pelo seu desenvolvimento.

Tendo em vista a concepção/redacção de um projecto de desenvolvimento do CRE (entendido como um instrumento de gestão de médio/longo prazo), em conformidade com o modelo e as finalidades consensualizadas, foi aprovado um processo de trabalho que corresponde aos 4 momentos que referimos atrás.

O primeiro momento do programa de trabalho decorreu no âmbito do Círculo de Estu-

dos, envolvendo todos os professores e educadores que participaram nesta Acção de Formação. Todo o trabalho subsequente foi da responsabilidade da Equipa Educativa (responsável pelo desenvolvimento do CRE) entretanto constituída, que, para o efeito, contou com o apoio e o acompanhamento formativo da “equipa recurso” da ESEP, no quadro de uma outra Acção de Formação (acreditada pelo CCPFC e financiada pelo FOCO), na modalidade “Projecto”, com a designação “Um projecto de desenvolvimento para o Centro de Recursos das Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Gavião”. Esta Acção, iniciada em Janeiro de 2000, terminou em Maio do mesmo ano com a concepção e redacção do projecto de desenvolvimento do CRE.

Referimos já que as actividades relacionadas com a criação do CRE começaram com uma ampla discussão em torno das suas finalidades, que culminou com a definição do modelo de centro de recursos considerado mais adequado. Apresentamos agora as linhas gerais do modelo que foi consensualizado e que está, actualmente, em fase adiantada de desenvolvimento.

Uma estrutura desconcentrada

O CRE corresponda a um estrutura desconcentrada composta por 3 pólos e por extensões de recursos (nas escolas e jardins de infância do concelho), articulados em rede:

- O Pólo de Gavião, situado na Escola Básica Integrada de Gavião, com duas extensões de recursos: na Escola do 1º Ciclo do EB de Belver e no Jardim de Infância de Gavião;
- O Pólo de Comenda, com duas extensões de recursos: uma para as Escolas do 1º Ciclo do EB e do 2º Ciclo do EBM (que funcionam no mesmo edifício) e outra no Jardim de Infância;
- O Pólo de Vale de Gaviões, com cinco extensões de recursos: uma para as Escolas do 1º Ciclo do EB e do 2º Ciclo do EBM (a funcionar no mesmo edifício) de Vale de Gaviões e, as restantes, no Jardim de Infância de Moinho do Torrão e nas Escolas do 1º Ciclo de Vale da Vinha, de S. Bartolomeu e de Ferraria.

Uma gestão global e participada

A gestão do CRE procura garantir a unidade da sua estrutura desconcentrada. Assim, tendo em vista esta preocupação fundamental, os diferentes Pólos e extensões de recursos são objecto de uma gestão global e integrada, da responsabilidade de uma Equipa Educativa composta por professores e educadores, de acordo com um critério de participação/representação alargada das escolas (e Ciclos) e jardins de infância do concelho.

Este referencial de orientações gerais acerca da estrutura do CRE e da sua gestão fundamenta-se em duas ordens de razões: por um lado, decorre das finalidades atribuídas ao CRE, por outro, tem a ver com a dispersão geográfica do público destinatário.

O CRE, como qualquer dispositivo concebido como centro de recursos multimédia, pretende desempenhar um papel central em domínios tão importantes como aqueles que referimos no início deste texto. Contudo, o papel formativo do CRE, nas suas vertentes formais e informais, enquadra-se num conjunto de finalidades, que lhe conferem uma identidade própria, dado que são finalidades que apontam para a criação de dinâmicas pedagógicas e educativas coerentes com o diagnóstico de problemas e necessidades que deu origem ao projecto concelhio referido anteriormente.

A criação do CRE corresponde a um projecto de âmbito concelhio que visa favorecer, de forma integrada, o desenvolvimento das escolas e jardins de infância, dos professores e educadores e da comunidade local. Este propósito essencial traduz-se nas seguintes finalidades:

- Combater o isolamento profissional e geográfico (rede escolar dispersa maioritariamente composta por pequenas escolas rurais) característico do concelho;
- Disponibilizar novos recursos educativos, superando deste modo graves carências que afectam principalmente as escolas do 1º Ciclo do EB;
- Combater a débil dinâmica pedagógica interescolas e interciclos existente, favorecendo um trabalho em rede, potenciador de dinâmicas educativas inseridas no contexto

local, que articulem o desenvolvimento dos currículos com a dinamização educativa e sócio-cultural do concelho;

- Contribuir para uma melhoria qualitativa das relações educacionais entre escolas (e jardins de infância), famílias e outros parceiros locais.

A opção por um centro de recursos que corresponde a uma estrutura desconcentrada, gerida de forma global e participada, foi considerada a mais coerente com a ideia de potenciar uma dinâmica de trabalho em rede, à escala do concelho, que mobilize professores, educadores e a comunidade em geral. A dispersão geográfica do público destinatário, como já referimos, foi também encarada como um argumento a favor da opção consensualizada.

Actualmente o desenvolvimento do CRE está em curso. Todos os pólos estão a funcionar e a desenvolver-se segundo ritmos diferenciados que dependem de dificuldades e de constrangimentos específicos.

