

FORMAÇÃO PARTICIPANTE DE PROFISSIONAIS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

BÁRTOLO RAIVA CAMPOS (*)

Apresenta-se a estratégia e a metodologia geral de formação de profissionais do desenvolvimento humano (professores, psicólogos, etc.) que emergiram durante uma experiência de formação em serviço de pessoal sem qualificação profissional a trabalhar em centros de educação infantil de meio rural (Projecto Alcácer). Tal estratégia caracteriza-se pelos seguintes aspectos: 1) a formação realiza-se através da implicação de formadores e formandos na transformação da situação concreta a partir dos problemas que esta lhes levanta; 2) a qualidade do sistema ecológico de desenvolvimento que se visa com a formação exige a capacitação não só dos profissionais considerados individualmente mas dos grupos e organizações em que estão inseridos; 3) formadores e formandos participam em pé de igualdade, embora de modo diferente, na definição, implementação e avaliação do projecto de formação/inação pelo que a avaliação para certificar está excluída. O processo de formação toma a forma de consultadoria colaborativa (triádica, de processo, organizacional) e a inováção realiza-se pela investigação-acção participativa para o desenvolvimento curricular, organizacional e comunitário. A metodologia geral baseia-se pois na acção e reflexão sobre a situação concreta de desenvolvimento humano realizadas no contexto de uma relação de participação colaborativa entre formadores e formandos. Se o objectivo é o critério de eficácia da formação dos profissionais do desenvolvimento humano forem a transformação do sistema ecológico em que educadores e educandos vivem e se desenvolvem, esta estratégia, que contrasta com os modelos mais correntes de formação, parece mais adequada. Propõe-se, por isso, que os programas de formação profissional combinem a formação inicial de uns com a formação em serviço de outros e com projectos de melhoria da qualidade do sistema ecológico de desenvolvimento humano, sendo a avaliação para certificar assegurada por processo separado.

Apresenta-se aqui a estratégia que foi emergindo ao longo de um projecto (Projecto Alcácer) de formação em serviço de não-profissionais a trabalhar em centros de guarda e educação de crianças situados em meio rural; ques-

tionam-se ainda, por confronto com tal estratégia, os modelos mais correntes de formação inicial e em serviço dos profissionais da educação e do desenvolvimento humano.

O facto de, por um lado, ter tomado como objectivo e critério da eficácia da formação quer a qualidade do microsistema e do mesosistema (Bronfenbrenner 1979), para cuja produção os formandos são capazes de contribuir em situação concreta, quer o respectivo impacto no desenvolvimento das crianças bem como, por outro lado, o facto de estabelecer uma relação de tipo participação colaborativa entre aqueles e os formadores fizeram emergir no terreno uma estratégia diferente da prática corrente da formação daqueles profissionais.

As características principais desta estratégia parecem constituir uma alternativa para responder às críticas mais importantes feitas a tal prática, nomea-

(*) Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional). Este artigo foi elaborado a partir de uma comunicação apresentada no 10.º Congresso da Associação Europeia de Formação de Professores (Tilburg, Holanda, 2 a 6 de Setembro de 1985) e deriva da participação do autor (como Director) no Projecto Alcácer, iniciativa conjunta das Fundações Calouste Gulbenkian (Portugal) e Bernard Van Leer (Holanda). Integra-se no contexto de um estudo mais amplo sobre Objectivos e Estratégias da Promoção do Desenvolvimento Humano (Developmental Education and Counselling). Ainda que a responsabilidade do autor, resulta da acção de toda a equipa do Projecto Alcácer, bem como do pessoal e das comissões directivas dos centros de educação infantil nele integrados.

damente a sua falta de relevância, e para integrar diversas propostas parce-lares surgidas no decorrer dos últimos anos (Griffin, 1983). No mínimo, cons-tituem um desafio aos modelos mais correntes de formação inicial e em ser-viço dos professores dos diversos graus de ensino e dos outros profissionais da educação e do desenvolvimento humano; tais modelos focalizam-se, geralmente, na aquisição de conhecimentos e com-petências individuais com impacto li-mitado na qualidade do meio de vida que é a escola, por exemplo, na quali-dade das relações desta com a comuni-dade envolvente e, conseqüentemente, na qualidade da educação e desenvolvi-mento dos alunos.

Como veremos, a estratégia aqui apresentada tem muitas implicações na definição do perfil e das funções do formador. Saliente-se, no entanto, que exige condições de viabilidade nem sem-pre fáceis de assegurar.

