

REGIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

JOSÉ ALBERTO CORREIA

Definir um projecto de intervenção regional na formação de professores, não é uma figura de retórica característica de uma época em que se diz irmos entrar na Europa das regiões. Essa intervenção é fundamentalmente um esforço orientado segundo determinados pressupostos pedagógicos na resolução de um problema específico: a regionalização do ensino.

As desigualdades regionais perante o Ensino

Indicadores estatísticos e reflexão crítica da experiência vivida por todos aqueles que, directa ou indirectamente, estão implicados no acto educativo, mostram de uma forma clara que:

- globalmente, os resultados escolares dos alunos dos distritos rurais são inferiores aos dos alunos do litoral ou das zonas urbanas;
- no interior de cada um dos distritos persiste uma desigual distribuição do êxito escolar entre a cidade e o campo.

Há, na realidade, uma desigualdade inter e intra-regional na distribuição do insucesso escolar, ou melhor, na distribuição dos índices estatísticos que, directa ou indirectamente, se referenciam ao êxito e ao fracasso escolar.

O êxito e o fracasso escolar não são no entanto, mais do que um dos aspectos das disponibilidades regionais perante o ensino. Na realidade, mesmo que as percentagens de reprovações se distribuíssem mais ou menos uniformemente sobre o território nacional, tornava-se necessário caracterizar os efeitos sócio-culturais produzidos pelos sistemas de ensino nas comunidades onde ela se insere. Sendo de facto a cultura escolar uma das expressões de uma cultura urbana da classe média, os alunos das regiões rurais e / ou os alunos pertencentes aos extratos sócio-económicos mais desfavorecidos, não conseguem em geral obter sucesso escolar senão à custa de um processo de aculturação, ou seja, de um processus de transfiguração da sua identidade cultural. Como efeito cumulativo deste, podemos acrescentar que o êxito escolar dos alunos das regiões rurais é em geral acompanhado por uma tendência à desertificação dos campos, uma vez que, quer cultural quer economicamente, eles não encontram na sua comunidade de origem as condições sócio-institucionais necessárias à realização do valor de troca da sua formação.

As regiões predominantemente rurais são assim duplamente penalizadas pelo actual sistema de ensino: por um lado, este oferece-lhes piores condições materiais de êxito escolar; por outro lado o êxito escolar é aí normalmente acompanhado por uma tendência para a desertificação cultural e territorial.

A Região, a oferta de Ensino e a procura de Formação

São numerosos e inter actuantes os factores que se encontram na génese e na reprodução das desigualdades regionais perante o ensino. A sua inventariação seria sempre incompleta e não nos facilitaria necessariamente uma compreensão activa, isto é uma compreensão actuante deste processus. No entanto, analiticamente é importante distinguir os factores de carácter "objectivo" daqueles que, por estarem directamente relacionados com as expectativas e comportamentos dos actores são subjectivamente estruturados, isto é, têm a sua origem na experiência vivida pelos actores sociais, directa ou indirectamente implicados no serviço educativo.

Dentre os factores de carácter objectivo interessa referir aqueles que estruturam materialmente a oferta de ensino. Esta designação referencia um conjunto de factores que vão desde as condições materiais das salas de aula até à situação profissional do corpo docente passando pelo material didáctico de que dispõem as escolas.

Uma gestão centralizada destes recursos formais da educação é sempre uma gestão onde os factores administrativos desempenham um papel importante que tende a ser orientada por critérios de tratamento uniforme, válidos para um espaço educativo nacional caracterizado pela diversidade de situações e problemas. Os efeitos desta situação são conhecidos de todos nós: as regiões onde pedagógicamente seria necessário concentrar os recursos educativos de melhor "qualidade" são precisamente as regiões que dispõem de piores recursos educativos. Esta tendência que deriva das próprias características estruturais dos sistemas centralizados e administrativos de "gestão pedagógica" é, evidentemente, reforçada quando aqueles que gerem o sistema adoptam deliberadamente uma política de discriminação negativa das regiões mais desfavorecidas.

Regionalizar o ensino exige portanto a adopção de uma política de discriminação positiva das regiões mais desfavorecidas acompanhada por uma gestão descentralizada dos recursos educativos. Estes dois níveis de intervenção, se bem que importantes, não resolvem contudo por si sós o problema da desigualdade regional perante o ensino. Na realidade, se bem que possam conduzir a uma igualização da oferta das condições materiais de ensino eles não interferem directamente na resolução do problema da necessária diferenciação da acção pedagógica que seja capaz de respeitar as heterogeneidades culturais intra e inter-regionais.