A ESEP continuará a garantir um acompanhamento de grande proximidade, desempenhando um papel de assistência e de dinamização externa e oferecendo, na medida das suas possibilidades, Acções de Formação centradas nas necessidades e objectivos do desenvolvimento do CRE.

Centro de Recursos Educativos das Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Gavião: um projecto concelhio para o desenvolvimento da cultura cívica, científica, tecnológica e artística da comunidade local.

Cristina Vermelho*
Paula Pio*

108

PROJECTOS
DE INOVAÇÃO,
FORMAÇÃO E
INVESTIGAÇÃO

Numa sociedade global onde as parcerias são a força motriz para concretizar projectos e objectivos, as escolas encontram nelas uma mais-valia que lhes permite colmatar as carências e lacunas do sistema. Assim, actuando nessa perspectiva, diferentes instituições, nomeadamente a Escola Superior de Educação de Portalegre, a Câmara Municipal de Gavião, o Projecto de Luta Contra a Pobreza, bem como outras instituições locais, uniram esforços com os professores do concelho de Gavião com vista a uma candidatura ao PEPT 2000. Desta equipa multifacetada, e no contexto de um Círculo de Estudos, surge então a ideia da criação de um Centro de Recursos Educativos, na tentativa de atenuar os problemas que advêm de uma rede escolar dispersa, constituída essencialmente por escolas unitárias, onde existe uma elevada mobilidade docente e escassez de recursos, uma débil dinâmica interciclos e interescolas, problemas que conduzem a um difícil acesso da população escolar a diferentes vivências e variados recursos informativos.

A ideia e concepção do **Centro de Recursos Educativos (CRE)** tem vindo a disseminar-se no nosso sistema escolar em substi-

tuição, num processo evolutivo, do conceito de biblioteca escolar, sobretudo devido às novas exigências educativas no que concerne à utilização de novas tecnologias.

O CRE das Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Gavião, pela estrutura que apresenta – estrutura tripolar (ver revista *Aprender* nº 22) – é um conceito e uma forma inovadora que pode constituir uma possibilidade e uma solução real e exequível para situações semelhantes de dispersão geográfica.

Sendo uma situação experimental, ainda apresenta algumas lacunas decorrentes da inexistência de um quadro semelhante que funcione como modelo.

O aperfeiçoamento decorre da aprendizagem que nos advêm da experiência e da vivência situacional e as soluções são encontradas através do debate em equipa.

A **Equipa Educativa**, que gere de forma colegial toda a estrutura do CRE, é constituída por oito elementos provenientes de diferentes escolas, bem como de variados níveis educativos. Pressupõe-se assim uma gestão integrada, participada e descentralizada.

O **Pólo de Gavião** funciona na E. B. I. desta localidade e ocupa as instalações inicial-

* Membros da Equipa Educativa (CRE de Gavião)



mente atribuídas à biblioteca escolar, bem como duas salas contíguas.

Este pólo é já visitado por um número considerável de utilizadores e, como tal, tem havido a necessidade de dar resposta a um vasto conjunto de serviços por eles requeridos, tais como: consulta presencial de documentação nas suas diferentes modalidades e suportes; utilização de recursos disponibilizados pelas novas tecnologias de informação e comunicação; requisição de documentação e de equipamentos para utilização nas aulas e nas salas dos jardins de infância; empréstimo domiciliário de livros; apoio às actividades de pesquisa e de produção dos utilizadores.

No entanto, pela escassez de alguns equipamentos, este pólo vê-se ainda impossibilitado de oferecer aos seus utentes oficinas/ateliers de produção gráfica, limitando-se à dinamização de “cursinhos de informática”.

Para além disto, considera-se prioritário pôr em funcionamento o jornal escolar, criando-se para o efeito um dispositivo de oficina de trabalho.

Quanto aos **Pólos de Comenda e Vale de Gaviões**, convencionámos chamá-los **Pólos Rurais**, dado que pela sua situação específica se distinguem do pólo da sede do concelho.

O **Pólo de Comenda** funciona no espaço que inicialmente lhe estava destinado – espaço cedido pela autarquia, anexo ao edifício do Jardim de Infância daquela localidade.

Com o **Pólo de Vale de Gaviões** surgiram algumas dificuldades ao nível do espaço, o que dificultou o seu arranque, encontrando-se neste momento a funcionar nas antigas arrecadações da escola, provisoriamente, em duas salas que ainda necessitam de obras.

Enquanto o Pólo de Gavião contava inicialmente com o espólio da antiga Biblioteca Escolar, os Pólos Rurais partiram do zero, tanto ao nível dos equipamentos como ao dos diferentes recursos de informação.

De momento, os recursos são ainda manifestamente insuficientes para o número de utilizadores, o que não permite disponibilizar alguns serviços mencionados no projecto de desenvolvimento do CRE, nomeadamente, o empréstimo domiciliário.

A abertura do CRE dos Pólos Rurais à comunidade envolvente, considerada pela equipa um dos grandes objectivos a concretizar, tem avançado de forma lenta, sobretudo devido aos constrangimentos criados pelos horários de funcionamento, limitados pela escassez de recursos humanos.