I. PROJECTO ALCÁCER: FORMAÇÃO PARA A INOVAÇÃO COM VISTA AO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O Projecto Alcácer, iniciado no final de 1981, é um projecto de investigação-acção que tem como ponto de partida a existência, em zonas sócio-económica-mente desfavorecidas, de centros de acolhimento de crianças onde ape-nas há pessoal não qualificado pro-fissionalmente (visto ser difícil fixar aí pessoal formado). Tem por objectivo proporcionar formação a esse pessoal de modo a criar melhores condições para o desenvolvimento das crianças, fazendo com que estes centros deixem de ter apenas funções de guarda e passem a ter também funções educativas. Pro-cura ainda ser a ocasião de desenvolvi-mento de um currículo adequado à edu-cação infantil em meio rural.

Desenvolveu-se junto de 7 centros de Alcácer do Sal, municipalidade rural do Sul de Portugal cuja população é, na maioria, de meio sócio-económico baixo. Estes centros nasceram quase todos da iniciativa popular local após as mudan-ças políticas de 1974, devido, sobre-tudo, ao rápido aumento do emprego feminino; recebem crianças de 6 meses

a 6 anos e estão abertos das sete da manhã às seis da tarde. Embora seja o segundo maior concelho do país (1482 Km²), Alcácer do Sal é muito pouco povoado (cerca de 15 000 habitan-tes, dos quais 900 crianças de 0 a 6 anos) e constituído por pequenas comunidades dispersas, cada uma com poucas crian-ças. Como nem todas as crianças fre-quentam os centros, o número de crianças de cada centro oscila entre 15 a 45 e a maior taxa de frequência corresponde às épocas de emprego sa-zonal das mães; o número médio de crianças que, nestes últimos anos, fre-quentou o conjunto dos centros, é de 170. Nos últimos anos, a maioria das asso-ciações passou a assegurar, no mesmo edifício dos centros infantis, um centro de tempos livres para crianças da es-cola primária (6 a 10 anos) e um cen-tro de dia para idosos; embora o Pro-jecto estivesse focalizado nos primeiros não pôde deixar de considerar as rela-ções destes com os outros.

As funções de limpeza, de cozinha e de cuidado das crianças são asseguradas por pessoal recrutado na comunidade (em geral, mães) sem qualificação pro-fissional e, por vezes, apenas com a escolaridade elementar (4 a 6 anos); o número médio de membros do pessoal no conjunto dos centros, nos últimos anos, é de 40, 14 dos quais apenas com funções de cozinha ou limpeza.

Os centros, juridicamente uma inicia-tiva de associações de pais e de outros elementos da comunidade, são geridos por uma comissão (5 elementos cada) eleita entre os associados (por vezes são eleitos também elementos do pes-soal, na sua qualidade de associados) e recebem subsídios do Estado para o seu funcionamento.

O Projecto iniciou-se pela oferta de apoio externo de formação feita por uma equipa multiprofissional (educadores de infância, pedagoga, psicóloga e soció-logo)⁽¹⁾ constituída para o efeito e procurando trabalhar de modo integrado.

Aquela oferta de apoio, tornada pos-sível graças a uma iniciativa conjunta das Fundações Calouste Gulbenkian (Portugal) e Bernard Van Leer (Ho-landa), foram aderindo as comissões directivas dos centros e os membros

do respectivo pessoal, com os quais se estabeleceu um contrato de colabora-ção. Com uns e outros foi-se analisando localmente a situação e elaborando, implementando e avaliando planos de acção, quer no interior dos centros quer nas suas ligações com a família e a restante comunidade envolvente.

Progressivamente, emergiram trans-formações na estrutura e organização dos centros, nas práticas e atitudes dos adultos que aí se encontravam bem como no seu relacionamento com as famílias e outros elementos ou institui-ções da comunidade, o que não só criou um meio de vida considerado melhor para os adultos e para as crianças como ainda veio a influenciar positiva-mente o desenvolvimento destas. Os agentes locais capacitaram-se paulatina-mente para a produção mais autónoma daquelas transformações: através da sua participação com a equipa de apoio ex-terno no processo de inovação em situa-ção desenvolveram-se, de facto, as es-truturas locais (individuais, de grupo e institucionais) de produção em cada mo-mento dum meio de vida qualitativa-mente superior.

