Maria Luiza Coelho Zuzarte Cortesão Abreu

CONTRIBUTO PARA A ANÁLISE DA POSSIBILIDADE E DOS MEIOS DE PRODUZIR INOVAÇÃO

O CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PORTO
1988

Maria Luiza Coelho Zuzarte Cortesão Abreu

CONTRIBUTO PARA A ANÁLISE DA POSSIBILIDADE E DOS MEIOS DE PRODUZIR INOVAÇÃO

O CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese de Doutoramento elaborada sob a orientação dos Professores

Stephen Stoer

Marcel Postic

apresentada na

Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação
da Universidade do Porto

PORTO
1988

Subsidiado pelo Instituto Nacional de Investigação Científica

Agradeço a todos os amigos que, de diferentes maneiras e em momentos diferentes, me ajudaram a levar a cabo este trabalho. Não posso no entanto deixar de referir especialmente a Milice Ribeiro dos Santos, o Sérgio Bacelar, o Camilo Cortesão, a Natércia Pacheco, a Fátima Sousa, a Carlinda Leite, a Estela Rodrigues, a Rosário Gamboa, a Fátima Leandro e o José Ribeiro cuja ajuda foi especialmente significativa.

Não quero também deixar de salientar a importância que teve o Prof. Romero de Magalhães que tornou possível o projecto CICFF — cujo estudo foi fundamental para o presente trabalho, bem como a Fundação Calouste Gulbenkian que subsidiou as actividades de análise à Profissionalização em Exercício.

Agradeço sobretudo à minha família, em especial ao meu marido e minha filha, toda a preciosa ajuda que me deram e o bom humor que sempre tiveram para com a excesiva ocupação de tempo que este trabalho implicou.

1 INTRODUÇÃO

A - Identificação do problema que irá ser objecto de estudo

Um sistema educativo não permanece inalterável ao longo dos tempos na multiplicidade e complexidade de aspectos que o constituem e caracterizam.

Com maior ou menor facilidade, com maior ou menor profundidade e velocidade ocorrem nele mudanças. As razões por que ocorrem essas mudanças, as causas determinantes da evolução sofrida por elas próprias ao longo da sua implementação, as relações que existem entre elas e as características económicas, ideológicas e culturais do contexto em que se desenvolvem, o grau de independência e o tipo de relacionamento existente entre as decisões tomadas relativamente à Educação e as diferentes formas de poder que estão presentes e se manifestam no contexto em que têm lugar são alguns dos muitos problemas que, nesta área, têm sido objecto de análises várias.

Surgem estas alterações porque, como se poderia afirmar numa linha Funcionalista, as mudanças que ocorrem na sociedade mais geral desencadeiam e orientam alterações que surgem como harmoniosa resposta no Sistema Educativo?[1] Porque, como se poderia dizer numa linha Althusseriana, a Escola é uma simples - mas importante - peça cujo funcionamento é necessário ao poder?[2] Desse modo ela seria forçada a agir nos actores sociais que por ela passam de forma a que, através da inculcação de uma ideologia eles adquiram atitudes adequadas bem como a "necessária" hierarquização de que resultará uma dócil força de trabalho. Surgem porque, como afirmam Bowles and Gintis,[3] sendo o Sistema Educativo parte integrante da sociedade, os conflitos e a dinâmica social dela decorrente correspondem aos que se fazem sentir na própria escola? Ou será a violência simbólica[4] decorrente da imposição a todos da cultura dominante que irá garantir através da Escola a reprodução das características presentes na Sociedade mais geral? Ou, pelo contrário, numa linha de resistência (no sentido que Giroux dá a este conceito[5] poderá

---

1 Parsons, T., (1940)
2 Althusser L., (1972)
3 Bowles S., and Gintis H., (1976)
4 Bourdieu P., e Passeron J. C. (1970)
5 Ao longo de uma série de trabalhos, Giroux desenvolve o conceito de "resistência" como "constructo teórico e ideológico que fornece um foco importante para se analisar as relações entre a escola e a Sociedade maior" (Giroux, 1986, pag. 145). Trata-se de "redefinir causas e significado do comportamento de oposição" (Giroux, op. cit., pag. 146), através de pressupostos tais como: "a noção dialética da acção humana que trata a dominação como um processo que não é estático e que

admitir-se que a Escola eventualmente pode ter certa interferência no resultado dos conflitos que se estabelecem a nível social?

A verdade é que, por uma razão ou por outra, as mudanças em educação vão ocorrendo. São concebidas em gabinetes, nos serviços centrais dos ministérios por grupos que encarnam mais ou menos a política educativa do momento, ou são imaginadas por professores mais ou menos isolados ou no seio de grupos de pressão que, na Periferia do sistema, contrariando o status quo, procuram militantemente implementá-las. São objecto de negociações de conflitos, seguem percursos não lineares, desenvolvem-se, estabelecem-se e/ou alteram-se ou são recuperadas, muitas vezes neutralizadas.

O presente estudo constituirá um contributo para a reflexão que tem sido efectuada nesta área:

Tal como muitos outros trabalhos desenvolvidos dentro do Paradigma de Conflito, *procurar-se-á, ao longo do seu desenvolvimento, evidenciar como o poder dominante em cada contexto ideológico-cultural e económico tem realmente um enorme peso na orientação que tomam os acontecimentos educativos.* E procurar-se-á encontrar os mecanismos responsáveis por esta orientação, não só em *factores macro-estruturais como nos mecanismos de reprodução cultural exercidos a diferentes níveis do sistema educativo.*

Mas será no entanto também aqui valorizada a importância de considerar toda a complexa trama de interacções que se estabelecem quer no Centro quer na Periferia do sistema, trama essa que imprime características por vezes pouco previsíveis à marcha dos acontecimentos.

De facto será numa linha que poderá considerar-se próxima da socio-antropologia que irão ser estudados os problemas da implementação de projectos inovadores. Haverá uma intenção de desvendar, de *compreender* a realidade como algo de muito complexo que é filtrado pelas racionalidades[6] dos actores sociais que dentro dele interagem e que nela imprimem a sua marca.

---

nunca se completa" (Giroux, op. cit., pag. 146) o que permite "entender completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção das suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção" (Giroux, op. cit., pag. 146). O conceito de resistência e a referência às "teorias de resistência" serão tratados mais desenvolvidamente no § 1.1 e no Capítulo III, § 3.1.1..

6 Racionalidade - "construção social e não uma entidade abstracta" (Crozier, 1977, pag. 47) consiste, segundo este autor, na existência de uma adaptação dos meios aos fins. No sentido Weberiano do termo, terá de haver nesta relação, também uma adaptação a valores. É um conceito que, segundo

Assim, através do estudo feito sobre a forma como surgem e se procuram implementar em determinados contextos alguns projectos, será discutida a *possibilidade de acontecer inovação* no processo educativo. Admitiu-se portanto, como hipótese de trabalho, que *o percurso e os efeitos de projectos estudados poderão ser influenciados também por outros factores para além dos decorrentes de condicionalismos macro-estruturais*. E realmente, ao longo da análise, os conflitos[7] surgiram como ocorrendo a todos os níveis numa estrutura complexa e dinâmica de acontecimento. Além disso, actores sociais e, sobretudo, grupos de actores sociais, não parecem ser sempre meros objectos dessa matriz conflitual que se desenrola do Centro à Periferia. Empenhados também em projectos em que se *implicam, aproveitando as contradições do Sistema Educativo e agindo nos espaços de intervenção que às vezes lhes são oferecidos e/ou que eles conquistam e alargam,* às vezes *parecem ter certa, se bem que limitada, margem de decisão nos acontecimentos.*

Serão, como se afirmou já, estudados e discutidos dois projectos inovadores surgidos recentemente no Sistema Educativo Português na área de formação de professores e, através deste trabalho, procurar-se-ão observar alguns fenómenos que tiveram lugar durante a sua implementação e desenvolvimento.

Mas é necessário explicitar, antes de mais, que a própria escolha de projectos de formação de professores como instrumento através do qual se fará a análise dos problemas da relação inovação/contexto constitui, em si mesmo, (como se explicará no

---

Boudon, "deverá ser concebido como relativo, como dependente da estrutura das situações" (ver referência a racionalidade quando da discussão do conceito de inovação, § 1.1.).

7 Como é sabido, o termo conflito pode, consoante as condições que lhe dão origem, ser empregue em diferentes áreas disciplinares e em sentidos muito diversificados. Fala-se de "conflito" desde a Psicanálise (quando se referem situações em que se opõem exigências interiores contrárias) até à Sociologia. Trata-se de um conceito muito discutido na Teoria dos Jogos. Na Sociologia este conceito aparece tratado por Funcionalistas (como situação patológica), por Marxistas e Neo Marxistas. Os primeiros valorizam a importância que têm, na sua origem, problemas de distribuição de bens materiais; os segundos, por sua vez, relacionam a sua génese com problemas relacionados com bens simbólicos e culturais. Mas para além disto, pode valorizar-se a importância das interacções desenvolvidas entre grupos e até entre actores sociais devido, por exemplo, a uma distribuição de autoridade no interior de organizações. Ainda poderá ser uma indicação de que "actores em interacção procuram aproveitar a variância do seu papel para o interpretar da maneira mais conveniente para os seus interesses" (Boudon, R., *La Logique du Social*). Para Touraine é um modo de acção privilegiada de actores. No seu artigo "A Comparative Analysis of organizational conflict in Schools" (*Sociology of Education*, 1975, vol. 48, Winter, 59-74) e na pag. 61, ao referirem-se a conflitos inter-estruturais, Beck, E.M. e Betz, M., afirmam que os conflitos decorrem "do desenvolvimento de metas e valores incompatíveis" criando estes "uma fértil matriz para conflitos". Ver Capítulo III, § 3.1, referência às Teorias de Conflito.

parágrafo 1.3 e sobretudo no parágrafo 1.3.3), uma transgressão metodológica no sentido em que Boaventura Sousa Santos usa este termo.[8] Na realidade, a formação de professores tendo sido um campo onde se desenvolveu todo um percurso de vida e de projectos de intervenção, é um processo com o qual se foi criando uma inegável relação de afecto. Não será assim possível manter relativamente a ele a grande distanciação que é mais tradicionalmente exigida segundo "o paradigma dominante",[9] face a um objecto de análise. Se se enveredou por um trabalho realizado nesta área, foi por se admitir que, se assumida e claramente analisada, a presença desta implicação sujeito/objecto não será impeditiva de uma análise válida das questões em foco. Será pelo contrário facilitadora da realização de um estudo mais profundo e amadurecido do problema. (Este problema será retomado no Cap. 3).

Através do estudo de documentos e de dados obtidos em depoimentos vários dos diferentes actores sociais implicados, tentar-se-á assim obter uma compreensão dos processos ocorridos bem como identificar certos elementos que, quer ao Centro quer à Periferia do sistema, parecem ter contribuido para facilitar e/ou para dificultar a implementação dos referidos projectos. Os dados recolhidos poderão eventualmente até constituir um contributo para que seja feita a identificação de factores que, em determinados contextos, favorecem ou dificultam a proposta de implementação de medidas a nível de um sistema educativo. Elaborado, como se disse, após uma fase de intensa intervenção no desenrolar de acontecimentos do sistema educativo, fase essa desenvolvida ao longo de anos com diferentes equipas, poderá assim, até certo ponto, interpretar-se este trabalho, também, como um momento de pausa para reflexão teórica, agora transgressivamente singular, do muito que se vivenciou antes, trabalhando colectivamente num clima de investigação-acção.

---

8 Em "Oração de Sapiência" (1986) e "Doing Research in Rio's Squatter Settlements" (1981), Boaventura Sousa Santos defende a riqueza que poderá advir de, numa pesquisa, se recorrer ao que designa por "Trangressão metodológica". Boaventura Sousa Santos caracteriza a transgressão metodológica pelo facto de com ela se violarem as regras estabelecidas tradicionalmente como necessárias para a realização de uma pesquisa, violação essa que, apesar dos riscos que acarreta, irá permitir uma compreensão mais profunda dos problemas em estudo. Situa a transgressão no facto de se inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação de métodos fora do seu habitat natural" (Oração de Sapiência, pag. 22), na "tolerância discursiva" (pag. 22) que se traduz na "configuração de estilos construída segundo o critério e a imaginação pessoal do cientista" (pag. 22) e em que prevê "o discurso científico aproximar-se-á cada vez mais do discurso literário" (pag. 24) como a "subversão da relação sujeito/objecto" (pag. 24). Na verdade será o envolvimento pessoal no objecto de estudo que permitirá uma melhor compreensão dos problemas porque a "neutralidade do cientista social era uma forma de neutralizar a realidade social" ("Doing Research in Rio"s Squatter Settlements", pag. 279).

9 Sousa Santos, B., op. cit., pag. 9

B - Plano geral do trabalho

Procurar-se-á atingir os objectivos anteriormente enunciados ao longo de um trabalho que se desenvolverá em duas partes.

Assim, na primeira parte, depois de uma fase preliminar em que se discutem os conceitos que irão ser utilizados (inovação, mudança, formação de professores), justifica-se a razão pela qual se escolheu a formação de professores como instrumento de trabalho.

Realmente o estudo de interacções que se observam entre inovação e contexto ideológico, económico e cultural, estudo esse que é objecto central do presente trabalho, poderia ser realizado utilizando como instrumento de análise do processo qualquer inovação que tivesse sido lançada no Sistema Educativo Português. A escolha de formação de professores e dentro desta o facto de se ter optado por analisar aspectos da Profissionalização em Exercício e do processo de Formação de Formadores, decorre de razões que se explicitam no primeiro capítulo.

Dado que o instrumento que se utilizou para análise das relações existentes entre o contexto e as inovações que se tentam implementar foi, como se acabou de referir, a formação de professores, dedica-se algum espaço do primeiro capítulo a uma tentativa de demonstração de que os processos que se desenvolvem nesta áreas são algo de particularmente sensível às variações que ocorrem a nível da sociedade mais geral. A formação de professores é, como afirma Lynch, "um ponto sensível do sistema educativo no qual a saúde deste pode ser apoiada e influenciada"[10]. A demonstração de quanto este processo é "sensível", como diz Lynch, às características da sociedade envolvente, (o que torna, portanto, um bom analisador[11] do processo interacção inovação/contexto) faz-se através de dois exemplos que, pelo facto de serem relativos a situações muito diversas, constituem um bom apoio à afirmação de que essa "sensibilidade" existe. São esses exemplos a análise da formação de professores primários[12] em Portugal no período que

---

[10] Lynch, J., Plunkett, H.D., (1973)

[11] "Analisador" é aqui utilizado no sentido que lhe é conferido na Análise Institucional. Trata-se portanto de elementos que "pela sua acção mediadora e provocadora sobre a realidade social são como que o banho do fotógrafo que revela a imagem fixada sobre a placa: os analisadores são reveladores da face negativa das contradicções sociais e das relações de força entre as classes sociais sempre presentes, se bem que escondidas nos grupos e nas organizações" (Barbier, R., 1977, pag. 90).

[12] O facto de serem do Ensino Primário os dois processos de formação de professores escolhidos para esta ilustração é intencional. Visa apoiar a afirmação de que todo o processo de formação de

vai de 1930 a 1974 e uma breve referência ao processo de formação de professores do mesmo nível de ensino num país com um contexto cultural, político e temporal totalmente diferentes - a República Popular de Moçambique. Uma pequena "história da vida" incluida no § 1.3.3, para além de justificar a escolha da formação como objecto de estudo, poderá ser considerada também como documento a juntar a estes dois exemplos.

A fim de situar uma dupla perspectiva diacrónica e sincrónica, os dois processos de formação de professores que irão ser objecto de estudo (a Formação de Formadores e a Profissionalização em Exercício) faz-se, num segundo capítulo, uma breve referência à evolução dos processos de formação de professores dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal, terminando por se identificar os dois modelos que irão ser estudados.

Num terceiro capítulo, entra-se na discussão teórica do problema que se irá estudar. Procede-se, em primeiro lugar, a uma revisão de diferentes posições quanto ao problema da relação inovação curricular/contexto. Procura-se, em seguida, estabelecer ligações entre as diferentes posições teóricas assumidas, as diferentes características que pode assumir o processo de lançamento de inovações e as metodologias possíveis de utilizar numa avaliação curricular em consequência do enquadramento decorrente daquelas posições. Finalmente, identifica-se não só o quadro teórico por que se optou no presente trabalho, mas também as metodologias que irão ser utilizadas na análise dos dois processos de formação de professores. Refere-se também, de uma forma muito geral, as hipóteses base com que se irão desenvolver.

Ao longo de um processo de aproximações sucessivas, pensa-se que, após ter percorrido os passos anteriormente referidos, ter, nessa altura do trabalho, reunido os elementos e feito o enquadramento necessário para se poder abordar directamente o problema. Assim, numa segunda parte, entra-se na análise dos dois processos de formação de professores anteriormente referidos: o projecto de Formação de Formadores e a Profissionalização em Exercício.