E se nós nos colocarmos numa perspectiva da regionalização de ensino que privilegie a gestão pedagógica dos espaços culturais em detrimento da gestão administrativa dos espaços físicos, é necessariamente com este problema que teremos de nos debater. Do ponto de vista sócio-antropológico e cultural, uma região, sejam quais forem os critérios (todos eles mais ou menos arbitrários) utilizados para a sua delimitação, nunca é um todo homogéneo mas é um espaço cultural caracterizado pela sua diversidade. Uma diversidade que produz necessariamente uma procura heterogénea de formação.

Ora, é na relação entre oferta de educação e a procura (nem sempre explicitada) de formação, que é possível encontrar espaços para uma intervenção pedagógica diferenciada dos professores e, portanto, espaços para a estruturação de projectos de formação de professores. Será pois sobre a estruturação institucional deste espaço que nós nos iremos debruçar mais pormenorizadamente.

A qualidade de uma acção educativa pode globalmente ser expressa pelo grau de adequação entre aquilo que ela oferece em termos de educação e as procuras de formação integradas no espaço sócio-cultural da sua intervenção.

Num sistema de ensino centralizado é em larga medida o poder central que administra a oferta de educação distribuindo-a uniformemente sobre todo o território. Quer o conjunto de condições materiais que integram esta oferta (salas de aula, materiais didácticos; etc) quer os seus aspectos institucionais (processos de elaboração dos currículos, características organizativas de gestão escolar; etc.) quer ainda os seus aspectos humanos (qualidade da formação dos professores; número de alunos por professor, etc.) são em geral definidos sem a participação das comunidades regionais e sociais. Estas, no entanto, em geral formulam um pedido de educação normalmente adequado a esta oferta. Podemos na realidade admitir que tendencialmente as expectativas que cada comunidade cria relativamente à escola são geralmente determinadas por aquilo que essa mesma escola lhe oferece. É de facto um dado de observação que a pressão social sobre a escola é menor nos espaços sociais mais desfavorecidos do ponto de vista da oferta de educação. Poder-se-ia pensar, portanto, que a oferta da educação é adequada à procura de formação. Todavia, o pedido de educação não coincide necessariamente com a procura de formação. Enquanto que o pedido de educação é criado por uma oferta pré-existente, a procura de formação é mais ampla e é capaz de criar alguns espaços de formação onde se estrutura, informalmente, uma oferta de formação. As associações culturais e desportivas, os movimentos cooperativos e mesmo os espaços informais de troca de saberes entre membros de uma comunidade, são na sua génese, estruturação de ofertas de formação criadas informalmente pelos actores que o procuram.

A adopção de uma acção pedagógica diferenciada por parte da escola exige necessariamente que o serviço que esta oferece à comunidade seja influenciado por esta procura não explicitada de formação. Ela exige portanto o estabelecimento de relações complexas entre a escola e o meio. Estas relações não devem no entanto ser entendidas como uma aproximação entre dois espaços

culturais mais ou menos homogêneas e fisicamente distintos. O meio não é de facto fisicamente exterior à escola e à sala de aula, mas está no interior da própria escola através dos alunos que para aí transportam elementos integrantes da identidade cultural da sua comunidade de origem. A relação pedagógica que os professores estabelecem com os alunos é assim uma relação intercultural através da qual a escola se relaciona com o meio participando desta forma no desenvolvimento ou desvalorização das culturas sociais.

Existe portanto uma dimensão pedagógica do processo de regionalização do ensino. Nestas circunstâncias, existe também um espaço institucional para a intervenção dos professores e para as estruturas que directa ou indirectamente estão implicadas na sua formação. E se é certo que este espaço é estruturado por uma constelação de factores e de circunstâncias que escapam ao controle dos professores, é também certo que estes são intérpretes por excelência de uma acção pedagógica que se pretende diversificada e orientada, não tanto para a compensação dos "atrasos" das regiões mais desfavorecidas mas mais para a emergência e o reforço duma consciência regional estruturada no respeito e desenvolvimento das culturas sociais.

Aspectos institucionais e pedagógicos da Formação de Professores

Um serviço de formação de professores que deliberadamente vise uma regionalização do ensino tendo em conta os aspectos sócio-culturais que nós definimos em traços gerais deverá assumir um processo de ruptura com os pressupostos pedagógicos tradicionais dos modelos centralizados. Assim a nível institucional torna-se necessário num primeiro momento articular: horizontalmente todos os serviços de formação que existem numa dada região administrativa de forma a que estes não funcionem como compartimentos estanques controlando áreas específicas de influência, mas estabeleçam entre si relações de colaboração suficientemente flexíveis para que a experiência singular de cada um deles possa melhorar a qualidade de formação oferecida aos professores. Em seguida ou paralelamente, torna-se necessário integrar neste sistema de formação os serviços de vocação não educativa ou de educação não formal, de forma a que estes possam ser utilizados com recursos educativos e beneficiar da utilização dos recursos de educação formal. Não se visa com esta integração escolarizar a educação não formal, mas desenvolver uma componente extra escolar na formação daqueles que agem na escola. Finalmente torna-se necessário que os professores participem activamente na gestão dos seus serviços de formação, ou melhor, que eles se apropriem da instituição da sua formação.

