

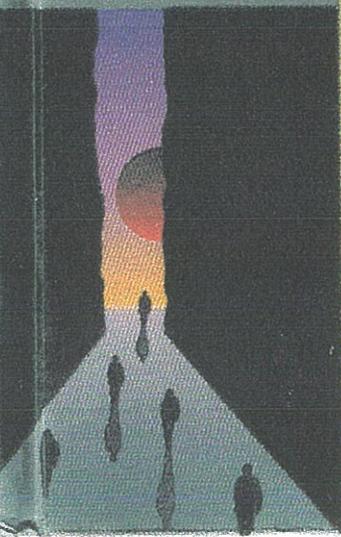
O PARTICULAR E O GLOBAL NO VIRAR DO MILÉNIO

Cruzar Saberes em Educação

Actas do 5.º Congresso da
Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Edições Colibri

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação



Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação

Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 5, Faro, 2000

O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação: actas / 5º
Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Org. Margarida Fernandes...
[et al.]. – (Extra-colecção)

I – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

II – Fernandes, Margarida Maria de Meneses Borba Ramires, 1943-

CDU 37(100)(042.3)
061.3

Título: O Particular e o Global no Virar do Milénio:
Cruzar Saberes em Educação

© **2002:** Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
Rua João de Deus, 38
4100-456 Porto – Portugal

Coordenação: Margarida Fernandes, José Alberto Gonçalves, Mariette Bolina,
Teresa Salvado, Teresa Vitorino

Edição: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Capa: Ricardo Moita

Paginação: Arte Mágica

Execução Gráfica: Colibri – Artes Gráficas

Depósito Legal: 180 948/02

Tiragem: 1.000 exemplares

ISBN: 972-772-328-4
Lisboa, Setembro de 2002

Patrocínios: Fundação Calouste Gulbenkian
Universidade do Algarve

Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS

Carlinda Leite

Olinto Silva

Universidade do Porto

Resumo

Nesta comunicação pretendemos dar conta, por um lado, das concepções de formação que nos orientam, e que determinaram as opções que tomámos ao nível da organização da formação e das modalidades escolhidas, e, por outro, das vivências que ocorreram nos diversos pólos do projecto TEIAS, ou seja, da forma como se foi construindo essa formação. Acreditando que as competências profissionais se constroem pela experiência e pela reflexão sobre essa experiência, pensamos que a estrutura da formação deve ser encontrada na procura de caminhos que possam ajudar os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a agir, ou seja, a implicá-los na (re)construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e enquadramentos das situações educativas e curriculares. É, em síntese, uma concepção de formação que, permitindo aos professores uma "releitura da sua experiência" (Perrenoud, 1993), estimula a mudança ancorada num trabalho do professor realizado sobre si próprio e sobre as suas experiências de vida.

A real transformação, acreditamos nós (e muitos outros), consegue-se quando se opta por uma racionalidade crítica assente no privilégio da auto e da hetero-formação e de intervenções construídas de forma articulada e significativamente coerentes, por serem estruturadas numa reflexão *nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias*. É o conhecimento construído naquilo que Schön (1995: 83) designa por "reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção". É, também, a tese sustentada por Nóvoa (1992: 28) quando se refere ao novo sentido das práticas de formação dos professores centradas nas escolas e matriciadas numa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos.

No quadro destas ideias, quando pensamos a formação enquanto dispositivo de apoio à mudança, à intervenção e à construção da emancipação, pensamos, simultaneamente, em práticas de "requalificação dos colectivos de trabalho" (Nóvoa, 1992) que não dissociem os contextos de acção com os de formação e que tornem as escolas e os professores agentes activos da configuração dessa qualificação. Pensamos, em síntese, numa formação que é qualificada e qualificante (Correia, 1997) porque é reconhecida e induz à produção de mudanças identificáveis.

Pretendemos também aqui reflectir sobre os constrangimentos que existem na articulação dos espaços e tempos de formação com a construção/implementação dos projectos contextualizados nas comunidades educativas.

O sentido em que encaramos a formação

A formação dos professores/educadores envolvidos no TEIAS é uma das vertentes de intervenção privilegiada no Projecto e tem sido encarada como um espaço de intervenção que propicia, simultaneamente, oportunidades de investigação sobre a formação e de construção dessa formação, por forma a ir dando resposta às necessidades e expectativas das equipas que conosco trabalham.