As razões da escolha destes dois processos são, como já se referiu, explicitadas no primeiro capítulo pelo que neste momento se limita esta justificação à afirmação de que ambos fornecem dados em diferentes perspectivas do mesmo problema - implementação de uma inovação. É que, realmente, tendo os dois projectos surgido quase

---

professores é "sensível" às alterações do contexto, independentemente do nível de ensino em que se situe.

simultaneamente, no mesmo contexto, em condições de enquadramento semelhante (pelo menos no que respeita à sua posição institucional exterior a uma Universidade) mas desenvolvendo-se um num percurso centrífugo, e outro num sentido centrípeto (em relação ao Centro do Sistema Educativo), eles possuem elementos que permitem iluminar de forma interessante o campo em estudo.

Em consequência, faz-se a análise do projecto de "Formação de Formadores", do seu funcionamento e das condições que acompanharam a sua extinção. Em seguida procede-se à análise de alguns aspectos previamente seleccionados de "Profissionalização em Exercício" através de um trabalho cujo plano geral é explicitado mais detalhadamente no parágrafo 4.2. Vai-se tentar reconstituir as características deste último processo na altura do lançamento, não só através de entrevistas aos responsáveis pela concepção do projecto, como da análise da legislação que o institucionalizou e pôs em marcha. Em seguida o trabalho desenvolve-se no sentido de identificar algumas características que assumiu a Profissionalização nos anos lectivos de 83-84 e 84-85. Procuram identificar-se as dificuldades que experimentou na sua implementação, representações[13] que dela têm os diferentes actores sociais envolvidos, acontecimentos ocorridos nas escolas em consequência de terem a funcionar a profissionalização, e reflexos deste processo nas relações que a escola estabelece dentro de si e com a comunidade envolvente. Esta etapa do trabalho foi cumprida através da análise dos resultados de um inquérito que foi distribuído em 51 escolas do Ensino Básico e Secundário de diferentes pontos do País a Profissionalizandos, já Profissionalizados, professores da escola, elementos do Conselho Pedagógico e Orientadores Pedagógicos. Complementam-se estes dados pela análise de depoimentos de professores, pelo estudo de sessões várias e por um outro pequeno inquérito distribuído a um número muito restrito de escolas de que se entendeu ser necessário colher alguns dados suplementares.

Esta estratégia para obtenção de dados de análise da P.E. permite assim estudar o processo em três momentos:

- o da fase inicial de concepção, em que são identificados não só os princípios orientadores e finalidades escolhidas para o projecto de Profissionalização em

[13] Representação é aqui empregue no sentido que a psico-sociologia lhe atribui. Como afirma Moscovici na pag. 46 do seu livro *La psychanalise, Son Image et Son Public* (Paris, P.U.F., 1976) "não se faz um corte entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo)" ... "O objecto inscreve-se num contexto activo, móvel, porque parcialmente concebido pela pessoa ou pela colectividade como sendo o prolongamento do seu comportamento e não existe para eles senão em função dos meios e dos métodos que permitem o seu conhecimento."

Exercício, mas também conflitos decorrentes da coexistência, no grupo de trabalho que concebeu o projecto, de racionalidades muito divergentes;

- o da fase em que o projecto começou a ser implementado, em que se decidiu estudar a legislação produzida pelos autores. Foi assim possível identificar e analisar características do produto elaborado, fruto do processo conflitual de criação estabelecido no grupo de concepção;
- o da fase de concretização nas escolas: em que foi possível confrontar, não só representações que têm da forma como decorre o processo nas escolas os diferentes actores sociais, mas também alguns acontecimentos reais que ocorreram, com os princípios orientadores e finalidades estabelecidas pelos autores e pela legislação original.

Foi a análise deste processo, desde a criação à concretização no quotidiano das escolas, feita recorrendo a dados filtrados pelas racionalidades dos actores sociais envolvidos, que permitiu adquirir a percepção de toda *a riqueza de factores intervenientes e da riqueza de interacções que aconteceram neste processo.*

É face aos elementos assim recolhidos que se discute, num quinto capítulo, se o que acontece na origem e desenvolvimento de um projecto educativo inovador será afinal inteiramente decidido pelos acontecimentos ocorridos no contexto económico, ideológico e cultural, ou se a escola e os actores sociais com ela relacionados têm uma margem de liberdade, uma autonomia relativa de que falam Giroux,[14] Fritzell,[15] Mahler,[16] Murphy,[17] etc.. Admite-se que esta *autonomia, talvez pequena, será talvez possível de gerir e até de alargar, fenómeno que, a acontecer, a transforma, pelo menos em parte, de objecto em sujeito dos processos de implementação de mudança.*

[14] Giroux, H.A., (1983)
[15] Fritzell, C., (1987)
[16] Mahler, F., (1985)
[17] Murphy, R., (1982)

CAPÍTULO I

1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

1.1 Definição dos conceitos de mudança e inovação

Como se referiu na Introdução, o presente trabalho vai, essencialmente, discutir e tentar compreender o significado da actuação da Escola, de actores e grupos de actores sociais, na problemática da relação que poderá existir entre o contexto económico, ideológico e cultural e a possibilidade de ocorrer inovação. Torna-se assim necessário, antes do mais, proceder à discussão de alguns conceitos que neste domínio são utilizados na literatura e que se irão empregar no presente texto. Inovação, mudança, reforma, são palavras frequentemente utilizadas por diferentes autores ao discutir este problema, mas que assumem, de autor para autor, um leque bastante diversificado de acepções. Por exemplo, pode verificar-se que, em diferentes trabalhos, inovação é empregue para designar desde a pequena alteração à grande mudança introduzida no Sistema Educativo.

Por tal razão, depois de uma rápida revista de significados atribuídos a estes termos por diferentes autores, ir-se-á procurar reduzir a ambiguidade dos conceitos a utilizar, pelo que se irá clarificar o significado que lhes vai ser atribuído no presente trabalho.

Muito frequentemente inovação é utilizada para designar uma alteração com pequeno significado, enquanto que o termo reforma se reserva para referir uma alteração de fundo no Sistema. Assim, Paulston define inovação como "alterações programáticas ou técnicas relativamente isoladas como, por exemplo, mudanças a baixo nível"[1] e distingue este conceito do de "reforma" que define, utilizando o conceito de Simmons,[2] como as "mudanças na política educativa que causam alterações maiores, quer no orçamento da educação, na inclinação da pirâmide de frequência escolar ou sobre o efeito de investimento educativo no desenvolvimento pessoal ou social". É também este o conceito

---

1 Paulston emprega o termo "baixo nível" para referir as zonas inferiores do Sistema Educativo, isto é, as instituições que se situam afastadas dos Centros de decisão, portanto, na Periferia do sistema. Paulston, R.G., (1976), pag. 1

2 Simons, J., in Paulston, R.G., (1974), pag. 1

de inovações proposto por Lourié.[3]

Porém, de Landsheere,[4] citando Herrel, define inovação como "toda a transformação trazida intencional e sistematicamente a um sistema educativo visando rever objectivos desse sistema ou procurando atingir melhor e de forma mais durável objectivos já estabelecidos".

Assogba, por sua vez, define este conceito como "actividade educativa, nova e original, intencional e organizada que visa uma renovação, uma certa mudança em educação"[5] e cita no mesmo trabalho as definições de Chobaux e Ryan. O primeiro destes autores, tal como de Landsheere, chama a atenção para o carácter *intencional* das alterações que visam a consecução de *novos objectivos* , mas diverge um pouco deste autor por dar mais ênfase à importância de se tratar de *novos objectivos*. Segundo ele, inovação "é um acto consciente reflectido e voluntário, a manifestação de um desejo de mudança, repousando em princípio sobre uma nova definição de objectivos a atingir. É esta tomada de consciência de novos objectivos que nos parece constituir o carácter fundamental de toda a inovação."[6] Ryan, por sua vez, refere que a própria inovação poderá constituir a origem de novos objectivos educacionais. De facto, define inovação como uma "ruptura entre o passado e o presente e que visa a ultrapassagem dos meios actuais com vista a atingir um objectivo novo ou de provocar a sua emergência".[7]

Huberman opta por um conceito muito diferente do de Paulston, que atrás se referiu. Huberman distingue inovação de mudança por atribuir ao primeiro um carácter intencional, ao passo que considera que "mudança" pode acontecer com um carácter espontâneo, fruto de "iniciativas mais ou menos fortuitas de grupos e pessoas isoladas".[8] Segundo este autor, inovação é não só uma "operação de uma só peça cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar uma dada mudança",[9] mas também algo que "deve durar, ser largamente utilizada e não perder as suas características iniciais."

Vaniscote, por sua vez, diz que "inovar é, por um acto voluntário, introduzir no

---

3 Lourié, S., (1974)
4 De Landsheere, G., (1979), pag. 150
5 Assogba, Y., (1982), pag. 117
6 Chobaux, J., et al, (1977), pag. 12
7 Ryan, N., in Assogba, Y., op. cit., pag. 116
8 Huberman, A. M., (1973), pag. 11
9 Huberman, A. M., op. cit., pag. 11

sistema educativo um elemento de ruptura com o fim de produzir uma melhoria mensurável no conjunto do sistema",[10] salientando desta sua definição as palavras *melhoria, mensurável* e *ruptura.*

Chobaux,[11] para além da definição anteriormente referida, e face à diversidade de acções que, em diferentes situações são consideradas como "inovadoras", propõe uma classificação das inovações de acordo com os objectivos que estas pretendem atingir. É assim que considera inovações do tipo "conservador", "reformista moderado", "reformista avançado", "revolucionário moderado", "revolucionário avançado" e "nihilista". As primeiras (do tipo conservador), são caracterizadas segundo esta autora, pelo facto de surgirem "em sistemas rígidos tendendo a liberalizar-se". São feitos sobretudo a nível de "estruturas, contudo, ornamentadas com uma máscara de modernismo, mas cujo objectivo real é a manutenção da situação actual ou o retorno à situação anterior". As segundas (designadas como de tipo "reformista moderado") são as que "visam melhorar o rendimento de um sistema, aceitando, implicitamente ou não, as suas finalidades anteriores (ou de tipo "reformista avançado") em que se pretende "modificar o funcionamento da escola com vista a uma melhor adaptação desta à criança - e não o inverso como acontece frequentemente no caso das inovações do tipo reformista moderado" As quartas (que designa como sendo do tipo "revolucionário moderado") em que se verifica uma "mudança de natureza e não de grau", acompanhando-se "pelo menos teoricamente de novas modificações estruturais e de conteúdos educativos". Pretende-se com estas inovações mudar a sociedade através da Escola. Com o quinto tipo de inovações (as revolucionárias avançadas) já não se muda somente "a concepção da escola como instituição, mas trata-se de agir simultaneamente sobre outras instituições". São já "inovações sociais e culturais em que a educação está presente". Finalmente as inovações designadas por "nihilistas" serão aquelas que visam a "negação da escola" o que conduzirá "a uma sociedade sem escolas".

Como se pode ver, neste conjunto de tipos de inovações estão comtempladas as situações classificadas por Paulston com sendo "reformas".

Esta breve análise é suficiente para mostrar que há quase tantos conceitos de

---

[10] Vaniscote, F., (1984)
[11] Chobaux, J., op. cit., pag. 14 e 15

inovação quantos os autores que se debruçam sobre este fenómeno.

Ao considerá-los, porém, poderá perceber-se que inovação é também um conceito que decorre de posições teóricas assumidas e em grande parte das representações que se têm das características contextuais, representações essas que por sua vez estarão fortemente atravessadas pelas posições ideológicas e culturais daquele que classifica ou não de inovação uma dada mudança ocorrida num dado campo.

De todas as definições anteriormente citadas, aquela que, pela adequação que revela à hipótese-base do presente trabalho, se aproxima mais da que irá ser utilizada é a de Assogba. Como adiante será discutido, não parece ser muito de aceitar como característica de uma inovação, dadas as interacções que têm constantemente origem nos diferentes contextos, que ela consiga "não perder o carácter inical", como afirma Huberman, nem tem muito sentido discutir obstáculos à implementação de meras alterações "programáticas ou técnicas" a que se refere Paulston. Além disso estas definições de inovação, embora não o expressem explicitamente, parecem profundamente relacionadas com o conceito de que as referidas alterações implementadas no Sistema Educativo irão acontecer a partir de decisões tomadas no Centro, decisões essas que se irão estender de forma mais ou menos rápida até à periferia, aos locais de execução. Do mesmo modo a "resistência à inovação" que é referida também nestes textos, aparece como uma tomada de posição da periferia de não realização ou mesmo de oposição mais ou menos explícita a medidas decididas a nível central do Sistema. Trata-se portanto do conceito clássico de "resistência à inovação". Este problema será retomado adiante.

Como no presente trabalho serão consideradas como inovações, sequências de medidas ou de movimentos com origem quer no Centro quer na Periferia do Sistema Educativo, é necessário que este aspecto seja explicitado. Assim, alterando um pouco o texto de Assogba, pode definir-se para já o conceito de inovação como sendo uma "actividade educativa, nova e original, intencional e organizada" com origem no Centro ou na Periferia do Sistema "que visa uma renovação, uma certa mudança em educação".[12] Nesta definição, actividade educativa é empregue englobando actividades de gestão e da acção pedagógica, bem como as finalidades educativas; o aspecto de novidade diz respeito ao carácter de originalidade relativo a um dado *momento* e a um determinado *local* onde

---

[12] Assogba, Y., op. cit., pag. 117

se desenvolve a actividade educativa e o termo "internacional" é empregue para evidenciar o carácter "consciente, elaborado e exercido segundo métodos precisos"[13] das actividades desenvolvidas. A mudança que é referida na definição diz respeito à alteração nos objectivos e finalidades da acção educativa. No conceito utilizado no presente trabalho, tal mudança, para além da intenção de tocar objectivos e finalidades e práticas educativas, terá uma relação mais ou menos próxima com ideia de renovação de "valores, normas educativas e sociais".[14]

Esta afirmação reflecte duas hipóteses fundamentais de que se partiu no presente trabalho:

- *a íntima relação existente entre as características ideológicas, económicas e culturais da Sociedade mais vasta e a estrutura e funcionamento do Sistema Educativo e dentro deste as características estruturais e praxeológicas da Escola;*
- *a possibilidade, se bem que limitada, da existência de uma autonomia relativa do Sistema Educativo e da Escola dentro do Sistema Social.*

Porém, uma operacionalização imediata do conceito de inovação anteriormente referido acarreta poder ter de se aceitar também como inovações, medidas que não são mais do que o resultado de certas resistências à inovação (se se tratar daquelas "inovações" que Chobaux designa de "conservadoras"). De facto, num Sistema Educativo, pode, em dado momento, optar-se por medidas que provoquem "uma certa mudança em educação" e que, no entanto, não são mais do que decisões que conduzirão a uma retomada de situações que tinham sido alteradas ou eliminadas por medidas também consideradas como inovadoras. É importante esclarecer se, nestas condições, se pode de novo falar de inovação ou pelo contrário se deverá consciencializar que se trata de uma situação de resistência a uma medida inovadora que estava em funcionamento. Muito depende, também, do contexto mais ou menos conservador em que a medida se procura implementar.

Na linguagem corrente a palavra inovação tem uma carga afectiva positiva do mesmo modo que o termo "resistência à inovação" envolve uma certa apreciação negativa sobre aqueles que a praticam, mas como é evidente o sentido de "positivo" ou "negativo" a

---

[13] Assogba, Y., op. cit., pag. 117
[14] Assogba, Y., op. cit., pag. 117

atribuir às medidas educativas educacionais e das quais decorrerá uma "resistência" ou "adesão" é ele também altamente ambíguo.

Ao debater este problema Boudon[15] começa por chamar a atenção para o carácter relativo do conceito de racionalidade que, segundo ele, é necessário considerar antes de discutir o problema das resistências à inovação.

Segundo ele, quando se vão tomar decisões numa situação em que *não há coincidência entre os sistemas de referência* dos diferentes actores, tende a produzir-se discordância quer entre os objectivos que eles pretendem atingir quer entre os resultados a que se chega. Deste modo, numa dada situação, esse comportamente de um actor social pode ser interpretado por outro como não sendo dotado de racionalidade. Tal comportamento pode assim ser classificado com sendo de *resistência à inovação*, só porque um actor projecta as características da sua própria situação na situação do observado. Ora para este último, na sua própria lógica, o comportamento assumido pode ser perfeitamente racional.

Medidas que são tidas como positivas por alguns poderão assim ser encaradas como claramente negativas para outros se, por exemplo, forem julgadas segundo perspectivas ideológicas diferentes. Realmente, fácil é de compreender que medidas que vão interferir com o grau de participação dos professores nas decisões a tomar durante o processo de formação e que em consequência podem afectar o espaço de intervenção do poder central; medidas como as que mudam o formando de objecto em sujeito de formação ou ainda que decidem da resposta mais ou menos adequada que a formação dá às necessidades actuais de funcionamento do sistema - não são medidas pacíficas, nem sob o ponto de vista ideológico nem institucional.