Perspectivado no contexto da *deve-lopmental education* (Sprinthal, 1980), o Projecto Alcácer procurou ser, na termi-nologia de Brofenbrenner (1979) um *transforming experiment* do sistema ecológico do desenvolvimento humano, especialmente do microsistema que é cada centro e do mesosistema consti-tuído pela relação deste com a família e a comunidade; neste contexto, a for-mação dos adultos (direcção, pessoal, pais...) é um aspecto constitutivo desta transformação ecológica.

Não cabe aqui especificar as trans-formações ocorridas nos centros nem o seu impacto no desenvolvimento das crianças⁽²⁾. Centremo-nos apenas na estratégia global que foi seguida.

II. EMERGÊNCIA DA ESTRATÉGIA: FORMAÇÃO PARTICIPANTE PARA E ATRAVÉS DA INOVAÇÃO

O primeiro momento de oferta de apoio por parte da equipa externa ocor-reu num encontro com o conjunto das comissões directivas dos centros; assim

se iniciou a relação e se estabeleceu um primeiro contrato: desejo e acordo de trabalhar para fazer emergir um plano global de acção a partir da aná-lise conjunta dos problemas sentidos em situação concreta.

Através de várias actividades (obser-vação naturalista, entrevistas, reuniões, inquéritos, grupos de discussão...), em que cada um participou de acordo com as suas possibilidades, aprofundou-se o envolvimento dos agentes locais do Pro-jecto e foi emergindo o quadro dos problemas prioritários, das possibilida-des e limitações de mudança bem como a estratégia a seguir.

Quanto a esta, desde o início que o pessoal manifestou desejo de que a formação estivesse ligada aos problemas que sentiam no dia-a-dia e se desenro-lasse no próprio local onde os sentiam, isto é, nos centros, o que estava em oposição com a sua experiência ante-rior de sessões de formação e com uma primeira hipótese de estratégia para o Projecto; o pessoal de cada centro ma-nifestou ainda desejo de conhecer o que se passava nos outros centros. As comis-sões directivas, por seu turno, sempre reivindicaram ser consideradas como o «pivot» dos centros para efeitos da acção da equipa de apoio externo.

Foi assim que a estratégia global veio a assentar no apoio local periódico e demorado a todo o pessoal (incluindo o de cozinha e limpeza) e às direcções e no apoio ao desenvolvimento de uma rede de intercâmbio e de iniciativas comuns entre o pessoal e as direcções dos vários centros. Na sua forma final, o apoio correspondia, em média, à per-manência de um dia por semana em cada centro e à realização de encontros do pessoal e das direcções de todos os centros, mensais no primeiro caso e trimestrais no segundo.

Refira-se que a realização da forma-ção nos centros foi inicialmente dese-jada pelo pessoal com a expectativa de receber as «receitas» adequadas para os problemas da sua situação e que a equipa a considerou indispensável so-bretudo por causa da necessidade de elaborar práticas de educação infantil mais adequadas às comunidades rurais e àquele tipo de centros; à medida que

tais práticas fossem elaboradas nalguns centros podiam ser disseminadas nos outros através de sessões de formação que incluiriam, no entanto, uma preparação e um seguimento em cada centro. Progressivamente, o pessoal mudou de expectativa e a equipa verificou que a formação para a transformação da situação em cada centro teria de realizar-se através do apoio local a essa mesma transformação: a formação não podia ser apenas para a inovação mas teria de realizar-se através da inovação e o apoio deveria para o efeito realizar-se em situação e ter por alvo não apenas os indivíduos tomados isoladamente mas os grupos «naturais» de cada instituição; os encontros do pessoal e das direcções do conjunto dos centros, por sua vez, deveriam tornar-se momento privilegiado da rede de intercâmbio de experiências e de apoio cooperativo entre para-profissionais geograficamente dispersos.

Pode dizer-se que a metodologia seguida na fase de definição do plano global de acção foi a que veio a revelar-se mais adequada para ambas as partes continuarem a trabalhar em conjunto depois de a terem experimentado já uma primeira vez. A realização, em conjunto, mas cada vez mais autónoma, da observação e análise de situações-problema, da elaboração de planos de acção alternativos, da implementação destes, da observação e análise simultânea da situação resultante e do processo aí conducente foi assim a metodologia seguida no apoio local e ao estabelecimento de uma rede de intercâmbio.