A grande intenção tem sido construir com as equipas de professores envolvidos no TEIAS a mudança na escola, ao nível dos projectos educativos e dos projectos curriculares, de forma a que tornem as aprendizagens e o ensino mais significativos e propiciem aos alunos, numa relação de envolvimento com a comunidade, uma maior igualdade de oportunidades e de sucesso escolar.

Acreditando que as competências profissionais se constroem pela experiência, a estrutura de formação tem procurado encontrar caminhos que ajudem os professores a identificar os problemas com que se defrontam, a contextualizá-los e a agir, ou seja, a implicá-los na (re)construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e enquadramentos das situações educativas e curriculares.

Em síntese, no TEIAS, assumimos uma concepção de formação que, permitindo aos professores uma "releitura da sua experiência" (Perrenoud, 1993), estimula a mudança ancorada num trabalho do professor realizado sobre si próprio e sobre as suas experiências de vida. Por isso, secundamos Monica Thurler (1991: 33) quando, no início de uma conferência dirigida a um público de responsáveis de equipas que pretendiam gerar mudanças nas escolas, afirma: "a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizeram e da maneira como eles a conseguirem construir activamente".

Consideramos que não é possível e não faz sentido pensar-se que a mudança e a inovação nas escolas possa ser assegurada por mera imposição, sedução ou qualquer outra estratégia emanada do exterior da instituição. Também sabemos que não é a mera acumulação de conhecimentos que facilita a mudança. Essa lógica consumista da formação contínua — que a transforma em algo que se vai colecionando, de forma não integrada, em diferentes momentos — consegue apenas um efeito "ortopédico" (Ardoino, 1969) e não uma transformação da própria acção.

A real transformação, acreditamos nós (e muitos outros), consegue-se quando se opta por uma racionalidade crítica assente no primado da auto e da hetero-formação e de intervenções construídas de forma articulada e significativamente coerentes, por serem estruturadas numa reflexão *nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias*. É o conhecimento construído naquilo que Schön (1992) designa por "reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção". E é, também, a tese sustentada por Nóvoa (1992) quando se refere ao novo sentido das práticas de formação dos professores centradas nas escolas e matriciadas numa perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos.

No quadro destas ideias, quando pensamos a formação enquanto dispositivo de apoio à mudança, à intervenção e à construção da emancipação, pensamos, simultaneamente, em práticas de "requalificação dos colectivos de trabalho" (Nóvoa, 1992) que não dissociem os contextos de acção dos de formação e que tornem as escolas e os professores agentes activos da configuração dessa qualificação. Pensamos, em síntese, numa formação que é qualificada e qualificante (Correia, 1996) porque é reconhecida e induz à produção de mudanças identificáveis.

Em nossa opinião, a questão das mudanças e dos efeitos por elas gerados aos diversos níveis é também um dos aspectos que deve merecer alguma atenção. Monica Thurler (1991: 37) sustenta como uma das ideias-base para a mudança em educação que ela se organize a partir do funcionamento de diversas pessoas chave e, principalmente, dos professores, isto é, que ela tenha em conta as subjectividades dos diversos intervenientes, as suas expectativas e os benefícios que estes pensam usufruir com a implementação dessa mudança.

De um modo geral, todos gostam de ver reconhecido o seu trabalho e o seu investimento, o que não é o tipo de reconhecimento esperado por cada um. Por exemplo, enquanto alguns esperam apenas a sua formação pessoal, outros, mesmo que inconscientemente, esperam muitas vezes sair do anonimato e ser reconhecido o seu trabalho com os alunos no sentido de lhes proporcionarem aprendizagens significativas e melhorias no seu sucesso escolar. É este reconhecimento que no projecto TEIAS se pretende também gerar quando no trabalho com as equipas de professores/as de diversos níveis de ensino e de diferentes escolas se criam momentos de partilha e de visibilização do que é desenvolvido no "interior" de cada escola, e muitas vezes, no isolamento de cada professor/a.

Um outro aspecto presente no Projecto TEIAS e sobre o qual é importante reflectirmos, quando falamos na formação de professores, é aquilo que Luiza Cortesão e S. Stoer (1994) designam por "terreno interior da formação", ou seja, as condições cognitivas, afectivas e ideológicas que facilitam, ou não, a ocorrência de formação. Associando a formação ao que acontece com a aprendizagem, Luiza Cortesão e S. Stoer sustentam que essa formação "só ocorre quando o que se pretende que vá ser adquirido se encontra nem muito distante dos saberes anteriormente existentes, nem totalmente estranhos com eles" (ibidem: 7) pois, quando esta distância é demasiada, a violência simbólica que ela suscita impede, muitas vezes, a ocorrência de formação. Aceitando este princípio, a organização dos conteúdos e os processos de formação, no TEIAS, têm procurado conciliar o desejo de iniciar uma mudança configuradora de uma escola mais democrática com estes terrenos interiores dos professores.