Neste sentido Crozier afirma que não se pode já pensar em mudança em termos de "um modelo concebido à partida por uns tantos sábios cuja racionalidade deve ser defendida contra as resistências irracionais dos actores, resistências que não seriam senão a expressão da sua ligação a rotinas anteriores...".[16]

---

[15] Boudon, R., Bourricaud, F., (1982)
[16] Crozier, M., Friedberg, E., (1977), pag. 29

Por todas estas razões, não parece suficiente caracterizar estas medidas falando somente em "objectivos novos" como faz Ryan, ou até referir a preocupação de "atingir melhor" os objectivos já estabelecidos à semelhança do que é referido por de Landsheere.

Assogba afirma, é certo, que no seu conceito de inovação não cabem "inovações parciais ou globais do tipo "conservador", quer dizer, novidades que constituem, de facto, adaptações cujo objectivo é, na realidade, manter a situação presente ou voltar à situação anterior".[17] Mas decidir se uma determinada medida é ou não uma "adaptação conservadora" implica também o recurso a juízos de índole mais ou menos subjectiva, profundamente relacionados, como já se disse, com posições ideológicas. Schmuck afirma que a mudança se processa sempre no sentido de "o que é" para "o que deve ser". A assim ser, isto "envolve juízos e avaliações do presente e valores preferenciais e perspectivas de futuro. Por isso deve ficar claro que a mudança é um empreendimento centrado em valores e que aquilo que é tentado é, de início ao fim, decorrente de preferências e compromissos ideológicos".[18] Aliás o que acontece com o conceito de inovação sucede também com todas as análises realizadas na área da Educação, que são também influenciadas, entre outros factores, pelas perspectivas ideológicas em que são efectuadas.

Torna-se portanto necessário esclarecer em que situações, neste trabalho, é empregue o termo inovação: à semelhança do que fez Simmons ao definir "reforma"[19] consideram-se *inovações as medidas que poderão ser tomadas quer no Centro do Sistema quer na periferia do mesmo e que, além de intencionais e organizadas, visam uma renovação tal que a curto, médio ou longo prazo, a diferentes níveis e em diferentes situações, acabam por ter reflexos na pirâmide de frequência educativa* [20] *e sobre o efeito do investimento educativo no desenvolvimento pessoal e social dos diferentes actores sociais envolvidos.* Esta definição situa o conceito aqui adoptado nas áreas designadas por Jaqueline Chobaux, como sendo de "reformismo moderado" "reformismo avançado"

---

17 Assogba, Y., op. cit., pag. 116
18 Schmuck, R.A., (1974)
19 Simmons, S., in Paulston, op. cit., pag. 1
20 Distribuição resultante do número de alunos que frequenta os diferentes níveis de ensino e que, no caso dos Sistemas Educativos muito selectivos terá, evidentemente, a forma de uma pirâmide com os lados muito inclinados.

"revolucionário moderado" bem como "revolucionário avançado". E situando o conceito assim definido numa perspectiva ideológica, poderá verificar-se que, o termo "inovação" (na medida em que "não surge como decorrente só de decisões feitas pelo Centro a fim de tornar as funções do Sistema Educativo mais adequadas a dar as respostas técnicas consideradas necessárias ao Sistema económico), não diz respeito as inovações conservadora e de tipo funcionalista considerado por Chobaux. Adequa-se assim mais a situação de trabalho enquadrada pelo paradigma de conflito na área das teorias críticas (ver Quadro nº 14).

O efeito na pirâmide educativa que acima se refere deve fazer-se sentir, como é óbvio, dada a posição ideológica assumida para a elaboração deste trabalho, de forma a diminuir o carácter de selecção social de que enferma a generalidade destes Sistemas.

Não se irá portanto limitar, no presente estudo, o conceito de inovação por qualquer característica de amplitude. Deste modo, inovação poderá aparecer empregue como sinónimo de mudança. Quanto ao termo reforma, pensa-se que ele conterá sempre em si uma proposta inovadora, mas que deverá pressupor também a existência de uma componente forte de alterações na estrutura e organização do Sistema Educativo e/ou das instituições que dele fazem parte.

1.2 Discussão do conceito de formação de professores

Tal como sucedeu em relação aos termos "inovação" e "mudança" que se entendeu ser necessário discutir a fim de se reduzir a ambiguidade que poderia acompanhar a utilização destes termos, também se pensa ser importante tornar mais preciso o sentido em que a expressão "formação de professores" será entendida no presente trabalho. Aliás esta discussão assume particular importância dado o facto de, como se verá, no presente trabalho se admitir que *embora a Escola (e portanto o professor) tenha pesadas responsabilidades nos fenómenos de reprodução social e cultural, pode também desempenhar um papel com significado no despertar de uma consciência crítica.* A formação que o professor irá ter poderia assim representar um processo muito significativo.

De facto, por exemplo, até o próprio termo "formação" é utilizado relativamente a actividades desenvolvidas em inúmeras situações. As pessoas formam-se para a "participação associativa, para a responsabilidade sindical e política, formam-se para

múltiplas actividades e lazeres, para serem consumidores, locatários, pais, como parceiros sexuais. É-se formado a todos os níveis de tecnicidade e responsabilidade, se possível de uma forma permanente, da primeira infância à extrema velhice".[21]

A expressão "formação de professores", embora já mais restrita, é ainda usada num conjunto bastante amplo de situações. Fala-se de formação de professores a propósito de "formação inicial" e "formação contínua" ou "permanente" quando se quer referenciar actividades realizadas em diferentes momentos da vida do professor. Fala-se de formação de professores para designar o modelo, o processo institucional que contribui para a aquisição de um estatuto profissional de professores (a formação integrada, formação sequencial, etc.) mas também para referir os currículos oferecidos por instituições "de formação". Fala-se em acções de formação de professores para designar actividades dispersas que podem interessar aos professores sob o ponto de vista profissional, etc.

Gilles Ferry, para ilustrar quanto "é flutuante a denotação do termo", refere que se pode encarar a formação como "função social, como se diz, de transmissão de saber, de saber fazer e saber ser, que se exerce em benifício do sistema socio-económico ou mais geralmente da cultura dominante", mas também como "processo de desenvolvimento" "estruturação interna e de ocasiões de aprendizagem, de encontros, de experiências". Mas ainda ela pode ser encarada como uma instituição: "é também o local de aprendizagem de uma prática com as suas normas, os seus módulos, a sua tenacidade própria e a sua gíria".[22]

Desta multiplicidade de sentidos em que o mesmo termo pode ser utilizado, decorre a necessidade de que antes de mais se clarifique também o *sentido em que, no presente trabalho, ele vai ser empregue.*

Aquilo que o professor é ou vai ser na sua vida profissional, poderá considerar- -se uma resultante de inúmeros factores que vão desde as suas características pessoais (elas próprias já uma complexa resultante) às características do contexto sócio-cultural geral em que ele está enquadrado e aos factores múltiplos (culturais, materiais, socio-afectivos) do ambiente próximo em que se move. Dominicé afirma, citando os trabalhos de Piaget para o desenvolvimento cognitivo e de Erickson para o desenvolvimento sócio-moral, que o

---

21 Ferry, G., (1983), pag. 31
22 Ferry, G., op. cit., pag. 35

adulto "se constrói ao sabor de uma sequência escalonada de momentos críticos".[23] Resulta, portanto, de toda uma série de experiências de vida fortuitas e/ou institucionalmente organizadas. É pensando nestas últimas que habitualmente se emprega o termo "formação".

No entanto, há que identificar a que experiências "institucionalmente organizadas" se refere o conceito de formação que vai ser utilizado. É que, todo o percurso organizado dentro do Sistema Educativo que pode ser feito por um indivíduo, primeiro como aluno, depois como futuro professor, mais tarde como professor no exercício da sua profissão, constitui um continuunm de aquisição de aprendizagens várias que ultrapassam a simples apropriação de saberes a nível de conteúdos científicos de aprendizagem teórica do tipo pedagógico e do desenvolvimento cognitivo. Elas tocam o indivíduo a nível das atitudes, da sua forma de relacionamente com o outro na sua possibilidade de socialização. Poderá até ir-se mais longe e afirmar que as apredizagens podem ser tanto mais profundas quanto mais remotas, embora geralmente "guardadas" já não ao nível do consciente. Mas reflectem-se nos comportamentos de quem as realizou.

Toda esta soma de informações/experiências, colhidas, vivenciadas um pouco por toda a parte, mas ao longo da vida, contribui portanto para a formação de um professor. Mas há momentos que são habitualmente considerados como específicos deste processo, embora tenha de se reconhecer que nem sempre correspondem aos momentos mais profundos, mais significativos do crescimento profissional. Estes últimos, por vezes, acontecem num contacto fortuito com um educador (sensu lato) cuja forma de actuar impressiona vivamente, acontece em consequência de um problema surgido com uma turma, com um aluno, que obriga a uma reflexão profunda, a uma revisão da forma de actuar, acontece no contacto com colegas de um grupo de trabalho ao construir qualquer coisa em comum, acontece ao ler um autor cuja obra se desvenda num trabalho isolado, mas profundo e reflectido...

No entanto, dizia-se, há fases do percurso ao longo do Sistema Educativo consideradas específicas da formação. São aquelas em que o Centro do Sistema organiza intencionalmente uma sequência de actividades, visando o crescimento profissional do professor, de acordo com as normas que considera adequadas, e/ou a aquisição de um

---

[23] Domincé, P., (1984)

estatuto profissional definido. Elas podem surgir em momentos vários da vida do professor, podem surgir propostas por diferentes instituições e, em consequência, se tratará dos diferentes tipos de formação anteriormente referidos. E será importante que não se trate de um período ímpar, mas sim algo que vá acontecendo várias vezes ou constantemente na vida de um professor, desencadeando um processo de crescimento pessoal, profissional.[24] É que, de forma maior ou menor, espontânea ou ajudada institucionalmente, a formação acontece quando o professor "com um aprofundamento paciente, sempre inacabado, se decifra através de um diálogo íntimo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfasamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele, tirando partido dos seus recursos interiores para a convergência fundamental".[25]

É este conceito alargado de "formação" que irá ser utilizado no presente trabalho. No entanto é de notar que nele se estuda especialmente uma das tais fases do percurso ao longo do Sistema Educativo em que, como foi anteriormente referido, num dado momento da sua carreira "se organiza institucionalmente uma sequência de actividades visando o crescimento profissional do professor e/ou a aquisição de um estatuto profissional definido". Porém, quer a Profissionalização em Exercício quer os Seminários Experimentais realizados na Formação de Formadores, cabem perfeitamente no conceito alargado de formação que anteriormente se referiu.

> *À semelhança do ocorrido quando se discutiu e se optou por um determinado conceito de "inovação" também o conceito de "formação" adaptado está em relação com as hipóteses fundamentais do presente trabalho. A formação surge assim como um processo que simultaneamente é condicionado por factores vários decorrentes do enquadramento social em que se situa, mas representa também um espaço de reflexão, de crítica e reconstrução pessoal e de grupo. Daí o assumir, como adiante será discutido, funções conflituais de reprodução e mudança.*

---

[24] Goble, N., Porter, J., citam em *L'évolution du rôle du maître*, na pag. 166, uma definição do Relatório Final da C.I.E. de 1975 em que se afirma dever admitir-se que "a formação é na realidade um processo contínuo ou recorrente de que a formação inicial não constitui senão uma fase primeira".

[25] Postic, M., (1977), pag. 318

1.3 Justificação da escolha da formação de professores como instrumento analisador de um processo de mudança.

Para realizar o trabalho de análise de um percurso sofrido por uma inovação, em que se procuram identificar factores que, interferindo no desenrolar do processo eventualmente favoreçam ou dificultem a concretização na prática de propostas inovadoras em educação, seria possível escolher como objecto de estudo qualquer tipo de mudança, desde que significativa, introduzida no Sistema Educativo Português. Poderia, por exemplo, ter-se escolhido a introdução do Ensino Unificado, a adopção do Regime de Fases no Ensino Primário, as mudanças feitas em todo o processo de avaliação, também a nível do Unificado, etc., etc..

Qualquer uma destas alterações foi concebida, implantada e sofreu uma evolução que certamente é passível de fornecer elementos interessantes para o tipo de análise que se pretende realizar. Se de entre todas as inovações instituidas no Sistema Educativo Português se optou por estudo de projectos de formação de professores, foi devido a várias ordens de factores:

Em primeiro lugar porque se acredita que o percurso de formação de professores tem características estruturais que fazem com que ele seja um instrumento particularmente adequado à análise de uma inovação. Repare-se que ao lançamento de uma inovação preside o desejo de que ela venha a ter reflexos, o mais amplos possível, não só por acontecimentos que estão a ocorrer naquele momento, mas também de que esses efeitos persistam significativamente durante algum tempo. Por outras palavras, visa-se que ela tenha efeitos de multiplicação no *espaço* e no *tempo*. Ora a formação de professores é um processo que, por sua natureza, aposta justamente nestas duas dimensões: ao formar professores pretende-se que as aprendizagens adquiridas no decurso da formação venham a ter, através dos formandos, reflexos nos alunos destes.

Ao passar de *um* professor para *muitos,* alunos, a aprendizagem adquirida durante a formação terá assim um efeito desmultiplicador no campo atingido pelo acto educativo. Essa será a sua dimensão *espaço.*

E se, por sua vez, aquela aprendizagem for posteriormente transmitida a outros grupos de alunos, quer por aquele professor quer até pelos alunos deste, quando tiverem por sua vez oportunidade de actuarem como educadores, então o efeito de formação faz-se

sentir na dimensão tempo. Aqui reside aliás uma das razões por que frequentemente se aposta na formação: na realidade investe-se num grupo visando efeitos a alcançar em grupos posteriores. É este seu carácter intenso de desmultiplicação e de efeitos no longo prazo que torna a formação um instrumento particularmente adequado para a análise de um fenómeno que, como o da inovação, tem também a possibilidade de fazer sentir os seus efeitos segundo as dimensões anteriormente referidas.

Além disto optou-se por estender a formação de professores por se pensar que ela é um dos *pontos críticos do sistema* [26] onde se decide muito do que irá acontecer na prática, a nível da educação. Este facto, por si só, justificaria o interesse que se possa ter pelo estudo dos fenómenos que ocorrem ao longo da concepção e implementação de projectos existentes nesta área.

É ainda de salientar que a simultânea importância, fragilidade e carácter instável dos diferentes processos de formação os transformam num *instrumento sensível* e portanto de qualidade privilegiada para a análise da relação inovação/contexto. De facto parece bastante evidente que decisões tomadas a este nível estão relacionadas com a interacção de numerosos factores situados em diferentes vertentes de uma mesma realidade - factores pedagógicos, socio-económicos, ideológicos, factores relacionados com as características culturais das populações em jogo (as que se querem servir e aquelas a que se vai recorrer). Assim sendo, elas serão implementadas, alteradas e/ou extintas, consoante essas condições lhe são mais ou menos favoráveis.

Mas para além de tudo o que foi anteriormente referido, há que reconhecer que toda uma experiência anterior é responsável pela existência de uma profunda ligação com a problemática da formação de professores: realmente desde há anos que as actividades desenvolvidas têm conduzido a um prolongado contacto com problemas situados neste

---

[26] Embora não se adopte, neste trabalho, uma linha de Análise Sistémica com a orientação funcionalista com que é por vezes encarada, utiliza-se no entanto da Abordagem Sistémica alguns conceitos e estruturas. Assim, à semelhança do que faz Guy Berger (em *L'éducateur et l'Approche Systémique, Manuel pour Améliorer la Pratique de l'Éducation*, U.N.E.S.C.O., 1981) utiliza-se, desta linha, a preocupação de procurar compreender os fenómenos numa perspectiva muito globalizante, considerando e valorizando, tanto quanto possível, todos os factores que se puderem identificar como estando em jogo. O recurso, neste texto, ao termo "ponto crítico", com significado de fenómeno importante para a manutenção de um certo equilíbrio interactivo no processo, justifica-se por parecer revelar-se um conceito útil. Ela dá bem a dinâmica da interacção complexa e instável dos factores que se jogam num processo multiforme como é a Educação.

domínio.

Portanto, resolver reflectir sobre a implementação da inovação através da análise da problemática da formação de professores, adquire um duplo sentido. Por um lado é o modo de explicitar a convicção sobre a riqueza potencial e a importância que tem para a inovação a formação de professores. Por outro lado é um assumir, também explícito, das responsabilidades decorrentes dos fenómenos de implicação do observador face ao objecto de estudo a que já se fez referência na Introdução, até porque se acredita no enriquecimento que esta mesma implicação, se *consciencializada,* pode conferir à análise de um problema.

Todos estes aspectos serão desenvolvidos nos parágrafos 1.3.1, 1.3.2 e 1.3.4.