Deste modo foram progressivamente abordados os problemas da organização dos horários do pessoal, da estruturação interna da equipa do pessoal e das comissões directivas, das suas relações mútuas, da organização do tempo, do espaço e dos materiais, da intencionalização educativa do almoço e das actividades de higiene e repouso, da estruturação das actividades a realizar nos tempos mais especificamente educativos e da sua inserção na vida passada e presente da comunidade, da organização do grupo de crianças e da atitude do pessoal com as crianças no planeamento, realização e representação de pequenos

projectos, das relações do pessoal e das direcções com os pais, etc..

A participação do formador (agente externo da mudança) em reuniões com o pessoal ou direcção de cada centro (individualmente ou em grupo e, neste caso, com todo o grupo ou com sub-equipas) e com o pessoal e as direcções do conjunto dos centros é o ponto de partida e de chegada do processo de apoio. Nestas reuniões, integram-se as actividades e experiências anteriores, previamente partilhadas quando for caso disso, através da devolução questionante da observação que o formador realizou das mesmas e através da avaliação/reflexão conjunta que a partilha e a devolução vão proporcionando e exigindo. Desta integração das actividades anteriores emergem não só a sistematização de princípios de acção e mudanças no conceito de si próprio como ainda novas hipóteses e planos de actividades. Às vezes, a devolução questionante, o alargamento de perspectivas e a reflexão fazem-se também durante a própria implementação daqueles planos. Mas o apoio do formador aos formandos não se limita ao momento da procura/planificação de alternativas ou de subsequente integração/avaliação das experiências mas alarga-se ao próprio momento de realização das tarefas com as crianças, com os pais, entre si e com outras instituições ou elementos da comunidade. Neste caso, a presença do formador além de ser por si só fonte de segurança para os primeiros ensaios, é também ocasião para fazer a observação naturalista da actividade e ainda para participar lado a lado com o pessoal ou com as direcções, individualmente ou em grupo, na própria realização das actividades.

Não cabe no entanto nas funções do formador atribuir uma classificação para efeitos de obtenção de um diploma ou de uma promoção na carreira.

III. CARACTERÍSTICAS DA ESTRATÉGIA RESULTANTE

Dado que o formador se integra e implica na situação natural, por analogia com a observação-participante, designou-se esta estratégia emergente do

FIGURA 1

Características da estratégia integrada de formação e desenvolvimento curricular / inovação

	Ligação com problemas sentidos na prática; a partir da acção sobre a situação	Capacitação dos indivíduos, grupos e organizações em interacção com a comunidade	Padrões democráticos de poder e de comunicação
Formação	CONSULTADORIA	CONSULTADORIA TRIÁDICA, DE PROCESSO E ORGANIZACIONAL	CONSULTADORIA COLABORATIVA
Desenvolvimento Curricular/Inovação	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL E COMUNITÁRIO (NÃO APENAS CURRICULAR)	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO COLABORATIVA (PARTICIPATIVA)

Projecto Alcácer por formação-participante; o outro motivo para esta designação tem a ver com o facto de a relação estabelecida entre formadores e formandos manter estreitas afinidades com a da chamada acção-investigação participativa (Boterf, 1980). Para lá da designação e sem pormenorizar aqui as modalidades da formação-participante e as respectivas funções do formador e do formando convém, no entanto, enunciar as suas principais características específicas (cf. figura 1), situando-as face às dos modelos correntes de formação de profissionais do desenvolvimento e da educação.

1. Formação em situação natural através da sua transformação

Uma estratégia possível para procurar atingir as finalidades do Projecto seria realizar por ordem cronológica as seguintes tarefas;

- elaboração ou adopção de um currículo de educação infantil em meio rural;
- formação do pessoal para adoptar esse currículo;
- subsequente transformação da prática local e validação do currículo.

Optou-se, no entanto, por outro tipo de relação entre formação e inovação, diferente dos mais correntes na formação inicial e em serviço. Tanto uma como outra, de facto, nem sempre estão orientadas para a mudança da prática educativa numa situação concreta em função dos problemas que esta levanta: pressupõe-se que da formação resultará mais competência dos actuais ou futuros profissionais, a que se seguirá uma prática pedagógica em consonância. A formação está *desligada da inovação*, da produção de práticas num contexto específico.

Quando, porventura, existe uma ligação entre formação e inovação, trata-se da formação para a *adopção da inovação* produzida, em geral, a nível central e, em todo o caso, exteriormente àquela situação e sem participação dos profissionais em vias de a adoptarem.