A gestão regional e coordenada da formação de professores não deve no entanto limitar-se a uma intervenção articulada nos domínios clássicos da formação. Esta formação não deve por outro lado ser uma mera transposição para uma dada região dos regimes de formação geridos a nível nacional. Os seus pressupostos pedagógicos devem ser qualitativamente diferentes e o seu âmbito de actuação deve ser alargado a domínios que tradicionalmente lhe são "exteriores". Em última análise uma gestão regionalizante da formação de professores não deve visar apenas melhorar a formação mas institucionalizá-la em moldes diferentes e prosseguindo objectivos qualitativamente também diferentes.

São vários os aspectos pedagógicos a ter em conta na institucionalização desta formação. Pela sua importância gostaríamos de destacar os seguintes:

- 1) A formação de professores deve integrar e ser integrada num processus de análise de necessidades de formação que permita encontrar respostas diversificadas às situações problemáticas, também diversificadas, que são vividas pelos professores.
- 2) A intervenção nos domínios da formação inicial e da formação contínua dos professores deve ser articulada de tal forma que a nível dos conteúdos, métodos, estratégias e formas organizativas, a formação inicial dos professores seja o primeiro momento de uma formação contínua e integrada num processus de educação permanente. Isto exige que estruturalmente se possam integrar actividades de formação contínua e da animação sócio-pedagógica e que elas actuem como um estímulo à sua auto-formação.
- 3) Os espaços institucionais de formação devem ser articulados com os espaços onde se exercem os efeitos dessa formação.

Sem prejuízo da realização de acções que integrem professores de diferentes escolas (eventualmente exercendo funções pedagógicas similares) torna-se necessário considerar os planos de escola ou os projectos elaborados por equipas de professores como a expressão mais importante das suas necessidades de formação. Ao considerar-se a escola e as equipas pedagógicas como estruturas capazes de identificar situações problemáticas e traduzi-las em termos de procura de formulação, deveremos também considerá-las como espaços organizativos de estruturação de situações de formação.

4) A investigação e a produção de inovações pedagógicas devem ser consideradas como eixos metodológicos e finalidades centrais de formação de professores. Significa isto, que os momentos de formação não devem ser pedagogicamente organizados como espaços de transmissão de uma informação dos formadores para os formandos, mas que esta transmissão se deverá integrar em situações de formação organizadas numa perspectiva de pedagogia investigativa e centrada numa reflexão sobre as práticas. Pretende-se deste modo desenvolver simultaneamente capacidades de adaptação a mudança e capacidades de produção e avaliação de inovações. A aquisição dos saberes e dos saberes-fazer deve assim articular-se com o desenvolvimento de capacidades visando o saber-estar e o saber-transformar, desenvolvendo-se práticas pedagógicas preocupadas com as dimensões formativas da sua acção e que visem a apropriação de três mecanismos fundamentais da aprendizagem: auto-avaliação, auto-formação e capacidade criativa.

5) Um sistema de formação organizado em torno destes princípios deve necessariamente integrar:

- a) Uma rede de troca de experiências inovadoras que permita vencer o seu isolamento, estimular a sua avaliação e as utilize como material de formação.
- b) Um serviço de apoio técnico e pedagógico à construção de documentos em vários suportes (escrito, video, diaporamas, etc.) que estimule a divulgação de experiências inovadoras e apoie os professores na construção de documentos pedagógicos.
- c) Uma rede documental organizada de forma a que os utilizadores tenham acesso fácil a uma diversidade de documentos para que esta aja como estímulo à auto-formação e à investigação.

Finalmente, e em consequência do que atrás ficou dito, torna-se importante que, sempre que possível, os projectos de formação de professores e os projectos de desenvolvimento comunitário se articulem de forma a que, a nível local, as estruturas de educação não formal encontrem formas originais e criativas de colaboração.

Evidentemente que estes princípios pedagógicos são incompatíveis com uma gestão centralizada de formação de professores. Eles exigem de facto uma flexibilidade de respostas e uma ligação institucional com as escolas, os professores e as comunidades só possíveis de construir a nível regional por estruturas com experiências pedagógicas diversificadas.

As escolas superiores de educação enquanto estruturas que têm um âmbito de intervenção regional podem ser factores importantes de dinamização de uma formação regionalizante de professores. É no entanto necessário que elas articulem os seus projectos de intervenção com as outras estruturas institucionalmente ligadas à formação de professores e que encontrem soluções funcionais de colaboração com os organismos mais directamente implicados na animação sócio-cultural.

Não basta portanto que elas sejam estruturas novas e regionais de formação de professores. É necessário que elas dinamizem a criação de estruturas regionalizantes e inovadoras.