1.3.1 -Formação dos Professores - Ponto crítico do Sistema

Quando surge uma proposta inovadora - quer provenha das estruturas centrais do sistema e visando fazer-se sentir na periferia do mesmo quer surja de actores sociais ou de grupos activos actuando na periferia - ela tem sempre no professor um ponto de passagem obrigatório. Na verdade, é este que a concretiza ou não junto dos alunos, que são como é evidente o objecto último de todas as acções empreendidas a nível do sistema educativo. "... O professor não é o único factor de que depende o fenómeno educativo, mas sem ele, sem o professor animador que promova e estimule a cooperação, que aceite e desenvolva as características individuais e os valores culturais, muito dificilmente se poderá levar a cabo uma reforma educativa, por mais interessante que seja a sua concepção teórica".[27]

Ora, nos casos em que a inovação não parte dele próprio ou de grupos a que pertence, quer por desconhecimento da natureza e finalidade das mudanças propostas quer por um fenómeno de não coincidência entre a racionalidade do docente e o espírito daquelas, a verdade é que frequentemente o professor constitui uma barreira surda à ocorrência dessas mudanças. "Do mesmo modo que não há peça (de teatro) à prova de direcção, não há inovações à prova do professor", afirma Carl Parsons.[28] E esta afirmação, enunciada por Carl Parsons num artigo em que faz a apresentação de um novo

---

[27] Cortesão, L., et al, (1983 a), pag. 9
[28] Parsons, C., (1977)

processo de avaliação curricular, pode ser ilustrada com um grande número de casos ocorridos no sistema educativo português.

A título de exemplo poderá referir-se o caso das Escolas Primárias conhecidas por P3 e o caso da institucionalização do regime de fases substituindo as classes da Escola Primária.

1.3.1.1 - As Escolas P3

Relativamente ao caso ocorrido com as escolas P3 poderá recordar-se que, no ínicio da década de 70,[29] teve início em Portugal a constituição das escolas segundo um plano diferente do tradicional. Essas escolas não tinham espaços separados para os diferentes professores trabalharem com os seus alunos. Dispunham sim de uma área comum e de diferentes zonas, cada uma delas especialmente equipada para o tratamento de cada uma das áreas disciplinares. Como é evidente estas escolas destinavam-se a serem utilizadas por professores que fossem capazes de trabalhar em equipa, dentro de um espírito interdisciplinar. Elas favoreciam a ocorrência de uma permanente troca de saberes e o "livre trânsito" dos alunos de área para área, onde praticariam um trabalho activo de aprendizagem. Em 1980 estavam em funcionamente 216 daquelas escolas e em 1985, já existiam 371.[30]

Mas o clima geral da Escola Portuguesa, a experiência vivenciada normalmente pelos docentes convida-os a serem os senhores absolutos do seu território - a sala de aula - onde nenhum outro adulto intervém, onde *"ensinam"* as matérias que sabem a alunos que as deverão *"aprender"* de forma mais ou menos passiva e ordeira.

Ora, trabalhar assim num esquema onde vários adultos interagem, onde os alunos circulam com certa autonomia, onde se apoia mais a *aquisição activa* do que se *ensina* os conteúdos aos alunos, constitui um choque difícil de superar por muitos professores, para o qual eles não foram preparados através das necessárias actividades de formação.

E, segundo dados colhidos, na realidade verificou-se que muitas das escolas P3 passaram afinal a ser usadas segundo esquemas tradicionais, tendo os professores

---

29 A primeira "Escola P3" foi construída na Quarteira em 1973.
30 Fonte D.G.E.B.

delimitado os seus territórios com armários que reconstituem, embora imperfeitamente, o espaço/turma dentro do qual o professor, mais ou menos isolado dos seus colegas, se sente capaz de funcionar. É o espaço em que o professor é *capaz* de dar as suas aulas, tal como ele concebe que uma aula terá de ser dada, para corresponder àquilo que, segundo a sua racionalidade, uma aula *deve ser* (sem "barafunda", sem "desorganização", desenvolvendo-se segundo esquemas lógicos e coerentes previamente estabelecidos).

1.3.1.2 - O regime de fases no Ensino Primário

Um caso semelhante de mais amplos reflexos no Sistema Educativo passou-se com a tentativa de estabelecimento do regime de 2 fases em vez de 4 classes na Escola Primária. Pelo Despacho do Secretário de Estado de 4 de Junho de 1975, institui-se em todo o país o chamado regime de fases.

Visava este regime oferecer aos alunos um tempo maior para acerto de ritmos de aprendizagem. Percebeu-se que, sobretudo alunos à partida mais desfavorecidos, necessitavam com frequência de mais tempo para vencerem certas dificuldades de aprendizagem e sobretudo que essa aprendizagem se fizesse em ritmos diferentes de matéria para matéria. Assim sendo, decidir da passagem de um aluno para a classe seguinte ao fim de um ano lectivo torna-se uma decisão prematura, prejudicando sobretudo aqueles que, como é defendido por Bourdieu e Passeron[31] e Perrenoud[32] e outros, têm, à partida, maiores distâncias culturais às metas estabelecidas pela escola e aos códigos de linguagem aí usados.[33] Em consequência decidiu-se que, em vez de 4 classes, a escola primária teria 2 fases de 2 anos cada, podendo haver reprovações ao fim do 2º ou 4º ano.

Mas em turmas de 30 alunos é muito mais fácil trabalhar-se se artificialmente se criar uma homogeneidade de níveis de aprendizagem através da selecção. Deste modo ir-se-á ensinar alunos que apresentam níveis próximos de saber. As distâncias entre os "melhores" e "piores" são menores e as actividades mais fáceis de acompanhar. Pelo

---

31 Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1970)
32 Perrenoud, Ph., (1974)
33 Bernstein, B., (1977)

contrário, ter durante dois anos um grupo numeroso de crianças em estados muito diferentes de aprendizagem é uma situação difícil, para a qual os professores não estão preparados ou de que não sabem (nem acham correcto) tirar partido.

Assim, apesar de legalmente estabelecido o regime de fases, a maioria dos professores nunca deixou de considerar que os seus alunos estavam na primeira, segunda, terceira e quarta classes.[34] As reprovações, embora não legais, aconteciam e os alunos saíam da turma e mudavam de professor para integrar uns grupos de classe anterior sempre que não tinham adquirido os saberes necessários para acompanhar as aprendizagens dos seus colegas de "classe".

Estes exemplos ilustram bem que a barreira que os professores podem constituir faz com que eles sejam "ponto de passagem" obrigatório das inovações, mas num ponto que não é *neutro*. O Professor *transmite ou não a mensagem* e aquilo que dela transmite, *confere a sua marca* : "contamina" a inovação com a leitura, a interpretação que dela faz através da sua racionalidade.

1.3.1.3 - Formação, processo com efeitos no professor e no Sistema Educativo?

É chegado o momento de discutir se haverá ou não a possibilidade de "tocar" a racionalidade de um professor, de reduzir a heterogeneidade das leituras que da realidade faz este grupo de actores sociais, tentando obter deles uma certa aceitação de propostas inovadoras. Esta ideia parece ser geralmente aceite. Realmente verifica-se que qualquer mudança no Sistema Educativo costuma ser acompanhada de acções de formação.[35]

Pode pensar-se ser importante utilizar a Escola no sentido de que ela contribua para socializar os alunos com qualidades de ordem, pontualidade e obediência; pode conceber-se escola como um local de crescimento que deverá estimular sobretudo qualidades do espírito crítico, imaginação e solidariedade; pode pensar-se que há essencialmente um certo número de saberes que é necessário adquirir através da escolaridade ou

---

34 Nenhum inquérito foi feito até à data que permita verificar a percentagem de professores que não trabalhou realmente no regime por fases. Elementos da Direcção de Serviços do Ensino Primário consultados, confirmaram, no entanto, a ideia de que será a esmagadora maioria.

35 Cortesão, L., (1982 a)

acreditar-se que o que é necessário é aprender e criar apetência e disponibilidade para o fazer toda a vida. Em qualquer destas ou de outras situações, que correspondem obviamente a perspectivas ideologicamente diferentes sobre a educação e a opções conceptuais diversificadas do papel do professor, acontece fazer-se a proposta de um modelo de formação sempre que se pensa poder ajudar a formar professores capazes de pôr um marcha o projecto de escola que se adoptou. Mas mais importante, e este facto tem sido evidenciado através de análises várias,[36] mudanças sociais ou até alterações políticas, são acompanhadas com frequência por mudanças mais ou menos fundas nos processos de formação de professores - como se houvesse uma aceitação tácita de que do processo, muita coisa irá depender. Este aspecto será retomado adiante (ver § 1.2.3).

Ainda poderá referir-se, por fim, a existência de uma certa redução na heterogeneidade das racionalidades de actores sociais que foram o objecto de formação, redução essa verificada no presente trabalho quando da análise da Profissionalização em Exercício.[37] Tal redução pode também, em certa medida, constituir um apoio (se bem que frágil) à possibilidade de a formação poder interferir nas racionalidades dos professores que dela participam.

Mas o facto de se utilizar a formação como veículo de mudança é claramente conflitual com um outro papel que cabe também de forma evidente a este processo.

Trata-se do papel que ela tem na garantia da transmissão de valores culturais e políticos, portanto da sua contribuição para manter e reproduzir as características do sistema. É nesse sentido que Lynch descreve a formação como "área de conflito entre a reprodução e a mudança", acrescentando: "A formação de professores é território disputado de tendências conflituais: manter e reproduzir os padrões das formas tradicionais, desvalorizar, pensar e organizar; por outro lado há a tendência de promover a inovação e a reforma".[38]

---

[36] Cortesão, L., (1982 a)
Formosinho, J.M., (1987)
Mónica, F., (1978)
Nóvoa, A., (1988)
Stoer, S., (1986)

[37] Ver § 4.2

[38] Lynch, J., Plunket, H. D., (1973), pag. 171

Assumido um papel tão decisivo no sistema, cadinho onde, interagindo vectores ideológicos de estabilidade e mudança, se estruturam orientações explícitas e implícitas do sistema educativo, pode perceber-se que afinal a formação é o "local de mais forte concentração ideológica do sistema",[39] onde se cristalizam valores, problemas e contradições orientadoras do sistema educativo. Ela parece constituir assim um processo em que podem ser observados, como que sob forte ampliação, os tais problemas e contradições por vezes ocultos do sistema. Por isso Lynch o descreve como "ponto sensível onde a saúde do sistema educativo pode ser aferida e influenciada". [40]

Ora, admitir-se que através da formação é possível "tocar" o sistema ao imprimir algumas marcas na racionalidade nos "pontos de passagem obrigatórios" da inovação e da reprodução, atribui-se um papel de grande importância à formação. Ela será assim considerada um dos pontos através dos quais se poderá eventualmente agir no sistema educativo, um local que, graças também às características já referidas de multiplicação no espaço e no tempo, se constitui como ponto crítico do sistema educativo.

1.3.2 - A formação dos professores - Indicador sensível às mudanças ocorridas no contexto socio-cultural

Entre as razões que conduziram a ter-se optado no presente trabalho pelo estudo da formação de professores como analisador, apontou-se já o facto de se pensar que a compreensão deste processo poderá fornecer muitos dados que ajudam a compreender interacções que, de forma mais ou menos explícita, eventualmente ocorrerão entre as inovações lançadas no sistema educativo e o meio em que este se insere. Explicou-se anteriormente que a formação tem características intrínsecas de desmultiplicação no espaço e no tempo - facto que a torna adequada ao estudo de *uma inovação* (ver § 1.3). Discutiram-se também as razões que levam a considerá-la como *ponto crítico* do sistema educativo - característica que a torna portanto também adequada ao estudo de *problemas de educação* (ver § 1.3.1). Mas para além destes aspectos que a relacionam com sistema educativo, para que ela seja um instrumento de "qualidade privilegiada" para a análise da

---

[39] Ferry, G., (1983), pag. 1
[40] Lynch, J., Plunket, H. D., op. cit., pag. 172

relação inovação educativa/contexto é também necessário admitir que a formação de professores será um processo sensível, isto é, que se altera quando se verificam modificações do meio em que se insere.[41]

A leitura que se pode fazer das relações que a escola tem com as características económicas, políticas e culturais da sociedade envolvente poderá, como é sabido, ser muito diversificada, consoante a perspectiva em que se orienta. Não é ainda o momento, neste trabalho, de discutir tal problema. Ele será analisado mais tarde no Capítulo III.

Para já, interessa salientar que, seja qual for essa relação, a Escola, e muito particularmente os sistemas de formação de professores, não permanecem sem mudança quando no meio em que se situam ocorrem alterações económicas, ideológicas e culturais siginificativas.

No entanto, é de referir desde já que, apesar de aquelas mudanças acontecerem, elas não ocorrem nem imediatamente nem através de uma resposta em absoluto coerente com o sentido das alterações verificadas no meio. De facto, verifica-se sempre um certo período de tempo no aparecimento dos efeitos e, dada a complexidade de todas estas situações, alguns aspectos, por vezes inesperadamente, persistem, outros surgem alterados também de forma inesperada.[42]

Com o objectivo de ilustrar a afirmação de que os processos de formação de professores, em geral, são sensíveis às alterações do meio, justificando-se assim a escolha de projectos de formação para analisar a relação inovação/contexto, seleccionaram-se dois processos de formação que se vão analisar. E dado que, por um lado, se admite que esta sensibilidade parece ser comum a todos os processos de formação, independentemente do grau de ensino em que eles têm lugar e que, por outro, se irão adiante estudar (também na perspectiva da relação características/contexto) projectos de formação do Ensino Secundário, decidiu-se, a fim de alargar a compreensão do problema, escolher agora dois processos de formação do Ensino Primário para apoiar esta afirmação.[43]

---

41 Embora estas modificações não se verifiquem *sempre* nem *imediatamente* nem de modo *isento* de "desvios".

42 Como se verá mais tarde Fritzell estudou estes fenómenos analisando-os em termos de autonomia e dependência funcional e estrutural (ver Capítulo III).

43 Se, com Ferrarotti (1983, pag, 26) se considerar que uma história de vida poderá ser interpretada como "contracção aórtica" do social no individual "o que permitirá ler os aspectos do social através de uma biografia" então os dados contidos no § 1.3.3.2 e que constituem uma história de vida, poderiam ser também parte integrante dos factos que se referem no presente capítulo.

Trata-se de dois processos distintos na época em que cada um ocorreu e no contexto em que se desenvolveu. As características que neles se podem observar ilustram bem a ideia de que a formação de professores é *um processo sensível ao meio e que portanto poderá ser tomada como indicador das mudanças ocorridas no contexto económico, ideológico e cultural.*

1.3.2.1 - A formação dos professores primários em Portugal entre o 28 de Maio e o 25 de Abril.

A análise do processo de formação dos professores primários após o 28 de Maio fornece dados que parecem indicadores de que, nesta época, muito se jogou a nível da Educação.

Para que se possa compreender o significado das medidas então tomadas é no entanto necessário ter como referência a importância que se conferiu ao Ensino Primário durante o período que o antecedeu: a Primeira República.

De facto, no período que antecedeu o 28 de Maio, tinha-se verificado um grande empenhamento na Educação de Base e no Ensino Primário em geral, decorrente das convicções liberais dos homens da Primeira República. Acreditava-se que o problema da desigualdade seria possível de resolver através da escola, tendo-se investido com grande energia e entusiasmo na educação popular e no Ensino de Base. Logo após o início da República uma reforma do Ensino Primário instituiu que este grau de ensino seria constituído pelo nível Pré-Primário, Primário e Primário Superior. Note-se que era gratuito todo o ensino obrigatório. De início concebeu-se que o ensino pré-primário oficial deveria ser frequentado por crianças dos quatro aos sete anos. Mas, enquanto não se dispunha de escolas infantis suficientes, determinou-se que ele seria reservado somente a crianças de seis e sete anos e funcionaria nos edifícios das escolas primárias. Decidiu-se ainda que as escolas infantis viriam a ser orientadas por professores diplomados aos quais seria, portanto, oferecida uma formação adequada.

O Ensino Primário Geral, que se seguia, era obrigatório durante cinco anos; destinava-se às crianças dos sete aos doze anos e funcionava em regime de coeducação.

Ao Ensino Primário Geral, obrigatório, como se disse atrás, seguiam-se três anos de Ensino Primário Superior, com currículo bastante ambicioso, para adolescentes de doze aos quinze anos e dava equivalência ao Curso Geral dos Liceus.

Mas o interesse no Ensino Primário não se revelou só nos aumentos de escolaridade. Revelou-se também através dos cuidados postos na elaboração dos currículos que foram remodelados, nas recomendações feitas oficialmente sobre metodologias a utilizar. Tornou-se também evidente, na formação dos professores, quer através dos currículos das Escolas Normais, que eram vastos e exigentes, quer até em certas preocupações reveladas, pelo menos a nível das intenções, na actualização pedagógica de professores que se encontravam já em exercício.[44]

Para se matricularem nas Escolas Normais eram necessários pelo menos oito anos de escolaridade (Escola Primário Geral e Ensino Primário Superior ou Curso Geral dos Liceus) e os currículos, que durante a 1ª República foram alterados várias vezes, reflectiam sempre a preocupação de conferir ao professor uma sólida e extensa formação que lhe permitisse desempenhar na comunidade, com eficácia, os importantes papeis que dele se esperavam. Será curioso recordar, por exemplo, que a reforma de 1911 previa, entre muitas outras coisas, que a formação das professoras deveria incuir um estágio durante dois meses numa maternidade. Sobretudo se se pensar que nas aldeias a grande maioria dos partos não tinha sequer assistência, poder-se-á compreender como esta medida é bem significativa da importância do papel que se pensava vir a ser desempenhado pelos professores. De facto, eles adquiriram nas zonas rurais um estatuto bem alto que conservaram durante muito tempo.[45]

Também são significativas as preocupações reveladas a nível das metodologias a utilizar. Recomendou-se, por exemplo, que fossem exercitadas as experimentações, a observação, o contacto com o real. Todo este conjunto de medidas, muitas das quais foram contudo deficientemente concretizadas, demonstram indiscutivelmente uma preocupação muito grande em valorizar o Ensino de Base.