Em oposição a estes dois modelos (formação desligada da inovação e formação para a adopção da inovação) optou-se no Projecto Alcácer pela *formação através da implicação na produção de inovação local*, na transformação de uma situação específica, sem prejuízo de ter em conta a experiência alheia.

O tipo de pesquisa curricular que está subjacente a esta estratégia é pois o da *investigação-acção*; o processo de desenvolvimento curricular é deste modo «específico à situação» e «aberto à adaptação» (Short, 1982). A formação toma a forma de *consultadoria*: processo pelo qual um profissional apoia outro profissional ou para-profissional na resolução dos problemas da prática profissional deste (Gutkin e Curtis, 1982).

Esta primeira característica da estratégia acentua portanto a importância da *acção* no processo de formação; *acção* não na situação de simulação (*role-playing*) mas em situação natural (*role-taking*) face aos problemas ou desafios que esta levanta (Sprinthall, 1983); *acção* em situação natural não para *acrescentar* em justaposição novos programas ao processo educativo e de desenvolvimento em curso, mas para conseguir uma progressiva transformação sistémica deste, o que aliás é menos frequente como perspectiva mesmo junto dos que propõem e praticam a *developmental education*.

Com a dimensão *acção* se conjuga a *reflexão*, geralmente privilegiada nos modelos correntes de formação. Nestes, porém, raramente aparece inserida numa *acção* de transformação da realidade concreta pelos próprios: não é *reflexão* a partir da *acção* e para a *acção*⁽³⁾. A *reflexão* inclui a devolução da observação da *acção*, bem como a partilha, a avaliação e a integração da experiência; a integração pode ser *cognitiva* (por exemplo, a sistematização de princípios de *acção*), *emocional-afectiva* (por exemplo, através das mudanças no conceito de si próprio e na motivação para a *acção*) e *comportamental* (por exemplo, através da elaboração de consequências para a *acção* e de novos planos de actividade).

2. Da capacitação individual à capacitação das equipas e organizações educativas em interacção com a comunidade

Normalmente, o critério de apreciação da formação não é o que o professor faz em situação e o respectivo impacto sobre os alunos, mas os seus conhecimentos e competências pessoais;

mesmo quando tais aspectos são considerados, estima-se que o que ele faz em situação depende da sua competência pessoal e que a transformação do meio educativo e o desenvolvimento e educação dos alunos depende da adição das *performances* individuais dos educadores.

No Projecto Alcácer foi-se verificando que a concretização da competência pessoal nem sempre depende apenas de cada indivíduo, que a prática de cada um muitas vezes só ganha sentido em função da prática de outros e que há estruturas e práticas grupais e institucionais. Daí o considerar-se que a capacitação necessária não é apenas a soma das capacidades individuais, mas a capacitação das diversas equipas e da própria organização em interacção de influência recíproca com a comunidade.

A formação não é apenas problema de pessoas, dos seus conhecimentos e capacidades, mas da estrutura e funcionamento de grupos «intactos» e organizações concretas; é o conjunto do pessoal e não cada um que são a unidade de mudança (Goodlad, 1983) e é toda a cultura da escola que está em questão (Romborg e Price 1983). Sendo assim, a formação através da inovação, através da investigação-acção de um currículo aberto para a situação concreta não pode realizar-se dentro de uma concepção estreita de currículo (organização da relação professor-aluno-disciplina), mas alarga-se ao desenvolvimento de toda a organização institucional e das suas interacções com os sistemas envolventes; igualmente, a formação-consultadoria não pode limitar-se à consultadoria triádica (por exemplo, entre consultor e um professor acerca dos problemas com os seus alunos), mas deve abranger a consultadoria de processo e organizacional (Dustin e Blocher, 1984; Schmuk 1982), o que aumenta as exigências do papel de formador.

Foi por isso que, no Projecto Alcácer, o processo de formação abrangeu não só *toda* o pessoal (incluindo o de cozinha e limpeza) e membros de direcções como também os vários sistemas a que pertencem; foi por isso ainda que não

se concentrou apenas nos conhecimentos e competências dos indivíduos mas igualmente nas normas, estruturas e práticas da organização educativa.

A formação inicial tradicional, fora da situação concreta, não pode deixar de se focalizar apenas na capacitação individual, o mesmo acontecendo na maior parte dos casos de formação em serviço, ainda que esta se efectue dentro da escola. Ora a capacitação individual tem um valor muito limitado para a transformação do sistema ecológico em que educadores e educandos vivem e se desenvolvem.