Os utilizadores têm acesso aos diferentes recursos de informação e às actividades de animação de acordo com as suas necessidades e apetências, cumprindo um conjunto de regras de utilização negociadas pelos próprios com o docente responsável.

Estes Pólos desenvolvem ainda actividades que não constam do Plano de Acção global do CRE, mas que surgiram da solicitação dos utilizadores, nomeadamente um atelier de História Local que funciona no pólo de Comenda e que nasceu do interesse demonstrado pelos alunos por esta área. Estes alunos já realizaram algum trabalho de pesquisa, recolha de tradição oral e fotografias, exposto em espaço do CRE destinado ao efeito.

O Plano de Acção de 2000/2001 elaborado para o CRE pressupõe que este, para além de desenvolver actividades próprias, se afigure como um dispositivo de apoio e enquadramento de diferentes **subprojectos** (ver revista *Aprender* nº 22), que lhe dão vida e sublinham a importância da animação e dos projectos curriculares e extra-curriculares. Estes subprojectos foram concebidos e começaram a ser desenvolvidos praticamente em simultâneo e em articulação com o processo de trabalho relacionado com o CRE.

A integração de ambas as vertentes de trabalho revela a preocupação da Equipa Educativa com o modo como os subprojectos poderão conferir pertinência ao CRE, bem como com a contribuição dos mesmos para fundamentar a sua natureza tripolar e concelhia.

O facto de os elementos da Equipa Educativa responsável pelo CRE estarem também integrados nas equipas dos subprojectos enquadra-se nesta mesma linha de articulação e coerência de ambos os processos.

Esta dinâmica de autêntico trabalho de equipa e de descompartimentação de práticas e de saberes, que do nosso ponto de vista constitui talvez a principal virtude do projecto.

concelho, permitiu-nos ainda encarar com alguma segurança e optimismo uma candidatura ao projecto da **Gestão Flexível do Currículo**.

O contexto é favorável; trata-se agora de tirar partido de uma dinâmica relacional, pedagógica e educativa existente para projectar uma intervenção mais focalizada no currículo, que permita perspectivar formas mais flexíveis de o organizar e de o gerir, identificando e potenciando processos em curso, mas também com disponibilidade para construir novos problemas e experimentar soluções originais.

A aquisição de competências transversais, a articulação do trabalho escolar e extra-escolar e a formação da comunidade escolar encontram assim um espaço e um papel de relevo no CRE, que se constitui como o coração das Escolas e Jardins de Infância que o criaram e o desenvolvem.

Ao integrar todos estes projectos na estrutura do CRE, pretende-se que este desempenhe um papel central em domínios fundamentais, como a aquisição e o desenvolvimento de hábitos de leitura, o desenvolvimento de competências de informação, de métodos de estudo e de investigação autónoma.

Desta forma, o CRE torna-se o motor do desenvolvimento e da formação individual e colectiva da comunidade educativa que pretende servir.

A **formação** contextualizada em função das necessidades sentidas, solicitada e fornecida de acordo com os objectivos a atingir, assume neste projecto um papel de destaque.

Com a parceria estabelecida com a ESEP, tem sido possível levar a cabo diferentes momentos formativos nas modalidades de Projecto e Oficina de Formação.

As necessidades de formação dos elementos que constituem a Equipa Educativa responsável pelo CRE e dos seus colaboradores decorrem da exigência do processo de desenvolvimento do projecto do CRE, nomeadamente, dos serviços que pretende operacionalizar, das actividades que pretende apoiar e/ou desenvolver.

O levantamento das necessidades consideradas mais urgentes traduziu-se nas seguintes acções, para o ano de 2000/2001:

1) Uma acção designada “Construir e Desenvolver uma Rede Telemática no Concelho de Gavião”, na modalidade de projecto.

Esta acção pretende auxiliar a operacionalizar o subprojecto “Correspondência Electrónica”, que se assume como o impulsionador da actividade de intercâmbio entre as escolas, de um trabalho em rede suportado telematicamente, no âmbito do modelo descentralizado do CRE.

Esta acção é, do ponto de vista da equipa, extremamente relevante, já que na concepção dos pólos se optou por espaços equipados com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), que têm em vista o desenvolvimento de diversas competências por parte dos destinatários, de forma a prepará-los para a sociedade de informação em que vivemos.

2) Uma acção com a designação “A Dinâmica Teatral no Contexto Escolar – Oficina de Expressão Dramática e Teatro” na modalidade de projecto. Esta acção visa fundamentalmente equipar os elementos da equipa e seus colaboradores de instrumentos e técnicas que lhes permitam dinamizar a área da expressão dramática como um meio fundamental de animação do CRE.

3) Uma acção com a designação “Construção de um Jornal Escolar”, na modalidade de oficina de formação. Esta acção surge da necessidade sentida pelos elementos da equipa do subprojecto “Jornal Escolar”, de adquirir conhecimentos que lhes permitam concretizar o projecto a que se propuseram: um jornal escolar de e para as Escolas e Jardins de Infância do concelho.