Ora, com a implantação do regime saído do golpe militar do 28 de Maio, ocorreram, como se sabe, grandes mudanças, mais de carácter ideológico do que alterações de fundo na estrutura da sociedade. Verifica-se também que drásticas modificações ocorreram a nível da educação.[46] Podemos, por exemplo, considerar de novo algumas das medidas tomadas relativamente ao Ensino Primário.

---

44 Em 1919, por exemplo, foi estabelecido que se fariam, em cada Círculo Escolar, Conferências Pedagógicas Públicas cuja frequência seria obrigatória para professores.

45 É de recordar que cargos importantes pelo prestígio que conferiam, como por exemplo o de "Juíz de Paz", eram frequentemente ocupados pelo Professor da terra.

46 Ver também Cortesão, L., (1982 a)
Bivar, M.F., (1975)

Pouco depois da implantação do novo regime, a obrigatoriedade deste grau de ensino deixou de ser de cinco anos para ser de quatro[47] e finalmente de três.[48] Foi proibido o regime de coeducação.[49] Os currículos foram sucessivamente alterados e depurados "a fim de os livrar do enciclopedismo" (o que se traduziu na prática por um enorme empobrecimento). Isto porque o objectivo da Escola Primária tinha passado a ser simplesmente ensinar a "ler, escrever e contar".[50] Decidiu-se a extinção do Ensino Pré-Primário oficial;[51] extinguiu-se o Ensino Primário Complementar.[52] Foi adoptado o regime do "livro único" que os professores tinham de usar, cujos conteúdos, cuidadosamente expurgados, eram veículo da ideologia oficial. Criaram-se os "Postos de Ensino"[53] que se espalharam sobretudo na província, regidos por pessoas a quem não eram exigida qualquer habilitação.

E, talvez mais do que tudo o resto, a formação dos professores foi violentamente afectada.

Senão, atente-se no que se passou quanto ao acesso e duração de formação oferecida pelas Escolas do Magistério Primário.

Em 1928, o Decreto 16.037 (ainda estruturado muito de acordo com o trabalho realizado durante a Primeira República) estabelecia que o acesso ao Magistério era permitido após um exame de admissão a alunos com mais de *14 anos,* que haviam completado o *1º ciclo do ensino liceal.* O curso tinha a duração de *4 anos.* Porém, o Decreto 18.646 já estabelecia que os alunos, tendo 16 anos, poderiam entrar no Curso do Magistério, mediante um exame de admissão, habilitados *somente com a 4ª classe.* Este mesmo diploma determina que o curso passe a ter a duração de *2 anos.* O Decreto 20.254 mantinha a duração do curso em dois anos e assim como a exigência para entrada de um exame de admissão. A duração do curso subiu para *três anos* em 1932 pelo Decreto

---

Formosinho, J., (1987)
Mónica, M.F., (1978)
Nóvoa, A., (1988)
Sampaio, J.S., (1986)
Stoer, S., (1982)

47 D.L. 13 619, de 17 Maio de 1927
48 Decreto 18 140, de Maio de 1930
49 D.L. 13 619, de 17 Maio de 1927
50 Decreto 16 730, de Abril de 1929
51 Decreto 28 081, de Outubro de 1937
52 Decreto 21 712, de Setembro de 1932
53 Os Postos de Ensino eram salas sem equipamento que substituíam as Escolas Primárias, onde pessoas, sem habilitação, ensinavam os rudimentos de leitura, aritmética e escrita.

QUADRO Nº 1

Cursos do Magistério Primário: duração, habilitações, idade mínima

DURAÇÃO	*HABILITAÇÕES*	*IDADE MINIMA*	*DECRETO*
4 anos (3 + 1 de prát. pedag.)	1º Ciclo + Exame de Admissão	14 anos	16.037 - 1928
2 anos	4ª Classe + Exame de Admissão	16 anos	18.646 - 1930
2 anos	4ª Classe + Exame de Admissão	16 anos	20.254 - 1931
3 anos	Exame de Admissão	15 anos	21.695 - 1932
	Encerramento das Escolas Normais		27.279 - 1936
Exame + Estágio de 3 meses	9 anos	18 anos	30.951 - 1940
2 anos	2º Ciclo + Exame de Admissão	16 anos	32.243 - 1942
2 anos	2º ciclo		43.369 - 1960

(1) Fonte: Diários do Governo

QUADRO Nº 2

Número de horas semanais ocupadas no Magistério Primário (1)

DECRETO	*NUMERO DE HORAS SEMANAIS OCUPADAS*			
	1º Ano	*2º Ano*	*3º Ano*	*4º Ano*
16,037	*28*	*29*	*29*	*30*
18,646	*28,5*	*31,5*	- -	- -
20,254	*30*	*30*	- -	- -
21,695	*22*	*30*	*21*	- -
32,243	*28,5*	*29+Estágio*	- -	- -
43,369	*29*	*25+Estágio*	- -	- -

(1) Fonte: Diário do Governo

21.695, mas logo em 1931, pelo Decreto-Lei 27.279 foram suspensas as matrículas, sendo a Escola do Magistério encerrada até 1942.

Na sequência desta medida a falta de professores primários tornou-se já tão grande que em 1940,[54] como medida de emergência, se lançaram no sistema professores desde que tivessem 9 anos de escolaridade, submetidos a 3 meses de estágio e um exame.

A Escola reabriu em 1942, sendo estabelecida como habilitação da entrada o *2º ciclo liceal* e exame de admissão e tendo o curso a duração de *2 anos* (ver Quadro nº 1).

E é interessante observar as alterações feitas nos currículos aquando destas reduções de habilitações necessárias para acesso e de duração de formação (ver Quadros nºs 3, 4, 5 e 6).

Se é flagrante a redução enorme no número de disciplinas consideradas, o que é mais interessante é notar quais são as disciplinas que permanecem e aquelas que são eliminadas. Em síntese, poderá ver-se que, enquanto que se mantêm a Psicologia e Pedagogia, a Moral, Educação Física e Higiene, Música, Canto Coral e Trabalhos Manuais, desaparece o Português, o Francês, a Geografia, a História, a Física, a Química, a Botânica, a Zoologia, a Agricultura, a Jardinagem. Surge de novo, em 1942, a Organização Política e Administrativa da Nação (ver Quadro nº 8).

Para coroar este conjunto de medidas que afecta gravemente o Ensino Primário, foram ainda tomadas outras decisões a que já atrás se fez referência, mas que é necessário não esquecer: a criação e implementação dos Postos de Ensino e, como se viu, o encerramento, durante cinco anos, da Escola Normal. E tudo isto acompanhado de uma violenta campanha pública feita a todos os níveis cujo resultado iria ser certamente a diminuição do interesse que pudesse ter surgido no povo pela Cultura e pela Educação. É neste príodo que se poderá ler nos jornais afirmações tais como: "a parte mais linda e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75% de analfabetos ..."[55] ou: "abrir uma escola agora não é fechar uma cadeia. É abrir dez cadeias ...".[56] "Digo que a instrução é um instrumento perigoso que não pode andar em todas as mãos. Como um explosivo. Como um veneno. Só num carácter são ela é útil, ou pelo menos inofensiva".[57]

---

54 Decreto 30 951, de 10 de Dezembro de 1940.
55 Castro e Almeida, V., (1927)
56 Pimenta, A., (1927)
57 Pimenta, A., (1927)

QUADRO Nº 3

Ensino Normal Primário: Currículo - D.L. 16 037 - 1928

Disciplinas	CURSOS										Total
	Parte Geral						Parte especial				
	Classe I		Classe II		Classe III		Classe IV				
							Secção A		Secção B		
	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	1º semestre	2º semestre	
Psicologia	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Pedologia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
Pedotecnia	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	4
Pedagogia	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	16
História da Educação	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Metodologia	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	6
Jogos Educativos	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Português	3	3	3	3	-	-	-	-	-	-	12
Francês	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Geografia Geral	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Geografia de Portugal e Colónias	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3
Geografia	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
História Geral	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
História Pátria	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Instrução Moral e Cívica	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Direito usual	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2
Legislação comparada do ensino primário	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Matemática	3	3	3	2	-	-	-	-	-	-	11
Contabilidade	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Física	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	6
Química	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	6
Zoologia	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Botânica	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2
Mineralogia e geologia	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	4
Educação Física	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	23
Higiene Geral	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	3
Higiene escolar	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	3
Puericultura	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Agricultura	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	6
Jardinagem	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4
Música e canto coral	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	21
Desenho e Modelação (a)	3	3	2	2	2	2	-	-	-	-	14
Caligrafia	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2
Trabalhos manuais educativos	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	16
Trabalhos manuais femininos	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	8
Economia doméstica	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	4
Prática Pedagógica	-	-	-	-	-	-	17	19	16	16	68
Total semanal	28	28	29	29	29	29	30	30	30	30	

QUADRO Nº 4

Decreto/Lei nº 18 646, de 19/07/1930

Disciplinas	1ª CLASSE		2ª CLASSE	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Psicologia	3	3	3	-
Pedologia	-	-	2	2
Higiene geral e escolar	3	3	-	-
Pedagogia geral e experimental	4	4	4	6
Educação moral e cívica	-	-	-	4
Música e canto coral	3	2	3	2
Trabalhos manuais e jardinagem	4	4	4	-
Modelação e desenho	3	3	3	-
Economia doméstica, lavores femininos e culinária	3	2	-	-
Educação física	2	2	2	-
	25	23	21	14
Didáctica e sua prática na escola de aplicação	3	6	10	18
	28	29	31	32

QUADRO Nº 5

Decreto 20 254, de 1931

Disciplinas	1ª CLASSE		2ª CLASSE	
	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
Psicologia	3	3	-	-
Pedagogia geral e experimental	4	4	4	4
Pedologia	-	-	2	2
Higiene geral e escolar	3	3	-	-
Educação física	3	3	-	-
Educação moral e cívica	-	-	2	2
Didáctica	2	2	2	2
Prática nas escolas de aplicação	2	2	20	20
Música e canto coral	3	3	-	-
Modelação e desenho	4	4	-	-
Trabalhos manuais e jardinagem	4	4	-	-
Economia doméstica, lavores femininos e culinária	2	2	-	-
	30	30	30	30

Fonte: Diário do Governo

QUADRO Nº 6

Decreto/Lei nº 21 695, de 1932

Disciplinas	1ª classe	2ª classe	3ª classe
Psicologia	3	-	-
Pedologia	-	3	-
Pedagogia	3	4	-
Didáctica	3	3	-
Educação moral e cívica	-	-	3
Legislação do ensino primário	-	-	3
Higiene geral e escolar	3	-	-
Educação física	3	3	-
Modelação e desenho	2	2	-
Música	3	3	-
Trabalhos manuais educativos	2	-	-
Total	22	18	6
Prática		12	15

Fonte: Diário do Governo

QUADRO Nº 7

Decreto/Lei nº 32 243, de 1942

Disciplinas	1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre
Pedagogia e didáctica geral	5	-	-	
Psicologia aplicada à educação	3	6	-	
Didáctica especial	-	6	6	
Higiene escolar	3	-	-	
Educação física	2	2	2	
Desenho e trabalhos manuais educativos	2	3	2	
Educação feminina	2	2	2	
Música e canto coral	2	2	2	
Legislação e administração escolares	-	-	3	
Organização política e adminstrativa da Nação	2	-	-	
Educação moral e cívica	2	-	-	
Prática pedagógica	5	8	8	Prática Pedagógica

Fonte: Diário do Governo

QUADRO Nº 8

Disciplinas contempladas nos diferentes currículos - comparação

1928 - 15 de Outubro Decreto 16.037	1930 - 29 de Setembro Decreto 18.646	1931 - 25 de Agosto Decreto 20.254	1932 - 29 de Setembro Decreto 21.695	1942 - 5 de Setembro Decreto 32.243	1960 - 2 de Dezembro Decreto 43.369
Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia	Psicologia aplicada à educação	Psicologia aplicada à educação
Pedologia	Pedologia	Pedologia	Pedologia		
Pedotecnia					
Pedagogia História da Educação Metodologia Jogos Educativos	Pedagogia geral e experimental	Pedagogia geral e experimental	Pedagogia	Pedagogia e didáctica geral	Pedagogia didáctica geral e História da Educação
Português Francês					
Geografia Geral Corografia de Portugal e colónias Corografia História Geral História Pátria					
Instrução moral e cívica Direito usual Legislação comparada de ensino primário	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica	Educação moral e cívica Legislação do ensino primário	Educação moral e cívica Legislação e adminstração escolares	Educação moral Legislação e adminstração escolares
Matemática Contabilidade					
Física Química Zoologia Botânica Mineralogia e geologia					
Educação física Higiene geral Higiene escolar Puericultura	Educação física Higiene geral e escolar	Educação física Higiene geral e escolar	Educação física Higiene geral e escolar	Educação física Higiene escolar	Educação física Higiene escolar
Agricultura Jardinagem					
Música e canto coral Caligrafia	Música e canto coral	Música e canto coral	Música	Música e canto coral	Educação musical
Desenho e modelação Trabalhos manuais educativos Trabalhos manuais femininos Economia doméstica	Modelação e desenho Trabalhos manuais e jardinagem Economia doméstica, lavores femininos e culinária	Modelação e desenho Trabalhos manuais e jardinagem Economia doméstica, lavores femininos e culinária	Modelação e desenho Trabalhos manuais e educativos	Desenhos e trabalhos manuais educativos Educação feminina	Desenhos e trabalhos manuais educativos Educação feminina
Prática Pedagógica	Didáctica e sua prática na escola de aplicação	Didáctica Prática nas escolas de aplicação	Didáctica Prática nas escolas	Didáctica especial Prática pedagógica Estágio Organização política e administrativa da Nação	Didáctica espeical do Grupo A Didáctica especial do Grupo B Prática Pedagógica Estágio Organização política e administrativa da Nação

Esta campanha, bem como uma outra que fazia a glorificação dos encantos da vida do campo, desenvolvia-se numa altura em que os grupos dominantes do regime pretendiam manter o País fundamentalmente com uma economia agrária cuja industrialização fosse limitada ao mínimo possível. Um período em que se considerava necessário que um povo dócil e submisso estivesse organizado em corporações que colaborassem ordenadamente na chamada "Reconstrução Nacional" e em que uma pequena eleite tudo iria decidir e realizar.

As medidas tomadas ao nível do Ensino Primário e sobretudo da formação dos profesores para este nível estão bem de acordo com todo o contexto sócio-político em que foram concebidas.[58]

1.3.2.2 - A formação de professores primários na República Popular de Moçambique

Ainda para sublinhar a afirmação de que "a formação de professores é um indicador sensível das mudanças ocorridas no contexto socio-político-cultural", decidiu-se também fazer a descrição de um outro currículo de formação de professores primários existente num contexto temporal, geográfico e ideoloógico completamente diferente do anteriormente referido. Trata-se do actual processo de formação de professores primários de um dos países de expressão oficial portuguesa - Moçambique.

E, tal como sucedeu no caso anterior, também aqui será interessante referir, se bem que muito brevemente, alguns dados relativos à educação em geral e da formação de professores correspondentes à fase que antecedeu aquela que se irá descrever. Esses dados serão assim relativos ao quadro educacional existente antes da independência.

Não se pretende, com os elementos que se irão referir, ir além de recriar, de forma muito superficial, o clima que então se vivia em Moçambique a nível da educação. Tem-se perfeitamente consciência de quanto são parcelares os dados que se apresentam relativos não só à educação em geral bem como ao nível da formação de professores.

---

58 Não pode ainda deixar de se recordar, mesmo que brevemente, acontecimentos ocorridos noutra época, mas que também são significativos da sensibilidade do processo de formação de professores às alterações do contexto. Na realidade, se é verdade que todo o Sistema Educativo foi abalado com os acontecimentos político-ideológicos do 25 de Abril, esse abalo foi particularmente violento a nível da formação de professores do Ensino Primário. É que, enquanto não se pôs em marcha o "processo de normalização", os Magistérios Primários foram palco das experiências mais variadas e inovadoras que desencadearam, a diferentes níveis, as mais vivas e desencontradas reacções. Adquirido o "normal" funcionamento das instituições, essas experiências terminaram.