Por outro lado, e como já dissemos, optando por um entendimento da formação que concebe os professores como agentes activos do seu próprio desenvolvimento e as escolas como espaços de qualificação profissional, o Projecto TEIAS desenvolve uma formação centrada na escola, concebendo-a como local potencialmente formativo e como espaço que permite a reflexão e a procura de intervenções para os problemas concretos desse contexto educativo e dos quotidianos dos professores, aspectos estes agora consignados nos "novos" princípios de autonomia e gestão das escolas.

Secundamos nesta concepção Paquay et al., (1996: 249) quando sustentam que "as competências desenvolvem-se a partir de uma prática, de uma experiência, ou dito de outro modo, logo que (os professores) se encontram confrontados com situações reais complexas, com situações que põem problemas, com situações críticas" que permitem desconstruir e reconstruir as práticas.

Considerando crucial na evolução dos *habitus* dos professores que se lhes ofereçam oportunidades de confronto das suas perspectivas, face aos alunos e à educação escolar, com as de outros profissionais, o TEIAS procura-se organizar a formação de modo que suscite o desenvolvimento de uma postura profissional reflexiva e empenhada em práticas que permitam a concretização do princípio de uma escola com todos e que a todos proporciona sucesso.

A real transformação ocorre, em nossa opinião, e como atrás referimos, quando se estrutura numa reflexão sobre e nas práticas, sobre e nas teorias. Por isso, um dos pressupostos que orienta o TEIAS assenta na ideia de que "o envolvimento de professores/educadores em equipas de investigação, que promovem a configuração de projectos educativos/curriculares e que articulem as componentes regionais e locais do currículo com o currículo nacional, poderá ser gerador de aprendizagens significativas e conducentes à construção de uma escola de sucesso para todos".

A formação, tal como nós é concebida, pretende, também, favorecer a comunicação e o diálogo entre ciclos e entre níveis de ensino e desenvolver uma cultura de partilha entre profissionais da mesma escola e de escolas próximas, que rompa com a cultura do individualismo e do isolamento entre as diversas formações escolares. É com base nestas ideias que um segundo pressuposto orientador do TEIAS expressa que "a associação de escolas de vários níveis de ensino bem como o estabelecimento de redes de comunicação entre os seus professores/educadores poderão criar sinergias capazes de conduzir à articulação de projectos de formação".

Pressupostos e modalidades de formação

Secundando a ideia de que “não basta ensinar ‘saberes profissionais’ esperando que os professores e futuros professores os apliquem — pois transferir a partir das práticas e de competências profissionais não é tão simples como transformar saberes sábios para os tornar acessíveis” (Paquay et al., 1996: 252), organizámos a formação segundo um modelo que se afasta da racionalidade científico-técnica e que, pelo contrário, se estrutura a partir da reflexão contextualizada e onde os processos que vão sendo desenvolvidos são sujeitos a uma contínua regulação. Orientámo-nos, entre outros, pelos seguintes pressupostos:

- todo o conhecimento científico é necessariamente científico-social, pelo que só faz sentido se for divulgado, partilhado e (re)apropriado pelos actores sociais, neste caso, os professores/educadores;
- a interacção entre instituições de formação e entre níveis de ensino é potenciadora de enriquecimentos mútuos, beneficiando a compreensão do sistema e as práticas de educação;
- a constituição de grupos de formandos pertencentes a diversos níveis de ensino (incluindo o pré-escolar) cria condições para uma possível *articulação vertical* e permite a existência de espaços de diálogo onde se possa construir uma identidade profissional capaz de ultrapassar as tradicionais barreiras entre os ciclos;
- o envolvimento dos agentes educativos em processos de reflexão é gerador de uma transformação das práticas e, portanto, de uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- a pertinência da formação e da investigação está associada a processos que permitam que estas se articulem, entre si, e com a intervenção, gerando situações onde seja possível promover a inovação.