A formação e o formador aparecem assim com um papel de facilitadores das acções a desenvolver, sendo tanto mais eficazes quando se destinam aos grupos constituídos para concretizar e dinamizar os diferentes subprojectos.

Em simultâneo, foi possível dinamizar **formação para os utilizadores/alunos**, sobretudo no que respeita à utilização das novas tecnologias de informação. Com o apoio da animadora cultural a prestar serviço no pólo de Gavião, criaram-se os “Cursinhos de Informática” como uma forma de preparar e motivar os alunos desde o pré-escolar até ao 3º ciclo para a utilização correcta dos equipamentos multimédia.

Iniciar, desenvolver e manter um projecto desta envergadura não é um processo isento de **obstáculos e dificuldades**, que preocupam a equipa educativa e para os quais nem sempre é fácil ou até possível encontrar soluções sem o apoio do sistema, que nos oferece poucas hipóteses de resolução.

As dificuldades que surgem no desenvolvimento e no crescimento quantitativo e qualitativo do CRE prendem-se sobretudo com a escassez de recursos humanos.

Deparamo-nos desde sempre com uma extrema mobilidade docente que dificulta a manutenção da equipa educativa responsável pelo CRE, bem como das equipas dos subprojectos. Por outro lado, esta mobilidade implica que todos os anos lectivos se torne necessário informar e motivar quem chega, tarefa por vezes árdua e nem sempre eficaz. Outra questão que se levanta são os professores sem horário para os projectos, uma vez que muitos dos elementos que integram as equipas são professores do 1º CEB e Educadores de Infância, que não têm qualquer redução de horário para desenvolverem as actividades e que utilizam para esse fim os seus tempos livres. Mesmo no caso dos professores do 2º e 3º CEB, o crédito horário concedido à EBI é manifestamente insuficiente, tendo em conta a dimensão do projecto, da escola e o número de alunos envolvidos.

Apesar de haver duas animadoras culturais concedidas ao CRE, que, como já foi mencionado, possui três pólos e diversas extensões nas escolas do Concelho, elas tornam-se insuficientes para suprir as necessidades. A animadora que funciona no Pólo de Gavião esgota o seu tempo de intervenção nos “Cursinhos de Informática”, que têm como público-alvo cerca de 200 alunos. Quanto à animadora que trabalha com os pólos rurais, esta tem de repartir o seu tempo entre o Pólo de Comenda e o Pólo de Vale de Gaviões, o que compromete a continuidade das actividades e a concretização dos objectivos propostos.

Mau grado todas as dificuldades e obstáculos com que nos deparamos, entendemos que estes constituem um desafio à capacidade de intervenção da nossa comunidade educativa no sentido de inovar, porque acreditamos que é inovando que construímos a mudança, sem esperar pelos decretos que a instituíam.

Programa Educativo da ESEP

Este documento foi elaborado a pensar numa das etapas do processo de construção do Plano de Desenvolvimento do Instituto Politécnico de Portalegre (IPP).

Como é sabido, este plano foi solicitado pela Direcção Geral do Ensino Superior aos Institutos Politécnicos, em finais de 2000, tendo esta Direcção Geral fornecido um Vademecum para orientação do processo de elaboração e para estruturação e organização do documento final. O Vademecum propunha uma divisão do Plano em Programa Educativo e Programa de Infraestruturas, deduzindo-se que tanto um como o outro, ao nível dos Institutos Politécnicos, poderiam ter como ponto de partida os contributos das escolas que os integram.

Ora, este foi exactamente o contributo da ESEP para esse plano, posteriormente integrado, com os contributos das outras escolas e dos Serviços Centrais, no Programa Educativo do IPP. Mantivemos a designação – apesar de não concordarmos muito com ela – proposta no Vademecum. Resolvemos publicar o documento essencialmente por três razões: ele é uma síntese, julgamos que interessante, do Projecto Educativo da ESEP, aprovado em Julho de 2000; avança com subprojectos como hipóteses de concretização daquele; e, por fim, como corolário das duas anteriores, constitui uma visão de conjunto das preocupações centrais em relação ao futuro da ESEP.

1. Diagnóstico prospectivo: problemas e potencialidades

Para a elaboração deste ponto foram definidas áreas vitais da vida da instituição, procedendo-se em cada uma ao diagnóstico dos problemas e à enumeração de algumas potencialidades que advêm do percurso já realizado e que permite à ESEP lançar-se, com confiança, na procura de soluções para a resolução daqueles problemas.

Formação Inicial

A formação inicial de professores é marcada por alguma incerteza face à não regulamentação da Lei de Bases do Sistema Educativo no que diz respeito ao papel das ESE na formação de professores para a globalidade dos três ciclos do Ensino Básico e face à consequente incerteza sobre os perfis de qualificação e competência, à natureza dos cursos e às suas áreas de incidência. Esta situação arrasta um período de indefinição nos actuais cursos de formação de professores do 2º Ciclo (variantes) e não permite gizar uma estratégia global de intervenção de formação inicial de professores.