Pretende-se assim, exclusivamente, fornecer alguns elementos que permitam compreender até que ponto, depois das alterações ideológicas ocorridas naquele País através do processo de independência, se verificaram, pelo menos aparentemente, fundas alterações das linhas orientadoras da política educativa em geral e da formação de professores em particular. Mas poder-se-á observar também, mesmo neste estudo superficial, como persistem ainda certas marcas, se bem que agora de uma forma geralmente implícita, da educação anterior à independência. Se se considerarem os conceitos de autonomia e dependência nos contextos funcional e estrutural como sugere Fritzell[59] poderá talvez dizer-se que, em Moçambique onde o sistema educativo foi cuidadosamente estruturado de acordo com directrizes políticas emanadas do Estado, se verifica, em certos aspectos, um fenómeno de "dependência estrutural" e "independência funcional". Este fenómeno que o próprio Fritzell explica como decorrente de um problema de "inércia ideológica"[60] será assim o responsável pelos fenómenos de funcionamento com características do tempo colonial num Sistema Educativo cujo enunciado de intenções e principais conteúdos são de um país socialista (Este assunto será retomado no Capítulo 3).

QUADRO Nº 9 (1)

Nível de Instrução da População com mais de 6 anos 1960 - 1970

	1960				1970			
	Africanos		Não Africanos		Africanos		Não Africanos	
Designação	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
População com mais de 6 anos de idade	5.136.385	100	125.447	100	6.500.000	100	186000	100
Com a 4ª classe	10.935	0.21	41.613	33.7	50000	0.77	55800	30
Inscrito na escola primária da 1ª à 4ª classe	191.661	3.73	18.263	14.56	288000	4.43	28.492	15.3
Ciclo-preparatório	280	0,00	3.167	2.52	5.437	0.08	13.053	7
Magistério Primário (1)	66	0,00	6	0,00	1.265	0.02	80	0
Ensino Superior	1	0,00	49	0.04	100	0,00	1.801	1.00

(1) Dados do Centro de Estudos Africanos, A Formção de Professores Primarios e sua Actuação no meio Social, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1984.
Fonte: Moçambique, IV Plano de Fomento, Parte 1, Vol único, Diagnóstico da Situação Económica e Social, Direcção-Geral dos Serviços de Planeamento e Integração Económica, pag. 37

59 Fritzell, C., (1987)
60 Fritzell, C., op. cit., pag. 25

Assim poderá começar por se observar o Quadro nº 9 em que estão registados alguns dados relativos à escolarização de Africanos e não Africanos em 1960 e 1970.

Estes números, de uma forma bastante flagrante, mostram a diferença de escolarização da população Africana e não Africana, bem como os níveis de ensino atingidos por cada um destes grupos. Esta escolarização era fraca já ao nível do Ensino Primário, mas progressivamente menos até ser quase inexistente no Ensino Superior, sobretudo nos Africanos. Mas estes números não são os únicos a considerar na caracterização da situação. Outro aspecto, aliás com este relacionado e que permite fazer a caracterização do processo educativo de então, reside no facto de haver como que duas linhas paralelas: a escolarização para as populações "indígenas" e "não indígenas". Os primeiros dispunham de Postos Escolares e os segundos de Escolas Oficiais.

Quanto à formação de professores primários é necessário referir que a preparação exigida aos professores das escolas oficiais e professores que iriam ensinar nas escolas rudimentares destinadas aos africanos era diferente. Para admissão numa escola oficial eram exigidos 9 anos de escolarização e três anos de frequência do magistério primário, enquanto que os "poucos professores formados para ensinar nas escolas rudimentares, destinadas à população colonizada, tinham apenas o equivalente à quarta classe e três anos de formação" (nos últimos anos aumentando para quatro). Mas "de facto, uma grande parte destes professores não tinha recebido nenhuma formação específica".[61] Havia portanto um duplo sistema de formação que, apesar do anúncio de uma abolição formal, persistiu na prática até à independência.[62]

Os objectivos que se pretendia atingir com a formação dos professores do Posto, são também referidos na mesma publicação:[63]

"Em 1964, o programa das Escolas de Formação de Professores de Posto Escolar, foi substancialmente alterado. Em primeiro lugar, o curso foi aumentado para 4 anos e tornado equivalente à 6ª classe do ensino técnico-profissional e incluia as mesmas disciplinas.

Em segundo lugar, a componente ideológica foi reforçada. A Portaria que governou

---

61 Centro de Estudos Africanos (1984), pag. 8.

62 No Projecto do IV Plano de Fomento do Ultramar (Moçambique, Macau, Timor) Tomo III, elaborado em 1973 pela Secretaria da Assembleia Nacional e da Câmara Corporativa, refere-se que, em 1971, havia 91 alunos na Escola do Magistério Primário e 1 262 matriculados nas Escolas de Habilitação de Professores do Posto.

63 Centro de Estudos Africanos, op. cit., pag. 10 e 11

as mudanças contém uma discussão detalhada dos objectivos de "Moral e Religão"; uma lista detalhada do conteúdo de "Formação Portuguesa" e uma discussão dos seus objectivos. Estes incluiram a necessidade de inculcar:

"ainda a portugalidade, o orgulho - que deverão por seu turno espalhar entre os discípulos - de fazerem parte de uma comunidade em constante elaboração e que tem por escopo fundamental imprimir nas diversas etnias que compõem a Nação a universalidade do seu espírito."

Ao mesmo tempo remodelou-se a preparação complementar que tinha a partir desta data muito mais peso no programa: Práticas de Agricultura e Pecuária e Trabalhos Rurais, Formação Feminina para as alunas (Economia Doméstica, Culinária, Costura, Corte e Confecções, Educação Familiar) entraram no calendário dos exames. Por outro lado, disciplinas e actividades que não estavam incluídas no Ciclo Preparatório do Ensino Técnico foram também sujeitas a exame: Higiene Geral e Rural, Saúde Pública, Socorrismo e Puericultura (para as raparigas) e Actividades Sociais. Estas últimas:

"têm por finalidade preparar os alunos para, como "animadores" virem a colaborar activamente na promoção social da população junto da qual actuam. Ao terminar o curso o aluno deve estar convencido de que as populações podem evoluir e deve estar apto a ajudá-las nessa evolução."

Após a Independência este quadro alterou-se sobretudo no que respeita às intenções educativas explicitadas nos diplomas oficiais.[64] É disto bom exemplo a Lei do Sistema Nacional de Educação, de 23 de Março,[65] publicada no Boletim da República que é o órgão oficial da República Popular de Moçambique. No artigo 33 desta lei explicita-se que os objectivos do sub-sistema de Formação de Professores são:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.
2. Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do Partido Frelimo.
3. Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na trans-

64 É interessante recordar que, após o discurso de Samora Machel de 8 de Março, os alunos da 10ª e 11ª classes foram para o que se designou como "ir para a produção". Eram assim incumbidos de ensinar os seus colegas da 5ª e 6ª classes.

65 Lei 4/83, da Assembleia Popular.

formação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade.

4. Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano.
5. Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica, científico-técnica e psicopedagógica.

Indo ao encontro desta Lei, a Direcção-Geral de Formação de Quadros da Educação fez publicar um "Plano de Estudos do Curso de Formação de Professores da 1ª à 5ª classe". Neste documento afirma-se, para a realização dos objectivos fixados pelo Sistema Nacional de Educação, para o Ensino Primário, o professor de 1º Grau deverá:

"- Ter uma concepção científica e materialista do desenvolvimento da Natureza, da Sociedade e do Pensamento;
- Ter uma visão clara da Política do Partido e do Governo e a capacidade para a realizar, explicar e difundir;
- Ter uma profunda consciência patriótica e revolucionária;
- Ter uma consciência profunda da sua responsabilidade perante a sociedade e uma atitude positiva em relação à sua profissão e aos educandos;
- Ser capaz de criar e manter relações estreitas com os pais e encarregados de educação, a classe trabalhadora e a comunidade;
- Ser capaz de sentir e compreender o mundo infantil e de estabelecer relações correctas com os seus educandos;
- Ter conhecimentos e capacidades para:
  • formar e desenvolver nos alunos hábitos e habilidades de leitura, escrita, cálculo e expressão oral do pensamento;
  • lançar as bases para o desenvolvimento nos alunos da concepção dialético-materialista do mundo e a formação integral da sua personalidade;
- Ter capacidade para realizar o seu trabalho criadoramente, aspirando sempre ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e habilidades;
- Ser exemplar em tudo, de forma a realmente representar e exercer o poder popular na escola;
- Assumir profundamente o poder político, o poder ideológico e o poder cultural no seio dos alunos."

Neste contexto, o curso de formação de professores primários (1º Grau) surge com as características referidas no Quadro nº 10 e 11.

QUADRO Nº 10

Nível de ingresso	Duração	Regime	Areas de formação
6ª classe	3 anos	Internato	A. de f. Político-Ideológica A. de f. Psico-Pedagógica A. de f. Geral A. de f. da Especialidade

QUADRO Nº 11

Plano de Estudos do Curso de Formação de Professores do 1º grau do Ensino Primário

SEMANAS DE AULAS

		18	20	18	20	18		9	
Area	Disciplinas	1º ANO		2º ANO		3º ANO			TOTAL HORAS
		1ºS	2ºS	1ºS	2ºS	1ºS		2ºS	
Político-ideológica	Marxismo-Leninismo	2	2	2	2	2		2	206
Psico-pedagógica	Pedagogia	4	3	3	2	2		2	280
	Psicologia	-	2	2	2	2		2	270
FORMAÇÃO GERAL	Português	8	7	4	4	4			508
	Matemática	5	5	3	3	3			358
	História	2	2	2	2	-			152
	Geografia	2	2	2	2	-			152
	Física	2	2	2	2	-			152
	Química	2	2	2	2	-			152
	Biologia	2	2	2	2	-			152
FORMAÇÃO DE ESPECIALIDADES	Met. do Português	-	-	3	4	5	ESTÁGIO	5	269
	Met. da Matemática	-	-	2	2	5		5	211
	Met. da História	-	-	-	-	2		2	54
	Met. da Geografia	-	-	-	-	2		2	54
	Met. de Ciênc. Nat.	-	-	-	-	2		2	54
	Ed. Física e Metod.	2	2	2	2	2		2	206
	Act. Laborais e Met.	2	2	1	1	1		2	150
	Ed. Cívica e Met.	1	1	1	1	1		1	103
	Desenho e Met.	-	-	2	2	2		2	130
	L.E.-Comunidade	1	1	1	1	1		1	103
	Música e Met.	1	1	1	1	1		-	94
		36	36	37	37	37		30	3710

Nota: para além destas horas, o horário de cada turma inclui as seguintes actividades obrigatórias:

. Actividades de produção ..... 6 horas semanais
. Actividades de Ligação à Comunidade ..... 2 horas semanais
. Actividades culturais ..... 2 horas semanais

No preâmbulo da Lei nº 4/83 de 23, atrás referida, começa por se afirmar: "O sistema de educação é o sistema organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a *reprodução da sua ideologia* [66] e das suas instituições económicas e sociais".[67]

Tendo explicitado as intenções de utilizar o Sistema Educativo para conseguir a "reprodução da sua ideologia" é assim natural que, por exemplo, na área de Marxismo-Leninismo se afirme serem os seguintes os objectivos gerais a atingir:

OBJECTIVOS GERAIS DA ÁREA DE MARXISMO-LENINISMO

Ao terminar o curso nos C.F.P.P. os futuros professores devem:

- Conhecer, compreender e identificar-se com a política do Partido Frelimo e estar em condições de transmiti-la claramente aos alunos.
- Compreender a questão do Poder como questão principal da revolução.
- Conhecer as tarefas e funções do Estado Moçambicano no desenvolvimento da sociedade socialista como instrumento para a realização da política interna e externa do Partido Frelimo.
- Conhecer os direitos e deveres dos cidadãos moçambicanos e estar dispostos a participar na sua realização.
- Compreender a Missão Histórica da classe operária e do seu Partido marxista--leninista e a política da aliança estreita com todos os trabalhadores, sobretudo com o campesinato.
- Conhecer a teoria da revolução socialista e a sua aplicação criadora na revolução moçambicana.
- Ter uma visão científica do mundo.
- Ter adquirido sentimentos profundos de amor à Pátria, ao Partido Frelimo, ao Povo e aos dirigentes do Partido e Estado e estar dispostos para a defesa da Pátria e da Revolução Moçambicana.
- Estar capacitados para aplicar o Marxismo-Leninismo nas condições concretas em Moçambique e considerá-lo como directiva para a sua própria vida e actividade profissional.
- Compreender a importância do Homem Novo no processo de transformação da sociedade e organizar conscientemente a sua própria vida de acordo com as normas e princípios do socialismo.
- Ter sentimentos de ódio em relação ao imperialismo, sobretudo a África do Sul que ameaça a paz e o progresso social.
- Conhecer a essência agressiva do imperialismo e a necessidade da luta comum de todas as forças anti-imperialistas.
- Aprofundar o espírito do internacionalismo proletário em unidade com o patriotismo.
- Ter a convicção do triunfo do socialismo em Moçambique e no mundo e participar activamente na sua realização.

---

66 Sublinhado nosso.

67 Boletim da República, Lei 4/83, pag. 1.

Mas não é só na disciplina do Marxismo Leninismo que se reflecte a preocupação de formar os professores com as características consideradas necessárias ao contexto socio-político. Veja-se por exemplo os objectivos enunciados para a área da Pedagogia:

OBJECTIVOS GERAIS DO PROGRAMA

A aquisição e desenvolvimento das capacidades de organização, planificção, direcção e controlo do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível a qualquer professor.

A disicplina de Pedagogia, sendo o suporte de toda a formação profissional do professor, desempenha um papel muito importante no desenvolvimento dessas capadidades e das atitudes que o professor do 1º Grau do Ensino Primário deve possuir para realizar correctamente a sua grandiosa tarefa de educador.

Assim, na sua formação em Pedagogia, o futuro professor deve ser capaz de:

- Compreender o objectivo central da Educação na República Popular de Moçambique;
- Compreender o seu papel como professor primário na formação da personalidade dos alunos e o seu prestígio social;
- Caracterizar a educação tradicional, colonial, durante a Luta Armada e a educação em Moçambique independente;
- Conhecer a importância da Pedagogia como ciência;
- Compreender os fundamentos didácticos necessários para a planificação, organização e controle do processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender o papel que desempenha a educação no desenvolvimento da personalidade dos alunos;
- Compreender a importância do colectivo na educação socialista;
- Compreender a importância da actividade e das relações sociais para a aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo;
- Conhecer os objectivos e características do SNE;
- Conhecer, interpretar e aplicar as orientações e disposições legais do Ministério da Educação e Cultura sobre o funcionamento da Escola;
- Adquirir capacidades e habilidades para planificar e dirigir o processo pedagógico na Escola Primária.

Poderá assim verificar-se que, a nível das declarações explícitas de intenções, ocorreu uma alteração radical no sistema de formação de professores primários neste país. Esta alteração aconteceu algum tempo após as fundas mudanças políticas que tiveram lugar naquele país.

No entanto, uma observação um pouco mais atenta dos documentos e de situações de aula permitirá ver que, tal como se fez notar anteriormente, as alterações não parecem atingir certos níveis de funcionamento e da estrutura curricular, níveis esses que poderão ter grande influência na decisão do que realmente irá passar-se no processo educativo. Assim, e a título de exemplo, poderá verificar-se que:

- A organização curricular é muito tradicional, observando-se:
  - Um grande número de disciplinas totalmente independentes, sem qualquer preocupação de que seja conseguida uma perspectiva globalizante, trans-disciplinar, dos problemas educativos (o que não parece ir ao encontro da preocupação de "consolidar no professor a visão científica e materialista da natureza, da Sociedade e do pensamento ...").
  - A pequena ênfase em actividades de ligação à comunidade (o que não irá ajudar muito o professor a "ser capaz de criar e manter relações estreitas com pais, encarregados de educação, a classe trabalhadora e a comunidade").
  - A não concretização na realidade de actividades de produção - recomendadas aliás no currículo[68], mas cuja função não é sequer contemplada a nível dos objectivos enunciados.
  - A ausência de disciplinas que confeririam certamente um cunho mais inovador à formação dos professores, como por exemplo a Sociologia da Educação e Actividades de Investigação, e, por outro lado, uma forte ênfase nas Metodologias (o que não parece favorecer o desenvolvimento de capacidades "para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação de condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais da escola, na comunidade e na sociedade").
- As metodologias usadas nas aulas são muito tradicionais recorrendo-se essencialmente a aulas magistrais. Mesmo o recurso ao diálogo está ausente (o que não irá certamente ajudar o futuro professor a saber "realizar o seu trabalho criadoramente").
- Os programas em geral são muito tradicionais, contemplando conteúdos eruditos e

[68] No próprio documento elaborado pelo Centro de Estudos Africanos, afirma-se por exemplo que: "a organização do próprio material leccionado milita contra a integração das actividades produtivas no ensino formal como campo de experimentação prático para consolidar as lições dadas na sala de aula. De facto, durante a nossa estadia, nenhum dos instrutores se referiu ao trabalho na machamba para ilustrar as suas aulas" (pag. 29).

desligados dos problemas e das realidades do quotidiano dos alunos (facto que não vai ao encontro da preocupação de estimular nos futuros professores a existência de "uma consciência profunda da sua responsabilidade perante a sociedade e uma atitude positiva em relação à sua profissão e aos educandos").