3. Participação colaborativa no processo de formação/inovação

A estratégia emergente no Projecto Alcácer, todavia, não se caracteriza apenas pela preocupação em se adequar à situação concreta (o que implica se realize em situação e vise a capacitação dos indivíduos, grupos e organizações inseridos na comunidade), mas ainda pelo modo como perspectiva a questão do poder de influência de formadores e formandos no projecto: procurou-se estabelecer uma *relação de colaboração* entre ambos, ou seja de influência recíproca, bidireccional e não de *expertise* unidireccional (Tyler, 1983). A *relação de colaboração* não se restringe ao desejo mútuo de participar nas tarefas, nem ao gosto de o fazer com aqueles formadores ou formandos, mas abrange a participação de uns e de outros, em condições de igualdade ainda que de modo diferente, na análise da situação, na identificação de problemas e expectativas, na definição de objectivos e estratégias de *acção*, na implementação de planos de *acção* e na sua avaliação.

A *participação colaborativa* distingue-se pois da participação-animação, da participação-manipulação e da participação-demissão. Quando a finalidade é manter os participantes animados (às vezes agitados), há envolvimento e *acção* das duas partes, mas não há projecto de transformação. Na manipulação procura-se a adesão e fomenta-se a actividade dos agentes locais, mas para interesses e objectivos cuja autoria lhes é estranha. Na demissão o agente externo

recusa-se a influenciar, a ter ideias próprias; fomenta o envolvimento e a atitude activa, mas o projecto fica dependente apenas da influência dos agentes locais, pois o agente externo é só um facilitador não-directivo do processo. Na participação colaborativa não há imposição autoritária ou sedutora de projecto alheio, o projecto não é pura criação dos agentes locais, mas resulta da influência recíproca e interactiva de ambas as partes: é uma produção colectiva em que todos são autores, cada um de acordo com as suas possibilidades do momento.

A adopção desta perspectiva no Projecto Alcácer não se destina tanto a assegurar a adequação à realidade do processo de mudança, mas a respeitar o direito prioritário que aos agentes locais assiste na direcção dos seus destinos e a criar condições para transformação da realidade própria num contexto de maior autonomia em relação ao apoio externo e de maior cooperação entre tais agentes. Isto não significa que a equipa de apoio externo renuncie a ter uma posição sobre a situação e a propor acções de mudança: de facto confronta com as suas próprias análises e hipóteses de *acção* os agentes locais, que as podem aceitar ou recusar.

A estratégia emergente no Projecto Alcácer inclui a negociação permanente de um plano de *acção* em colaboração contínua, através de um contrato aberto do qual está ausente a avaliação do formando para a sua certificação tendo em vista um diploma ou uma promoção na carreira. A *investigação-acção* e a consultadoria são pois de tipo colaborativo (Fache e Verhellen, 1980; Feldman, 1979; Pine, 1981); na estratégia aqui apresentada tal colaboração abrange a participação do investigador/consultor/formador na *implementação* das actividades e não exclusivamente como observador das mesmas ou como «rede» de apoio para o formando. Assim se distingue da *clinical supervision* (Goldhammer et al, 1980) o modelo corrente com o qual mantém mais afinidades metodológicas, geralmente ligada com a avaliação para certificar e que raramente visa a capacitação de grupos e organizações.

IV. RESULTADOS E QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

O resultado cuja caracterização se privilegia neste texto é a estratégia/metodologia de formação que emergiu de um projecto de investigação-acção, o Projecto Alcácer: *acção* e *reflexão* sobre a situação concreta de desenvolvimento humano realizadas no contexto de uma *relação* de participação colaborativa entre formadores e formandos, agentes externos e agentes locais de inovação, investigadores e profissionais da intervenção. Não só corresponde a algumas propostas aparecidas nos últimos anos para que a formação se torne mais relevante como as integra e, mais importante, é uma tentativa, conseguida nalguns centros de acolhimento e educação de crianças, da sua operacionalização no terreno. Não coube aqui especificar os efeitos desta estratégia na transformação do sistema ecológico destes centros (de que a capacitação dos indivíduos, dos grupos e das organizações educativas é parte integrante); embora o esforço inicial se concentrasse na elaboração de uma estratégia a partir da acção, já se dispõe de alguns resultados animadores; será no entanto necessário continuar para fazer uma avaliação mais sistemática do processo e dos resultados da implementação desta estratégia.