A formação inicial de outros profissionais apresenta ainda dificuldades de gestão que advêm da sua integração numa escola de formação de professores e da sua juventude. Por outro lado, carecem de uma maior afirmação institucional. Contudo, uma política de maior afirmação nesta vertente de formação inicial passa pela evolução do quadro de intervenção da ESE, nomeadamente, na prestação de serviços diversificados à comunidade, horizonte a que a formação de outros profissionais, para além de professores, está intimamente ligada.

O percurso de reflexão e partilha interno, desencadeado pela necessidade de elaborar planos de estudo ao nível de licenciatura na formação de profissionais para o 1º Ciclo do Ensino Básico e para a Educação de Infância, fruto de experiências anteriores, evidenciou e recuperou a ideia de que é imperioso formar de acordo com um esquema conceptual onde se contemplam espaços de integração de saberes e de práticas em consonância com uma lógica de projecto de formação.

Por outro lado, a dinâmica criada com os cursos de AESC, JC e TT abriu perspectivas de formações diversificadas com ganhos substanciais para os diferentes cursos da ESEP que vão muito para além de uma gestão equilibrada de recursos docentes.

Formação complementar/especializada e formação em serviço

Se, por um lado, se detectam problemas nos cursos de complemento de formação, derivados de algumas indefinições legais aquando do seu arranque, as principais dificuldades colocam-se ao nível de gestão de recursos internos, nomeadamente na articulação com a formação inicial, e ao nível de resposta aos desafios inovadores desta modalidade de formação —organização dos cursos por créditos, acreditação dos percursos profissionais dos formandos e desenvolvimento de um trabalho científico e pedagógico ligado à prática profissional dos formandos/professores em formação.

No que diz respeito à formação em serviço, os problemas colocam-se na gestão de um quadro legal que mantém um modelo de formação com poucas potencialidades formativas e dificuldades de articulação várias, bem como coloca anualmente grandes incertezas quanto ao número de formandos.

O trabalho já desenvolvido e a dinâmica criada de debate e reflexão para pensar e organizar os cursos de formação complementar, a forma como a ESEP respondeu ao desafio e às dificuldades permitem-nos encarar com relativa segurança desafios de política educativa de natureza idêntica.

Formação contínua; inovação e intervenção sócio-educativa

Às intervenções pontuais nestas áreas tem faltado, por dificuldades diversas, um projecto coerente que se afirme como uma vertente de intervenção da ESEP com legitimidade institucional. Por um lado, existe uma cultura na ESEP centrada na formação inicial difícil de combater, devido, inclusivamente, ao excesso de carga horária da maioria do corpo docente na formação inicial, que torna difícil mobilizar e articular a gestão de recursos da ESEP com o desenvolvimento de projectos em parceria com as escolas do distrito. Por outro lado, é evidente a escassez de apoios que evidenciem, por parte das estruturas centrais do Ministério da Educação, a valorização desta componente de trabalho das ESE.

A ESEP elaborou uma proposta circunstanciada e fundamentada de contrato-programa para desenvolvimento de projectos que apresentou em devido tempo. Esse trabalho permitiu verificar que, se se criarem algumas condições facilitadoras, a ESEP tem condições e recursos para projectar, de forma definitiva, este trabalho, com benefícios evidentes para o desenvolvimento da instituição, para o desenvolvimento profissional dos seus docentes e benefício dos parceiros da comunidade educativa envolvidos.

Investigação

A este nível, as principais dificuldades da ESEP situam-se a três níveis: 1) reduzido significado de projectos colectivos de investigação de características institucionais; 2) dificuldade em articular projectos institucionais com projectos individuais conducentes à obtenção de graus académicos; 3) um reduzido número de professores doutorados, apesar do esforço institucional nesse sentido.

As competências de pesquisa desenvolvidas nos projectos de investigação de cunho mais pessoal poderão vir a ser rentabilizadas em prol de projectos de natureza institucional, relacionando a investigação com os projectos de natureza interventiva e de formação.

Centro de Recursos e Animação Pedagógica e a animação e dinamização cultural

Apesar do esforço desenvolvido no sentido do alargamento e aprofundamento das valências do CRAP como centro de recursos estratégico dos diferentes cursos e projectos da ESEP, esta estrutura da ESEP revela ainda deficiências ao nível de espaço e técnicos especializados.

Há unanimidade de opiniões no que diz respeito à falta de vivências culturais dos nossos alunos e às implicações desse facto no normal desenvolvimento dos seus desempenhos enquanto estudantes, nomeadamente, na predisposição para aprender de forma crítica, reflexiva e integradora. A ESEP tem desenvolvido esforços para dinamizar ofertas culturais para a comunidade educativa (entendida de forma

extensiva à população da cidade e do distrito), mas tem havido alguma dificuldade em estabelecer uma programação cultural sistemática e organizada entre as diferentes estruturas científico-pedagógicas da ESEP. Para além desse esforço de coordenação, é necessário enquadrá-lo no projecto de actividades de animação pedagógica do CRAP, de forma a que este possa responder de forma global aos seus objectivos.