Características de que estas são uma simples amostragem parecem revelar de facto um enunciado explícito de intenções e de um conteúdo curricular completamente renovado. Mas revelam também, a par disso, a existência ainda de contradições bastante profundas não só a nível teórico, mas também prático da formação. Há como que uma subtil relação não explícita de continuidade entre certas características do processo actual e as do processo anterior, coexistindo com uma violenta condenação explícita dessas mesmas características. Uma análise das inovações ocorrendo a alguns níveis, coexistindo com marcas claras de continuidade de certas práticas, será um estudo interessante a empreender ulteriormente.

Aliás este tipo de problemas é sentido pelos próprios Moçambicanos que os denunciam na pag. 20 do documento já anteriormente referido.[69]

"Já notamos que desde a Independência houve mudanças importantes no programa da escola primária e nos programas de formação de professores. Contudo, em certos aspectos, o actual sistema de ensino ainda mantém características do sistema colonial que contradizem os objectivos que se pretendem alcançar. A organização do programa em disciplinas distintas, a apresentação muito formalista do material, o divórcio quase completo entre a sala de aula e o mundo exterior, os próprios métodos de ensino, militam contra o aluno ou instruendo, na aquisição, através da educação, dos instrumentos de análise que lhe permitam compreender, dominar e transformar o mundo em que vive."

No final deste texto (pag. 39) pode ler-se ainda um comentário revelador de uma grande lucidez de análise, em que se exprime o receio de que estejam a ocorrer efeitos perversos, dando lugar a desvios dos objectivos explicitados e que a vontade política indica deverem ser alcançados.

"Existe uma corrida na educação em que o grau académico ainda determina o melhor lugar na divisão de trabalho. A educação não é vista como uma maneira de adquirir conhecimentos para fazer avançar a revolução, mas sim como uma maneira de maximizar e assegurar o futuro individual. Esta corrida cria implicitamente uma discriminação social no sistema educacional entre aqueles que seguem e depois conseguem e depois encontram postos de trabalho seguros e bem remunerados, e os que ficam para trás e

---

69 Centro de Estudos Africanos, op. cit. , pag. 20

voltam à produção familiar. Por sua vez, este processo de selecção social reproduz e acentua a divisão de classes porque quem beneficia actualmente do sistema do ensino, as classes mais privilegiadas que o sistema serve melhor, tem pouco interesse em transformá-lo. Se a situação Moçambicana é comparável à situação de muitos outros países africanos isso quer dizer que o sistema educacional se tornará, cada vez mais, não num instrumento nas mãos das classes trabalhadoras para que consolidem o seu poder, mas antes num instrumento nas mão da pequena burguesia que o utiliza para consolidar os seus privilégios e poder."

A existência de contradições, de situações inovadoras, coexistindo com práticas tradicionais, toda esta situação profundamente conflitual, se bem que real, não destrói porém a validade daquilo que se pretendia sublinhar: em muitas das características que assume o processo de formação de professores parecem ser bem visíveis marcas das alterações socio-políticas e culturais do contexto em que o Sistema Educativo se insere.

1.3.3. Experiência anterior

1.3.3.1 Justificação do recurso a uma história de vida

Pierre Dominicé afirma no seu artigo "La biographie éducative: un itinéraire de recherche" que em grande parte os trabalhos efectuados na linha de abordagem biográfica resultam do desejo de descobrir como é, na realidade, o processo através do qual os adultos se formam. E acrescenta ser também importante entender: "se a formação dos adultos é inseparável da sua história, qual é, para a sua formação o significado dos cursos, das sessões, dos programas aos quais consagram períodos importantes da sua vida".[70]

Por outro lado, tendo sido originariamente utilizadas pelos antropólogos, as "histórias de vida" vêem a sua utilização alargada a outros campos como, por exemplo, à Sociologia. Isto aconteceu talvez não só devido ao que Jobert chama a "crise dos métodos quantitativos",[71] mas também devido à preocupação frequente em certas orientações actuais de investigação de *"entender como"*, de acompanhar o que acontece no desenvolvimento do processo em estudo.

Cada vez se tem mais consciência da dificuldade que existe em apreender o significado global dos acontecimentos que se estudam. Há demasiados factores em jogo, o posicionamento do observador (que, quer queira quer não, por mais que busque

[70] Dominicé, P., (1984)
[71] Jobert, G., (1984)

distanciar-se, interfere com o que observa) e evidentemente o método usado, determinam que seja captado na observação um aspecto particular da realidade. Mas isto não significa obviamente que não existam outras componentes do real que não conseguiram ser assinaladas. O que significa talvez é a necessidade de captar o maior número possível dessas componentes. Daí o tender-se actualmente para a utilização de métodos diversificados e para contextualizar os acontecimentos analisados. É como que um clima cultural e filosófico que arrasta consigo este tipo de atitude metodológica.[72] Ora, como diz Franco Ferrarotti, através de uma biografia, se situada e contextualizada, pode também ler-se uma sociedade. Corresponde esta leitura, como afirma Balandier, a "tentar chegar pelo interior a uma realidade que ultrapassa e modela o narrador".[73] Mas a biografia lê essa sociedade de uma forma "subjectiva, qualitativa, estranha a qualquer esquema de hipótese/verificação"[74] não tem só interesse por representar uma interpretação de uma sociedade. É que ela é também um produto de múltiplas interacções de um meio próximo sobre um sujeito com a sua identidade e que já teve o seu percurso pessoal. E, no momento em que a escreve ou verbaliza, o confronto consigo próprio gerado na análise da sua história pessoal faz consciencializar os incidentes significativos ao longo da sua vida responsáveis pelo crescimento cognitivo e sócio-moral que se referem Piaget e Erickson. Faz valorizar a importância de toda uma gama de possíveis interacções e identificar a importância da própria participação no processo de crescimento e aprendizagem.

Numa época em que, como se disse já, os paradigmas sócio-antropológicos se encontram em plena expansão nos trabalhos de análise de programas inovadores, é natural o recurso cada vez mais frequente que se faz às "histórias de vida". Na realidade neste método convergem todos os parâmetros característicos do paradigma: estudo descritivo das situações, enquadrando-as no seu contexto, maior valor atribuído aos fenómenos de interacção e o assumir da implicação do observador.

Ao descrever o paradigma que após o paradigma dominante da ciência moderna "se anuncia no horizonte"[75] - o "paradigma emergente" - Boaventura Sousa Santos afirma que a ciência post-moderna é uma "ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor". Segundo ele a analogia biográfica figurará "entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo visto como um texto,

---

72 Este problema será de novo tratado no Capítulo III.
73 Balandier, G., (1983), Prefácio in Ferrarotti, F., (1983), pag. 8
74 Ferrarotti, F., (1983)
75 Sousa Santos, B., (1986), pag. 15

como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia. Cada uma dessas analogias desvela uma ponta do mundo. A nudez total que será sempre de quem se vê no que vê, resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor".[76]

Em tal contexto científico, justifica-se assim, por duas ordens de razões, o recurso, neste trabalho, à utilização de uma breve "história de vida": ela será importante (porque pessoal) para que se identifiquem e compreendam os incidentes significativos num processo de formação do observador - de um observador que fica assim mais apto a entender as áreas de interferência do seu discurso intelectual e do seu percurso afectivo e os problemas de implicação que vai forçosamente ter ao fazer a análise de processos de formação que aparentemente lhe são exteriores; mas será também importante para que, além disso (v. § 1.3.2) os acontecimentos relatados possam ser encarados como contribuição para

que, na perspectiva hermenêutica de que fala Ferrarotti[77] se possa fazer uma abordagem ao problema da relação formação/contexto. [78]

1.3.3.2 Um percurso no interior de diferentes contextos

De acordo com os pressupostos enunciado em 1.2, terá de se considerar que os primeiros elementos não formais de formação profissional se situam no início do percurso académico, onde um ambiente escolar, vivenciado numa fase não dotada de grande capacidade crítica, permitia a absorção de alguns aspectos decorrentes de um determinado modelo de escola. E a escola vivida como aluna foi a Escola Primária Oficial Portuguesa do final dos anos 30 com todas as características que tinha aquele tipo de instituição na referida época: era uma escola situada numa casa velha de uma rua estreita em frente a

---

76 Sousa Santos, B., op. cit., pag. 20.

77 Ferrarotti, F., op. cit., pag. 27, recordando o percurso teórico sofrido por ele próprio relativamente ao método biográfico, afirma: "Eu insistia, correctamente, de resto, sobre a importância do contexto económico-social e cultural no qual se inseriam as autobiografias. Eu lembrava a exigência preliminar, também ela muito justa" ... "de uma teoria da personalidade. Esta sendo susceptível de fornecer pontos de referência essenciais para descrever e compreender no sentido propriamente hermenêutico a imbricação forte e complexa das relações intercorrentes entre a biografia de um indivíduo, as características de base da sua personalidade - admitindo que seja possível distinguir entre o acaso e a necessidade - o grupo familiar e outros grupos primários aos quais se pode de maneira mais ou menos estável ligar-se e enfim o quadro global da sociedade com as suas normas e estruturas institucionais."

78 Este assunto será desenvolvido no Capítulo III.

uma fábrica de tecidos, triste húmida, de aspecto decadente, frequentada pelos meninos pobres da zona porque os outros, naquela época, frequentavam geralmente colégios particulares. A sala era escura, abafada, mas fria, com carteiras em fila, de tampo inclinado. Na frente, um quadro preto e o estrado elevando um pouco a mesa da professora e na parede, ainda mais acima, o crucifixo ladeado pelos retratos de Salazar e de Carmona. Nas paredes sujas de bolor os quadros da série "A Lição de Salazar". Nas carteiras amontoavam-se, de um lado, as alunas da 2ª classe, do outro, as da 4ª classe. Única menina burguesa, limpinha, bem arranjada, boa aluna, bem comportada, era elogiada pela professora, apontada como "modelo" e consequentemente afastada da formação de um possível grupo com as colegas. Menina isolada, com lampejos de crítica e contestação à situação que se via forçada a viver, diferentes da absorvida em casa, mas absorvendo também e reproduzindo já mensagens que a escola procurava transmitir.[79]

Depois da Escola Primária foi a ultrapassagem da difícil barreira do "Exame de Admissão ao Liceu", nem sequer tentado por nenhuma das colegas da escola[80] e a entrada num liceu feminino dos anos 40 da cidade do Porto. Foi fundamentalmente deste liceu o modelo de escola absorvido - escola disciplinada, severa, onde o "respeito" pelos professores e pela Instituição se misturava muito profundamente com o medo, onde o bom professor era o que "sabe muito", "explica bem", é "exigente" e "justo". E o conceito de justiça era então traduzido numa frase que se ouvia frequentemente e no entanto dita com a melhor das intenções: "Para mim os alunos desde que entram naquela porta são todos iguais".

---

79 Nos quadros de "A Lição de Salazar", representavam-se situações várias de Portugal "antes" e "depois" da subida de Salazar ao poder. O "antes" era sempre cinzento, em desordem e degradado; o "depois" alegre, pintadinho, arranjado com "Lusitos" e "Lusitas" felizes, saudáveis e ordeiros. Não tendo coragem para perguntar como é que *aquela escola do nosso quotidiano* era tão parecida com a de "antes" (representada no quadro) e tão diferente da magnífica escola do "depois", recordo-me de ter perguntado apontando timidamente para os quadros: "Minha Senhora, por que é que "antes" de Salazar o céu era sempre cinzento e "depois" é sempre azul?"
Recordo-me também de me calar acintosamente numa desajeitada e silenciosa homenagem a meu Pai, emigrado político, quando o orfeão da escola cantava: "Dos homens degenerados não é este o seu lugar. Esta é a Pátria amada de Carmona e Salazar..."
Mas também me recordo de situações em que o comportamento reproduzia já os códigos de então: quando da visita de um Inspector à escola, na 2ª classe, fui chamada ao quadro e a professora mandou que eu imaginasse um "problema de dividir". Recordo-me de, semi-consciente, semi-envergonhada do exemplo que escolhia, bem ao gosto do ambiente vivido, ter começado: "uma menina tinha 10 pães que queria distribuir por cinco pobrezinhos ..."
Recordo-me também de sacudir a mão que minha Mãe segurava, numa súplica para que ela se calasse, por a ouvir protestar junto da professora contra a "vergonha do encerramento das Escolas Normais".

80 A única colega da escola que tentou prosseguir os estudos, matriculou-se na Escola Comercial.

Não interessava nada do que se passava lá fora, dos problemas, dúvidas, interesses que qualquer um de nós pudesse ter. E esta atitude correspondia realmente a uma preocupação ética tomada por oposição a outra que, embora de forma não muito explícita, revelava uma maior atenção às alunas das famílias de maior poder económico e prestígio social.

Foi este o modelo reproduzido parcialmente ao encarar uma turma aos 22 anos, agora já como professora, sem ter feito qualquer reflexão pedagógica. E reproduzia-o, em parte, ao manter conscientemente uma certa distância com os alunos, procurando dominar sem hesitações os conteúdos que *ensinava*, procurando expor com clareza, acompanhando as explicações com bons esquemas, exibindo modelos ou projectando fotografias. Desenvolviam-se nas aulas "práticas" - como mandava o programa - trabalhos práticos *demonstrativos* da verdade debitada oralmente. Não era consciencializado que o dogmatismo rodeava os alunos através das "boas exposições" feitas nas lições teóricas, reforçados pela observação das imagens projectadas que evidenciavam, como estava certo, o que era explicado, e sublinhado ainda pelos trabalhos práticos, estes simples demonstrações do que tinha sido dito anteriormente. Simples reforço do afirmado, demonstração do demonstrado ...

E assim foi durante alguns anos, procurando manter a disciplina nas aulas (disciplina que se manifestava através do silêncio e da aceitação por parte dos alunos) sem questionar muito o porquê de alguns insucessos (atribuídos à cabulice e/ou ao desinteresse de alguns alunos). Muitas vezes raciocinando linearmente face ao êxito do trabalho feito com uma turma e insucesso como outra: "Eu sou a mesma. Se dei a *mesma* lição em duas turmas e os trabalhos correram mal só numa delas - a culpa tem de ser dos alunos". Nunca nesta época aflorou a suspeita de que talvez fosse necessário oferecer conteúdos e/ou estratégias diferenciadas a alunos que se apresentavam com características divergentes ...

A primeira experiência diferente desta forma de trabalhar surgiu em 1962, de um modo tão espontâneo que o seu significado não se tornou muito consciente. Consistiu na realização de um trabalho prático com os alunos de duas turmas numa cadeira do 4º ano de Biologia da Faculdade de Ciências. Propôs-se aos alunos que constituissem uma equipa em cada turma, tendo cada equipa, para realizar o trabalho prático, um protocolo experimental que deveria executar e que diferia do outro em certos aspectos. Cada grupo estava afinal a realizar o "controlo" e "experiência" de um trabalho de investigação feito nos E.U.A., que tinha interessado muito todo o curso, de que se tinha acabado de

receber notícias algo incompletas, através de uma separata de um trabalho. Os resultados obtidos pelos dois grupos foram no final discutidos em conjunto por todo o curso.

A realização com alunos de um trabalho de grupo de carácter quase investigativo era, indiscutivelmente, uma proposta menos comum nesta época. Porém, tentando ir bem fundo na identificação das razões determinantes desta forma de trabalhar, talvez se possa dizer que foi essencialmente a vontade de realizar aquele trabalho que sugeriu aquela forma de organizar as actividades. É que só assim ele pareceu possível de realizar. E deste modo, a sua origem residiria portanto mais na pressão resultante da necessidade de fazer o trabalho do que numa proposta de uma metodologia original imaginada e construída em função dos alunos.

O primeiro verdadeiro "choque" de formação deu-se nesta mesma altura mas por uma via diferente. Acumulando o trabalho da Faculdade de Ciências com o chamado "Estágio Pedagógico" sucedia sair da Faculdade de Ciências de uma regência teórica da cadeira de Biologia onde fazia 55 minutos de exposição só muito raramente cortados com alguma pergunta surgida no curso, para um liceu onde, pela primeira vez, foi possível observar aulas "dialogadas" e a prática do chamado "método heurístico". Foi o deslumbramento de ver o "diálogo" conduzido pelo professor, com os meninos a "descobrir" as respostas às perguntas, que desencadeou, essa sim, uma importante alteração na forma de actuar junto dos alunos.

Pouco tempo passado sobre esta revelação, novo choque, nova etapa de trabalho: num pequeno curso organizado pela Sociedade Portuguesa de Ciências Naturais e orientado pelo professor Laisné, foi o primeiro contacto com fichas de trabalho que permitiam a alunos do Ensino Secundário trabalhar em grupo, seguindo as instruções de um protocolo experimental. Tratava-se de uma estratégia que tornava os alunos mais independentes, que libertava um pouco o professor do trabalho de expor, sendo-lhe assim possível atender a alunos que tivessem dificuldades especiais. Mas é necessário esclarecer que, nesta época, os trabalhos práticos tinham ainda um carácter bastante demonstrativo de "verdades" apreendidas teoricamente. Etapa, no entanto, importante, responsável por algumas alterações na forma de organizar os trabalhos dos alunos. Porém, logo de seguida, duas mudanças importantes se sucederam: uma discussão com um colega, seguida da leitura de um livro[81] desencadearam uma visão mais crítica da prática do referido método heurístico, desmistificando até certo ponto o valor das aulas dialogadas a

[81] Leroy, G., (1970)

que tinha havido uma tão grande adesão. Depois desta reflexão aquelas aulas passaram a ser vistas como pouco mais do que um monólogo conduzido pelo professor. Pôde assim descobrir-se que, muito frequentemente, ao proceder deste modo as respostas são habilmente colocadas na boca do aluno que deste modo parece "descobrir" o que se pretende.