A formação participante através da inovação tem as vantagens normalmente reconhecidas à investigação-acção e à inovação participativas (Fullan, 1982), de que se destacam, no plano científico, a perspectiva ecológica e sistémica do desenvolvimento humano, no plano tecnológico a abertura à situação cuja transformação se visa e ao processo da sua implementação, no plano mais ideológico, os padrões de poder e de comunicação considerados mais democráticos. No entanto, reconhece-se que esta estratégia exige condições específicas de viabilidade, o que foi possível constatar ao longo do Projecto Alcácer. Não obstante, é um desafio (tanto maior quanto se desenvolve junto de pessoas sem formação profissional e com formação geral muitas vezes elementar) aos modelos correntes de formação inicial e

em serviço dos profissionais da educação e do desenvolvimento sobretudo se o objectivo e o critério de eficácia da formação for a transformação do sistema ecológico em que educadores e os educandos vivem e se desenvolvem. Daí que sejam as seguintes as questões propostas para discussão:

a) A formação profissional dos profissionais da educação e desenvolvimento humano realizada antes da entrada em serviço terá algum sentido? Quais as implicações para a formação inicial da estratégia da formação participante?

b) Será relevante a formação profissional em serviço que se dirige apenas aos profissionais individualmente e não ao conjunto de profissionais de uma instituição de educação e desenvolvimento humano ou de um dos seus subsistemas?

Sem querer antecipar uma resposta, pergunto-me se não seria de avançar cada vez mais, no domínio da formação profissional, para programas que combinassem não só a formação inicial de uns com a formação em serviço de outros mas ainda ambas com projectos de melhoria da qualidade do sistema ecológico de desenvolvimento humano e dos quais não fizesse parte a avaliação para certificar, a assegurar por processo separado.

NOTAS

(1) António Pedro Nunes da Silva, Guilhermina Lobato Miranda, Graça Vilhena, Maria da Conceição Lopes, Maria Eugénia Tiago, Maria Isabel Lopes da Silva e Orlando Garcia; nem todos colaboraram durante toda a duração do Projecto.

(2) Uma avaliação de resultados do Projecto nos centros e junto do pessoal, das direcções, dos pais e das crianças encontram-se nos três volumes do Estudo n.º 7 elaborado pela equipa do Projecto e por uma equipa de avaliação externa. Cf. ainda B. Campos, M. Lemos, J. Ruivo e G. de Abreu, *Developmental Effects of Deliberate Change in Rural Day Centers*. (Comunicação apresentada nos Eight Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development — Tours, 6 a 10 de Julho de 1985).

Saliente-se que aquela avaliação se refere apenas a um ou dois anos de apoio em cada centro e que os resultados não atingiram o mesmo nível em todos os centros, o que

parece dever-se a algumas dificuldades de implementação da estratégia nalguns deles. Observe-se também que se considera ainda necessário e possível melhorar a qualidade de vida existentes nestes centros.

(3) A dimensão relação na qual emergem e se implementam os planos de acção e se enquadram a reflexão/integração das experiências (acção) realizadas será abordada sobretudo quando se tratar da terceira característica.

BIBLIOGRAFIA

- BOTERF, G. (1980) — La Recherche Participative. *Education Permanente*, 53, 21-46.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) — *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- DUSTIN, D. and BLOCHER, D. (1984) — Theories and Models of Consultation. In S. BROWN and R. LENT (eds.), *Handbook of Counseling Psychology*. John Wiley and Sons, 751-781.
- FACHE, W. and VERHELLEN E. (1980) — *Négociation et Collaboration dans La Recherche-Action*. Bruxelles, Services de Programmation de La Politique Scientifique.
- FELDMAN, R. (1979) — Collaborative Consultation: Process for Joint Professional-Consumer Development of Primary Prevention Programs. *Journal of Community Psychology*, 7, 118-128.
- FULLAN, M. (1982) — *The Meaning of Educational Change*. Teachers College, Columbia University.
- GOLDHAMMER, R. et al (1980) — *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- GOODLAD, J. (1983) — The School as Workplace. In G. GRIFFIN (ed.), *Staff Development*. Chicago, National Society for the Study of Education, 36-61.
- GRIFFIN, G. (ed.) (1983) — *Staff Development*. Chicago, National Society for the Study of Education.
- GUTKIN, T. and CURTIS, M. (1982) — School Based Consultation: Theory and Techniques. In C. REYNOLDS and T. GUTKIN, (eds.), *Handbook of School Psychology*, N. Y., John Wiley and Sons.
- PINE, G. (1981) — Collaborative Action Research in School Counseling: The Integration of Research and Practice. *The Personnel and Guidance Journal*, April, 495-501.