Partimos, também, da ideia de que “uma escola para todos e com todos, ou seja, uma escola que substitui a selecção pela inclusão e o isolamento e o individualismo pela participação e a convivência comunitária, passa pela existência de um projecto educativo que todos, e cada um, sintam como seu e, por isso, nele se envolva(m)” (Leite, C., 1997: 207).

No quadro destas ideias, no TEIAS, consideramos importante criar condições que permitam o desenvolvimento de um espírito de equipa e de pertença através do qual os professores se sintam parte activa do Projecto e co-responsáveis pela procura de melhores intervenções.

Dentro desta perspectiva, recorreremos às modalidades de formação: *Círculo de Estudos e Projectos*; por se estruturarem em dinâmicas de co-responsabilização e de envolvimento activo de todos os participantes.

A estruturação da formação

Tratando-se de uma formação centrada na escola e nos problemas educativos concretos, o conteúdo da formação variou em cada um dos Pólos (equipa de professores e escolas) em que se organizou a rede do Projecto TEIAS. Contudo algumas regularidades caracterizam essa formação:

- constituiu-se uma equipa de mediação, formada por licenciados/as em Ciências da Educação e professores do ensino básico/educadores, que, no apoio às escolas do Projecto e na formação, trabalharam em articulação com as docentes da Faculdade de Psicologia da Educação da Universidade do Porto, que constituíam a equipa de coordenação;
- organizaram-se as escolas e os professores por equipas (Pólos) sediadas nas escolas que passaram a assumir, na comunicação com as outras escolas da zona, o estatuto de escola-sede;

- organizaram-se momentos formais de encontro de trabalho conjunto, segundo um calendário definido de acordo com as disponibilidades de cada grupo-pólo;
- organizaram-se agendas de formação, orientadoras do desenvolvimento do trabalho em cada Pólo, e que se estruturaram a partir das expectativas dos professores;
- as agendas de cada um dos Pólos, embora se orientassem por objectivos comuns a todas as escolas do TEIAS, tiveram as especificidades que resultaram dos problemas enfrentados por cada um deles e das necessidades de formação;
- a par do trabalho realizado em cada Pólo, organizou-se um outro, colectivo dos diversos Pólos, concretizado em dois Seminários (realizados num momento intermédio e num momento final da formação) o que contribuiu para desenvolver um sentimento de pertença ao grande grupo TEIAS;
- a organização deste trabalho colectivo do grande grupo TEIAS pretendeu também criar oportunidades de troca de experiências e de análise de constrangimentos.

Esta formação foi também atravessada por diferentes lógicas, que a equipa de avaliação externa caracteriza como sendo centradas em:

- “uma racionalidade pedagógica organizada em torno de um currículo integrador, tentando ganhar os professores para a melhoria dos métodos e dos processos de aprendizagem reflexiva e instrumental ...
- no profissionalismo dos professores, estabelecendo-se os níveis e os limites de exigência profissional, empenhando-se num aperfeiçoamento contínuo, numa proximidade da vida pessoal e profissional dos professores ...
- na construção de uma identidade de escola, incidindo na mudança da instituição ...
- na valorização da cultura local, trazendo a cultura tradicional para o trabalho escolar ...
- na construção de uma cultura profissional entre as escolas, encorajando grupos de escolas e de professores a envolverem-se num trabalho conjunto ...”¹

Entre o desejado e o “não alcançado”, o que foi conseguido

Desejando o Projecto TEIAS contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica e da profissionalidade docente orientou-se, em 1999, pelos seguintes objectivos:

- envolver os professores em equipas de investigação capazes de construir projectos curriculares que articulem as componentes regionais e locais no currículo nacional, através de uma pedagogia diferenciada;
- propiciar condições para criar redes de professores/educadores de diferentes níveis de ensino e escolas onde se identifiquem problemas que atravessam a escolaridade básica (com enfoque no 1º ciclo) e onde se construam concepções e práticas educativas que concretizem o princípio de uma escola de sucesso para todos;
- valorizar os saberes dos professores/educadores, no sentido de enriquecer as suas práticas pedagógicas;

¹ In “Relatório de Avaliação Externa”, Fernandes, M. L. F., Fernandes, P. T., 1999, doc. policopiado.

- reconhecer/integrar a diversidade dos saberes das crianças/jovens/adultos;
- analisar estratégias de ensino e de aprendizagem com vista à construção de dispositivos pedagógicos que promovam a inovação;
- implicar parceiros das comunidades locais no encontrar de soluções e na tomada de decisões sobre os problemas que atravessam a escolaridade básica, nomeadamente o abandono e o insucesso escolar.