O alargamento de espaços e recursos que tem vindo a ser feito no CRAP (salas de informática, fotocopiadoras e impressoras, estúdios de áudio e vídeo e respectivas *régies*) e o esforço de organização e actualização, nomeadamente, no centro documental, permite responder às necessidades que novos cursos e novos projectos necessitam para se desenvolverem, bem como permite responder melhor às necessidades da comunidade parceira. A recuperação da vertente de animação cultural do CRAP é também um facto a registar que tem sido possível face à criação de um grupo de trabalho que tenta coordenar as actividades propostas por diferentes estruturas da ESEP, por um lado, e à preocupação de libertar alunos e professores num fim de tarde da semana, a fim de poderem vivenciar diferentes iniciativas culturais.

Actividade editorial

Apesar do esforço desenvolvido para retomar com periodicidade a publicação da revista *Aprender*, continua a ser difícil a planificação atempada de cada número, derivado, em grande parte, da dificuldade de apropriação do projecto por parte da Escola no seu todo.

Constata-se também uma enorme dificuldade em produzir uma linha de publicações de natureza científica, pedagógica e cultural que evidencie modos de pensar e trabalhar em actividades lectivas, na consecução de projectos ou na reflexão de natureza investigativa.

A principal potencialidade da revista *Aprender* reside na sua afirmação como publicação especializada a nível nacional.

O conjunto cada vez mais alargado de projectos e parcerias em que a ESEP participa, as investigações realizadas pelos seus docentes, os trabalhos desenvolvidos no âmbito das actividades lectivas, nomeadamente dos comi-

plementos de formação, abrem uma esperança de reforço da linha editorial para além da revista.

Gestão de recursos humanos

No que diz respeito ao pessoal docente, a ESEP tem um quadro manifestamente exíguo face ao número de docentes de que necessita. Torna-se imperioso o alargamento do quadro a fim de enquadrar docentes que vão concluindo o grau de mestre. Esta situação obriga a ESEP a viver fortemente de figuras contratuais débeis, quer para a instituição quer para os docentes em causa.

No que diz respeito ao pessoal não docente, podem ser inventariadas dificuldades que se prendem com a escassez de funcionários em determinados serviços, com falta de qualificação em alguns serviços e dificuldades operacionais em outros.

O estabelecimento de uma política de integração dos docentes no quadro, a política de equiparações para atenuar os constrangimentos do quadro fixado e o aumento de habilitações académicas dos docentes permitem encarar de forma positiva o futuro da instituição.

A criação do quadro de pessoal não docente e respectiva afectação às escolas, a abertura de concursos para novo tipo de carreiras e o apoio à frequência de acções de formação são sinais positivos que permitem encarar com esperança a resolução de alguns dos problemas sentidos.

Instalações

A situação da ESEP caracteriza-se por exiguidade de espaços disponíveis para as diferentes actividades lectivas (salas de aula teóricas e salas específicas, salas para o desenvolvimento de projectos e seminários, etc.), para serviços de apoio administrativo, para gabinetes de docentes, para reuniões de trabalho (de diferentes órgãos de gestão, de estruturas científico-pedagógicas) e para estudo ou lazer de alunos. Esta dificuldade obriga a recorrer a salas dos serviços centrais do IPP, dificultando o acesso desses alunos e professores aos recursos que se encontram no edifício da ESEP, enquanto trabalham nesses espaços exteriores, tornando a gestão de espaços mais complexa e difícil.

O edifício onde funciona a ESEP, se, por um lado, tem uma localização privilegiada no centro da cidade, tem, por outro lado, problemas genéricos de conservação decorrentes de ser um edifício antigo e, como já vimos, pequeno para as necessidades de trabalho e de vida actuais e futuras.

A constante melhoria de condições de trabalho nas instalações da ESEP e a procura de soluções, em conjunto com o IPP, para alargamento das mesmas, criando mais e melhores possibilidades de intervenção e trabalho, poderá ser o caminho para ir respondendo com dignidade ao aumento de procura da ESEP como instituição de formação aos seus diferentes níveis.

2. Objectivos

Formação inicial

Planear a médio prazo as ofertas formativas da ESE, preparando as condições para responder eficaz e atempadamente ao previsível alargamento de formação para o 3º Ciclo do Ensino Básico e à possível reformulação dos cursos e planos de estudo actuais.

Formação complementar, especializada e pós-graduada e profissionalização em serviço

Consolidar a estabilização dos cursos já aprovados e em funcionamento e conceber o desenvolvimento de outros, incluindo a formação especializada não conferente de grau e, quando criadas condições institucionais mínimas de participação directa, intervir ao nível de cursos de pós-graduação, nomeadamente Mestrados.