ROMBERG T. and PRICE G. (1983) — Curriculum Implementation and Staff Development as Cultural Change. In G. GRIFFIN (ed.), *Staff Development*. Chicago, National Society for the Study of Education, 154-184.

SCHMUCK, R. (1982) — Organization Development in the Schools. In C. REYNOLDS and T. GUTKIN (eds.), *Handbook of School Psychology*. N. York, John Wiley and Sons.

SHORT, E. (1982) — Curriculum Development and Organization. In H. MITZEL (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. N. Y., Mac Millan, vol. I, 405-412.

SPRINTHALL, N. (1980) — Guidance and New Education for Schools: Personnel and Guidance Journal, March, 485-498.

SPRINTHALL, N. and THIES-SPRINTHALL, L. (1983) — The Teacher as an Adult Learner: A Cognitive — Development View. In G. GRIFFIN (ed.), *Staff Development*. Chicago, National Society for the Study of Education, 13-35.

TYLER, F. et al (1983) — The Resource Collaborator Role. *American Psychologist*, April, 388-398.

RESUMÉ

L'auteur présente la stratégie et la méthodologie générale de la formation des professionnels du développement humain (enseignants, psychologues, etc.), qui ont émergé au cours d'une expérience de formation en service de personnel sans qualification professionnelle travaillant dans des garderies d'enfants en milieu rural (Projet Alcácer). Cette stratégie est caractérisée par les aspects suivants: 1) la formation se réalise à travers l'implication des formateurs et des sujets en formation dans la transformation de la situation concrète à partir des problèmes posés par celle-ci; 2) la qualité du système écologique de développement que l'on souhaite atteindre avec la formation exige la capacitation non seulement des professionnels considérés individuellement mais aussi des groupes et organisations où ils s'intègrent; 3) formateurs et sujets en formation participent sur une base d'égalité, bien que de façon différente, à la définition, implémentation et évaluation du projet de formation/innovation, l'évaluation à fins de certification étant exclue. Le processus de formation assume la forme de consultation collaborative (triadique, de processus, organisationnelle) et l'innovation se réalise au moyen de la recherche-action participative pour le développement curriculaire, organisationnel et communautaire. La méthodologie générale se base, donc, sur l'action et la réflexion sur la situation concrète de développement humain réalisées dans le contexte d'une relation

de participation collaborante entre formateurs et sujets en formation. Si le but et le critère de l'efficacité de la formation des professionnels du développement humain sont la transformation du système écologique où éducateurs et sujets en formation vivent et se développent, cette stratégie, contrastant avec les modèles plus courants de formation, semble plus adéquate.

L'auteur propose, donc, que les programmes de formation professionnelle combinent la formation initiale des uns avec la formation en service des autres et avec projets d'amélioration de la qualité du système écologique de développement humain, l'évaluation à fins de certification étant assurée par un processus indépendant.

ABSTRACT

The author presents the strategy and general methodology adopted for the training of human development professionals (teachers, psychologists, etc.), which emerged during an experience of in service training with persons without vocational qualification working in daycare centres in a rural environment (Projecto Alcácer). This strategy is characterized by the following features: 1) the training is carried out by implicating trainers and trainees on the transformation of a given situation, its starting point being the problems arising from this situation; 2) the quality of the

developmental ecological system aimed at with the training demands the empowerment not only of the professionals taken as individuals but also of the groups and organizations in which they are inserted; 3) trainers and trainees participate on an equal basis, although in different ways, in the definition, implementation and evaluation of the training/innovation project, the evaluation for certification being excluded. The training process takes the shape of a collaborative consultation (triadic, process, organizational) and the innovation is carried out through the participative action-research for the curriculum, organization and community development. Thus, the general methodology is based upon the action and reflection on the concrete situation of human development within a context of collaborative participation relationship between trainers and trainees. If the aim and the efficacy criteria of the training of human development staff are the transformation of the ecological system in which trainers and trainees live and improve themselves, then this strategy, which contrasts with the more current training models, seems to be more adequate. Thus the author proposes that the programmes for vocational training combine the initial training of some with the in-service training of others as well as with projects for improving the quality of the ecological system of the human development, the evaluation for certification being ensured by a separate process.