Em relação ao “não alcançado” ao longo do percurso de formação refira-se como um primeiro “obstáculo” o desfasamento entre o início do ano escolar e o início da formação. Com efeito, e por razões institucionais da formação do programa FOCO, mas também por razões de organização da equipa, o facto da formação não coincidir com o ano lectivo coloca diversos problemas que urge resolver. Por outro lado, a continuidade das equipas de trabalho é uma outra questão sobre a qual é importante reflectir por forma a não cair no perigo de se estar “eternamente” a iniciar os projectos. Refira-se por último que, embora seja uma situação claramente minoritária, alguns professores ainda ficaram longe de uma “apropriação efectiva da importância de flexibilizarem os currículos e de se adaptarem aos ritmos de interesses e de aprendizagens das suas crianças². Também a equipa de mediação do TEIAS tem sofrido algumas alterações, decorrentes de disponibilidades profissionais, e tem tido alguma dificuldade em coordenar pontos de vista com a equipa na sua totalidade.

Fazendo no entanto um balanço do que foi conseguido ao longo do percurso de formação desenvolvido no TEIAS, e recorrendo aos dados da avaliação externa, podemos concluir que, de um modo geral: “os processos de trabalho em grupo e colectivo permitiram aproximar a vida pessoal e profissional dos professores, na medida em que se conheceram melhor e reforçaram o seu desenvolvimento, valorizando-se e apoiando-se mutuamente, enquanto alternativas às práticas de trabalho isolado ...”³; o TEIAS criou as condições para a criação de redes de professores/educadores tornando possível o “estabelecimento de pontes e de desenvolvimento de formas de colaboração formal entre pólos”⁴ bem como “processos de debate e confrontação de práticas e percursos de formação e de intervenção”⁵; contribuiu para a valorização dos saberes de professores/educadores através do desenvolvimento de “processos estratégicos no sentido da densificação do trabalho dos professores, reforçando a sua auto-confiança e identidade profissional ...”; permitiu “dinâmicas de abertura a novas iluminações, no sentido da (re)formulação das práticas educativas”; favoreceu a ocorrência de “estratégias aglutinadoras e mobilizadoras de dinâmicas de formação/acção das equipas e, simultaneamente, promotoras de confronto de ideias e de (re)construção de saberes”⁶; propiciou oportunidades de uma “maior aproximação da escola à comunidade, implicando os pais na vida escolar e um maior envolvimento dos professores na valorização e compreensão da cultura local, garantindo assim uma continuidade e centralidade de saberes locais pertinentes (actuais ou passados)”⁷.

Em síntese, constituindo a formação contínua, como afirma Correia (1998), “simultaneamente um eixo estratégico central para se promover um diálogo interpelante entre as práticas investigativas e as práticas sociais ...”, pensamos que o processo de formação desenvolvido no Projecto TEIAS se constituiu como esse eixo estratégico ao “capacitar (*empowering*) o profissional com os meios para ir à procura dos saberes novos de que irá necessitar ao longo do seu percurso e que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que serão da sua *responsabilidade* resolver”, tal como diz Maria do Céu Roldão (1998: 31).

2 ibidem: 44

3 ibidem: 39

4 ibidem: 37

5 ibidem: 37

6 ibidem: 36-37

7 ibidem: 30

Bibliografia

- BOINO, J. (1980). *Éducation et Relations*. Paris : UNESCO / Gauthier-Villars.
- PEREIRA, J. (1996). *Para uma política educativa qualificante: a investigação entre a positividade e a crítica*. Documento policopiado.
- PEREIRA, J. (1998). *Linhas gerais de definição das políticas científicas e de formação*. Documento policopiado.
- PEREIRA, L. e STOER, S. (1994). A possibilidade de acontecer formação. Potencialidades da investigação e formação. In Colóquio: Estudo actual da investigação em formação, SPCE, Monte da Caparica. Documento policopiado.
- FERNANDES, M. L. F. e FERNANDES, P. T. (1999). *Relatório de avaliação externa*. Documento policopiado.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, A. - coord. - *os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional: 13-33.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão docente e Formação*. Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.
- THURLER, M. (1991). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In Thurler, M. G. & Perrenoud, P. (1991). *A escola e a mudança*. Lisboa. Escolar Editora: 33-59.