Formação contínua, inovação e investigação e intervenção sócio-educativa

Consolidar projectos em desenvolvimento e conceber novas propostas em áreas de intervenção específicas, mobilizando meios e recursos e prosseguindo a operacionalização e a aplicação dos dispositivos internos de apoio e de enquadramento da investigação, através, nomeadamente, da rentabilização e da criação de novas Unidades de Investigação e de Intervenção, tendo em vista a articulação de

projectos de investigação conducentes à obtenção de graus académicos com o trabalho de formação e intervenção sócio-educativa;

Animação e dinamização cultural

Consolidar o papel da ESE como referência cultural da comunidade interna e externa, através da coordenação e da parceria em eventos com forte impacto e da mobilização das estruturas científico-pedagógicas e, nomeadamente, dos recursos e organização do CRAP

Actividade editorial

Prosseguir a opção pela transformação da revista *Aprender* num projecto institucional participado, através da implicação das estruturas científico-pedagógicas e da divulgação dos trabalhos dos seus docentes, sem perder as características de publicação especializada de expansão nacional, e retomar a edição de brochuras especializadas.

Gestão de recursos humanos

Gerir, de forma articulada com as estruturas científico-pedagógicas, com as necessidades da Escola e com o IPP, os quadros docentes e não docentes, incentivando a sua formação e qualificação.

Cooperação com o corpo discente

Incentivar a participação dos alunos a todos os níveis da vida na Escola, nomeadamente através de um relacionamento adequado com os seus representantes institucionais.

Cooperação externa

Consolidar a rede de cooperação com instituições internacionais e prosseguir a opção por uma responsabilização crescente em projectos e programas de âmbito internacional, fomentando a participação de docentes e alunos nas respectivas acções.

Recursos, equipamentos e instalações

Estudar, concertadamente com o IPP, formas de alargamento dos espaços existentes, através da sua ampliação ou extensão, adequando-os

à população discente, aos cursos e às suas especificidades, e assegurar a conservação do edifício principal e apetrechá-lo com os equipamentos necessários.

3. Projectos ¹

Projecto 1 – Reorganização curricular e funcional das formações para a docência na Educação Básica.

Subprojecto a) – Consolidação da formação de Licenciatura para a Educação Pré-Escolar e para a Docência do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta consolidação pode implicar a inclusão da intercomunicabilidade desejada entre os dois perfis de qualificação, ou seja, garantir que um docente para o 1º Ciclo possa vir a ser Educador de Infância e vice-versa, bem como uma pequena especialização no 1º Ciclo em determinadas áreas do saber, orientada para a docência coadjuvada.

Faseamento – em desenvolvimento e a prosseguir até 2006.

Subprojecto b) – Criação de formações orientadas para perfis de qualificação para a docência dos 2º e 3º ciclos ou dos 1º, 2º e 3º ciclos. Esta nova oferta de formação – por reformulação das variantes – pode implicar, em qualquer dos casos, pequenas especializações em 1º Ciclo, também orientadas para a docência coadjuvada neste ciclo. No caso dos cursos de 1º, 2º e 3º Ciclos prevê-se a cooperação entre escolas do IPP, nas áreas artísticas e tecnológicas.

Faseamento – a implementar em 2002/2003 e a prosseguir até 2006.

Projecto 2 – Consolidação e ligeiro reforço de formações iniciais em educação (mas não de professores) ou em áreas afins, viradas para o desenvolvimento regional.

Subprojecto a) – Consolidação das Licenciaturas Bi-etápicas em Jornalismo e Comunicação e Turismo e Termalismo, pela elevação da qualificação dos docentes e contextualização das componentes curriculares de seminário e de estágio.

Faseamento – em desenvolvimento e a prosseguir até 2006.

Subprojecto b) – Criação da Especialização em Animação de Estruturas de Acolhimento/Atendimento a Idosos, na Licenciatura em Animação Educativa e Sócio-Cultural.

Faseamento – a implementar em 2002/2003 e a prosseguir até 2006.

Subprojecto c) – Criação de Bacharelato em Comunicação Educacional e Gestão da In-formação. Visa-se a rentabilização das formações já estruturadas e a oferecer proximamente no âmbito da formação complementar especializada ou formação especializada. Profissionais gestores e animadores de Centros de Recursos com formação técnica nas áreas das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação é o que se pretende formar. Prevê-se a cooperação com a ESTG, no desenvolvimento do curso.

Faseamento – a implementar em 2002/2003 e a prosseguir até 2006.

Projecto 3 – Diversificação da oferta formativa actual.

Subprojecto a) – Reorientação da formação complementar, ou seja, reduzindo progressivamente a oferta de formação científica e pedagógica, redireccionando-a para a formação complementar especializada.

Faseamento – a implementar em 2001/2002 e a prosseguir até 2006.

Subprojecto b) – Criação de cursos de formação especializada não complementar. Nestes integram-se todas as áreas previstas no Dec. Lei nº 95/97 – de imediato, a criação de um Curso de Educação Especial: Problemáticas de Risco – , e a criação de um curso de Mestrado, em associação com universidades nacionais ou estrangeiras.

Faseamento – a implementar em 2001/2002 e a prosseguir até 2006.

Subprojecto c) – Criação de um Centro de Reconhecimento e de Validação de Competências. Trata-se de potencializar tendências actuais e futuras no âmbito da formação profissional contínua, inscritas na valorização da “formação ao longo da vida”, para públicos diversificados e não apenas professores, em termos de intervenção formativa, investindo, nomea-

damente, nos modos de operacionalização previstos pela Agência Nacional para a Educação e Formação dos Adultos.

Faseamento – a implementar a partir de 2001/2002 e a prosseguir até 2006.

Projecto 4 – Apoio à inovação, ao desenvolvimento sócio - educativo, e promoção da investigação.

Subprojecto a) – Contextualização da formação contínua. Reduzir oferta avulsa, inserindo-a, como tem vindo a acontecer nos últimos anos, no desenvolvimento de projectos.

Faseamento – em desenvolvimento e a prosseguir até 2006.

Subprojecto b) – Desenvolvimento de projectos de inovação e de intervenção sócio-educativa nas escolas e outras estruturas/entidades, quer apoiando a concretização de medidas de política educativa e social a nível nacional, quer concretizando iniciativas próprias, em processos de parceria. Exemplifique-se com as propostas governamentais de reorganização curricular, gestão e autonomia das escolas, programa Internet na Escola, ou com iniciativas mais autónomas, como os projectos educativos locais, integrando diferentes dimensões de intervenção, como os centros de recursos e mediatecas.

Faseamento – em desenvolvimento e a prosseguir até 2006.

Subprojecto c) – Promoção da investigação, articulando projectos de qualificação dos docentes e projectos institucionais a partir da intervenção no terreno. Esta será também a via do desenvolvimento da actividade editorial – revista *Aprender* e outras publicações.

Faseamento – em desenvolvimento e a prosseguir até 2006.

4. Viabilidade dos projectos

Projecto 1 – Reorganização curricular e funcional das formações para a docência na Educação Básica.

a) A evolução demográfica garante:
procura potencial com elevado número de candidatos, apesar de os efectivos escolares es-

tarem já em declínio, particularmente nos Cursos para a Educação Pré-escolar e para a docência no 1º Ciclo do Ensino Básico;
colocação no mercado, pelo previsível elevado número de aposentações de um corpo docente com elevada média de idades, situação que ocorre já no 1º Ciclo do Ensino Básico, mas que se prevê que venha a alargar-se nos próximos 10 anos a todos os ciclos do Ensino Básico.

- b) Em relação ao pré-escolar espera-se o impacto das medidas de política neste âmbito sobre a empregabilidade dos formados.
- c) A intercomunicabilidade das formações e a flexibilidade dos perfis de qualificação pode favorecer adaptações a flutuações conjunturais de mercado.
- d) Recursos humanos qualificados ou em processo de qualificação e recursos materiais adequados garantem a qualidade das formações.

Projecto 2 – Consolidação e ligeiro reforço de formações iniciais em educação (mas não de professores) ou em áreas afins, viradas para o desenvolvimento regional.

- a) A evolução demográfica garante procura potencial com elevado número de candidatos nos cursos em desenvolvimento, apesar de os efectivos escolares estarem já em declínio;
- b) Elevado nível de empregabilidade dos formados nos cursos do subprojecto a) e empregabilidade total no curso referido no subprojecto b). Esta empregabilidade faz esperar idêntico grau de empregabilidade na especialização, dada a incidência da formação/qualificação sobre um candente problema local e regional;
- c) A generalização dos Centros de Recursos nas Escolas, nas Autarquias ou Serviços Autónomos leva a esperar níveis elevados de procura do curso e percentagens elevadas de empregabilidade;
- d) Recursos humanos qualificados ou em processo de qualificação e recursos materiais adequados garantem a qualidade das formações.

Projecto 3 – Diversificação da oferta formativa actual.

a) Elevado grau de flexibilidade institucional na decisão sobre a oferta;

- b) Garantia de uma gestão flexível dos recursos humanos e materiais;
- c) Procura de formação certificada e qualificada, adequada à multiplicidade de opções profissionais ao longo da vida, e procura de maior “acessibilidade” ao mercado de trabalho.

Projecto 4 – Apoio à inovação, ao desenvolvimento sócio - educativo e promoção da investigação.

- a) Necessidade de estruturas desconcentradas e descentralizadas e de projectos na execução local e regional das políticas sociais e educativas definidas centralmente;
- b) Necessidade de processos de parceria no desenvolvimento local e regional;
- c) Necessidade de inovar a oferta tradicional da formação;
- d) Necessidade de qualificação dos recursos humanos na ESEP e nas Instituições a apoiar.

NOTAS

118

**PROGRAMA
EDUCATIVO**

¹ Atendendo ao contexto e natureza da solicitação, em que se pretende que as instituições elejam as suas grandes intenções ou finalidades para um horizonte temporal de 6 anos para, depois, as operacionalizarem, cremos que seria mais adequado falar de Projecto de Desenvolvimento em vez de Plano de Desenvolvimento (talvez Plano de Desenvolvimento Plurianual), de Projecto Educativo em vez de Programa Educativo e, neste caso, em vez de Projectos seria mais adequada a designação Programas e depois Acções e não Subprojectos, terminologia que utilizaremos dentro da opção conceptual que utiliza a DGESEP.