A grande viragem veio quase simultaneamente, também em 1970, com o trabalho desenvolvido no Instituto Gulbenkian de Ciência, no interior de uma pequena equipa que, pela primeira vez em Portugal, tentou lançar o ensino investigativo nas Ciências Experimentais. Foi a descoberta dos trabalhos laboratoriais de investigação propostos aos alunos, a construção de aulas na tentativa de resolver problemas. Foi o aprender a estar calada por se descobrir que não é assim tão importante "expor bem" e "ser claro", mas sim esperar, dar tempo a que os alunos descubram, penosamente por vezes, o caminho por si próprios. Foi o compreender que a aprendizagem só se realiza por esforço próprio e que mais vale esperar que este esforço se faça do que explicar "muito bem" aos alunos um problema com que eles se debatam. O ensino investigativo, o trabalho de grupo, o primeiro contacto com a problemática da avaliação pedagógica, ainda numa linha muito behaviourista, foram as grandes aquisições desta época. Deste trabalho resultou, em 1971, um primeiro curso realizado no Instituto Gulbenkian de Ciência para professores de Biologia e Física, frequentado essencialmente por elementos de serviços responsáveis pela formação de professores. A organização e realização deste curso, além de ter constituído uma aprendizagem apreciável de conteúdos e de metodologias, ofereceu também a possibilidade de descobrir pela prática uma estratégia de lançamento de uma inovação no Sistema Educativo.

Foi realmente possível observar como o facto de se ter oferecido a pessoas-chave da formação, que vivenciaram situações de aprendizagem através da investigação, que, muito rapidamente, em Biologia e na Física, este tipo de metodologia se tornasse bastante divulgado.

A etapa seguinte de formação foi a decorrente das actividades realizadas no Projecto de Formação de Formadores, que adiante será analisado com mais pormenor. Neste trabalho, realizado ao longo de 5 anos, as grandes aquisições situam-se, é certo, a nível teórico nas áreas da sócio-psicopedagogia. Mas o que de mais fundo aconteceu, foi a descoberta da importância de autoscopia, a valorização dos aspectos afectivos da relação no acto educativo e, acima de tudo, a revelação da importância de uma perspectiva socio-

lógica de Educação. A consciencialização, agora teórica, da complexidade do processo educativo foi-se tornando progressivamente mais evidente, sugerindo a necessidade de adoptar perspectivas globalizantes para que a visão que se obtém dos problemas tenha mais possibilidades de se aproximar do real.

Estágio Pedagógico, cursos de formação, leitura e reflexão de textos, discussões e o trabalho de equipa, responsáveis por tão grandes alterações na forma de estar na educação, fazem acreditar, por experiência própria, na importância das actividades de formação de professores. Esta foi uma das razões determinantes não só do facto de se terem dedicado vários anos a diferentes actividades situadas nesta área, mas também do facto de, no presente trabalho, ter escolhido esta mesma problemática como analisador do processo que acompanha a passagem à prática de uma proposta inovadora em educação.

Mas, para além da justificação que uma breve história de vida permite fazer do facto de se ter escolhido o processo de formação de professores para estudar o que poderia acontecer quando se propõe uma inovação, outras razões justificam ainda que a ela se tenha recorrido. É que uma viagem ao longo da experiência anterior faculta, em primeiro lugar, um acesso à recordação de acontecimentos quase esquecidos, etapas percorridas, dificuldades, medos, momentos de tensão, de alegria, ruídos, cheiros, ambientes ... Em seguida vem lentamente a consciência de como tudo isto estava em consonância com condições contextuais, com regras estabelecidas, quando muito do que se faz parece resultar de uma subtil interiorização de valores e normas explícitas e/ou implícitas do contexto cultural e político.

Mas o facto de percorrer a memória, da partilha em experiências várias, faz ainda recordar o prazer da aventura da participação em trabalhos para introdução de inovações e recordar também a exultante sensação experimentada (mas real ou falsa?) de se estar a colaborar em trabalhos que poderão eventualmente adiantar um pouco o lento percurso dos ponteiros do relógio ...

Será esta então uma outra, mas talvez a mais profunda, justificação do recurso a uma história de vida. *Esta, afinal, ajuda a desvendar com certa crueza, as possíveis razões de uma hipótese de trabalho adoptada.*

Este será assim mais um momento em que se assume a implicação do observador no trabalho realizado.

CAPÍTULO II

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES — O ANALISADOR UTILIZADO

2.1 Os processos de formação de professores dos Ensinos Preparatório e Secundário (Liceal) e sua relação com o contexto.

Porque se pretendia demonstrar que a formação de professores, qualquer que seja o nível de ensino em que ocorre, é um processo sensível às alterações do contexto, fez-se já referência à formação de professores primários (v.§ 1.3.2). No entanto, dado que quer a Profissionalização em Exercício quer a C.I.C.F.F., que são o objecto central de análise deste trabalho, são projectos relativos à formação de professores dos Ensinos Básico e Secundário, necessário agora se torna centrar a atenção no que se passou nestes níveis de ensino.

Não se pretende com este texto fazer uma análise dos diferentes processos da formação que, após a extinção das Escolas Normais Superiores, foram sendo oferecidos aos professores portugueses. O que se julga importante neste momento é referir quais foram esses processos, situar o seu aparecimento e caracterizá-los sumariamente a fim de que a Profissionalização em Exercício e a C.I.C.F.F., que irão ser objecto de um estudo mais detalhado, surjam devidamente enquadrados. E esse enquadramento poderá ser obtido não só pela descrição do contexto político-cultural em que esses processos tiveram origem, como pelo conhecimento dos modelos de formação que os precederam e que com eles coexistiram. Poderá referir-se, desde já, que em alguns desses modelos apareceram já propostas que são posteriormente retomadas, desenvolvidas e concretizadas pela Profissionalização. Assim, procurou-se traçar de uma forma muito sucinta a evolução que se observa no processo de formação dos professores que iriam leccionar alunos do 5º a 11º anos de escolaridade (correspondente ao Ensino Liceal e, mais tarde, ao Preparatório e Liceal.[1] Irão assim ser referidas as principais medidas tomadas neste domínio desde a extinção das Escolas Normais Superiores até à institucionalização da Profis-

[1] Não se abordará aqui portanto o problema da formação de professores do Ensino Técnico.

sionalização em Exercício, o que, como se disse já, permitirá situar na evolução verificada este último processo de formação de professores e também o projecto C.I.C.F.F..

Quatro anos após o 28 de Maio, pelo Decreto nº 18 973, de Outubro de 1930, num contexto socio-político de repressão que se ia instalando a diferentes níveis, foram extintas as Escolas Normais Superiores que formavam professores para o Ensino Secundário. Esta extinção ocorreu numa fase em que muitas outras medidas foram tomadas relativamente à educação em Portugal: redução da escolaridade obrigatória de 5 para 3 anos, redução dos objectivos da escola primária obrigatória a saber "ler, escrever e contar"; extinção das Escolas Móveis, redução do currículo das Escolas do Magistério "aos elementos considerados essenciais", etc. (ver § 1.3.2).

Em substituição das Escolas Normais Superiores, foram criadas pelo mesmo decreto as Secções Pedagógicas das Faculdades de Letras e um estágio (prática pedagógica) a realizar em Liceus Normais de Lisboa (Pedro Nunes) e de Coimbra (D. João III). Porém, em 1947, determinou-se que os estágios para todos os professores do País, (incluindo colónias) só poderiam ser feitos no Liceu Normal D. João III. [2]

Tratava-se, como se pode ver, de instituir um processo de formação altamente selectivo que iria claramente limitar o acesso quase só às classes favorecidas. Assim, para além das dificuldades que apresentava o seu acesso (decidido por meio de um exame de admissão sem programa estabelecido, com elevado grau de dificuldade e com limitação prévia do número de vagas) havia que contar com a barreira económica que representava. Na verdade os estagiários de todo o país (e colónias) tinham de se deslocar a Coimbra e aí permanecer 2 anos, não só sem ganhar mas ainda pagando propinas.

Mas pelo Decreto-Lei 40.800, de Outubro de 1956, volta a determinar-se que os estágios também poderão ser realizados no Liceu Pedro Nunes e finalmente cria-se também no Porto, pelo Decreto-Lei 41.273, de Setembro de 1957, o Liceu Normal D. Manuel II.

Nesta época, como se referiu atrás, o acesso ao estágio, só possível a licenciados, era decidido por um exame de admissão sem programa determinado e o número de vagas era limitado. Seguia-se período de prática pedagógica de 2 anos e terminava com um Exame de Estado feito por um júri nacional a que presidia um professor universitário.

---

2 Decreto-Lei 36.507, de Setembro de 1947

Porém, algum tempo mais tarde, o Decreto-Lei 41.273, face ao pequeno interesse que esta carreira pouco atraente despertava nos homens, determinava que "para facilitar mais ainda o recrutamento de pessoal docente do sexo masculino julgou-se chegada a ocasião de encarar outras formas de admissão, dispensando do exame de entrada e até mesmo do 1º ano de estágio, aqueles candidatos que, "possuindo a habilitação académica e a cultura pedagógica ... tenham prestado serviço eventual que se considere equivalente a uma boa prática de ensino". [3]

O alargamento do estágio a 3 liceus normais, a oferta de maior facilidade de acesso dos homens ao estágio, são os primeiros sinais precursores de uma certa abertura do sistema de formação que viria a acontecer um pouco mais tarde, desencadeada pela necessidade com que o Ministério se viu confrontado, de fazer algumas alterações em consequência da entrada no sistema de um número muito maior de alunos. Repare-se que se fazia então sentir a necessidade de mão-de-obra qualificada; tinha-se criado, 2 anos antes, o Ciclo Preparatório, a escolaridade obrigatória aumentara para 6 anos e a procura social do ensino Secundário tornava-se também maior.

A referida criação, em 1967, do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, pelo Decreto-Lei 47.480, de 2 de Janeiro, desencadeou a institucionalização de um processo de formação de Professores para aquele grau de ensino com características um pouco diferentes.

Determinou-se que este estágio seria gratuito e que teria a duração de um ano. O Exame de Estado tradicional era substituído por uma defesa de um trabalho escrito elaborado pelo professor em formação.

Também em relação com os acontecimentos atrás referidos a nível do Ensino Secundário ocorrem nesta época grandes transformações no processo de formação de professores (Decreto 48.868, de Fevereiro de 1969).

Assim, decidiu-se que:

- se poderia fazer o estágio em diferentes liceus do continente e mesmo nos das "províncias ultramarinas";

-a entrada para o estágio deixava de ser feita por meio de um exame, para passar a sê-lo por um concurso documental;

---

3 Decreto-Lei 41.273 de Setembro de 1957

-a duração do estágio passa de dois para um ano;

-os professores estagiários, porque além do estágio tinham agora 12 horas de serviço lectivo, passavam a ter o vencimento de um professor eventual;

-se poderia requerer, em certas condições, o exame de estado sem prévia frequência do estágio.

Tratava-se, como se vê, de uma resposta a uma certa massificação do ensino que então se verificava e que teve como consequência a progressiva alteração da formação de professores. Pelo Decreto 49.204, de Agosto de 1969, determinava-se que também os professores do Ensino Secundário fariam uma dissertação, que seria objecto de análise pelo júri quando da realização das provas do Exame de Estado. [4]

Em 1971, e ainda no quadro do aparecimento de uma maior oferta de formação, ocorreu um acontecimento de grande significado: foi criado, pelo Decreto 443/71, de 23 de Outubro, nas Faculdades de Ciências, as Licenciaturas de Formação Educacional em Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia, da qual faz parte um estágio de um ano realizado em estabelecimentos do ensino secundário.

Passava então a existir pela primeira vez uma segunda via da formação de professores dos cursos anteriormente referidos.

Neste processo, depois de três anos de formação científica que constituem um tronco comum, diferencia-se a formação universitária, sendo constituída por 2 anos de preparação científica e 2 anos destinados à licenciatura ou da linha da Investigação Científica ou os dois anos do "Ramo Educacional".

No Ramo Educacional, o primeiro ano é reservado à formação psico-pedagógica teórica, à qual se segue um ano de estágio numa escola Secundária. Posteriormente este esquema também passa a poder ser seguido pelos professores do Ensino Preparatório. Trata-se de um modelo sequencial de formação em que é sucessivamente oferecida ao aluno uma formação científica, em seguida formação psicopedagógica e finalmente um

---

4 As provas de Exame de Estado ainda constavam nesta altura de:
a) "Prova escrita sobre métodos de ensino de um determinado ponto do programa de qualquer disciplina (três horas).
b) Interrogatório sobre didáctica geral (meia hora).
c) Duas lições sobre matéria privada do grupo dadas a alunos do liceu (no sexto e sétimo grupos uma desta lições pode ser prática)".
Dec.- Lei 49204 de Agosto de 1969.

período de *aplicação* destes saberes à prática lectiva.

Em 1973, pelo Decreto 402, são criadas de novo as Escolas Normais Superiores (que não chegam a entrar em funcionamento) e os Institutos Politécnicos. São também criados novos estabelecimentos de ensino Superior designados Universidades Novas. Estas vão oferecer um modelo de formação bastante diverso do até então existente para a formação de professores. Em vez do modelo sequencial de formação (formação científica, psicopedagógica e prática nos Estágios Clássicos do Ramo Educacional) surge a proposta da integração destas três componentes (Decreto 402, de 1973). As licenciaturas em ensino são institucionalizadas em 1978 pelo Decreto 183/78, de 18 de Julho, após a reformulação dos bacharelatos em ensino já criados anteriormente.

Com a entrada em funcionamento das Universidades Novas passam a coexistir em Portugal 3 processos de formação de professores (ver Quadro nº 13).

Como se sabe, o clima de contestação generalizada e de participação que aconteceu como o 25 de Abril, faz-se sentir fortemente a nível da Educação. Muito do estabelecido no sistema educativo foi posto em questão, ensaiaram-se novas formas de trabalho, discutiu-se, participou-se ... [5]

Entre as grandes alterações verificadas na Educação podem referir-se as ocorridas a nível da formação de professores do Ensino Preparatório e Secundário. Foi eliminado quase imediatamente o Exame de Estado, alterou-se o processo de avaliação dos estagiários, que começou a ser mais discutido com os estagiários. [6]

Os diplomas que regulavam os Estágios pedagógicos do ensino Preparatório [7] e Secundário referem já, nos objectivos, que "o estágio pedagógico visa fundamentalmente proporcionar aos professores uma valorização profissional perspectivando o seu aperfeiçoamento na relação de aprendizagem, na intervenção na Escola, na relação com o meio, através da sensibilização nos campos científico, psicopedagógico, didáctico e relacional". [8] A preocupação de que a formação ocorra nestas áreas (e não só na área

---

5 Ver Cortesão, L., (1982 a)

6 Nos Despachos nºs 97 e 100 de 1977 determina-se já que um representante de cada núcleo poderá estar presente nas reuniões dos orientadores de Estágio onde se discute a atribuição de critérios de avaliação. Além disso determina-se que a seriação dos estagiários se faz através da discussão com os interessados.

7 Despachos 97 e 100 de 1977

8 Ver Despachos 97 e 100 de 1977.

turma) foi, como se sabe, retomada e reforçada pela Profissionalização em Exercício. Trata-se de uma alteração que veio ao encontro das preocupações então expressas de destruir uma escola que se considerava elitista, desligada dos problemas, interesses e características da vida real.

É neste contexto de interesse pela intervenção na resolução dos problemas que, em 1977, se começou a trabalhar no projecto C.I.C.F.F. e que em 1979, pelo Decreto-Lei 519-T1/79, foi lançada a "Profissionalização em Exercício".

Os diferentes processos de formação a que se fez referência, distinguem-se uns dos outros pela forma como estão institucionalmente organizados e/ou pelos princípios de formação que lhe são subjacentes. [9]

Essas diferenças podem ser observadas no Quadro nº 13, onde se procurou pôr em evidência alguns aspectos organizativos e pedagógicos considerados mais importantes, mais característicos de cada um. No primeiro caso procuraram-se características no tipo de instituição interveniente, sua oferta de formação e características no tipo de instituição interveniente, sua oferta de formação e características de funcionamento do formador e do formando. No segundo tentou-se identificar conceitos estruturadores do processo de formação adoptado.

Assim, para caracterizar sob o ponto de vista organizativo, escolheram-se os seguintes parâmetros: [10]

- *Instituição de formação* - referência às instituições responsáveis pela formação psicopedagógica e pela prática pedagógica.

- *Componentes* - Referência aos diferentes tipos de formação oferecida aos professores em formação para além do científico (psicopedagógico pedagógico-didáctico sociopsicopedagógico e prático-pedagógico).

- *Situação da formação psicopedagógica e prática* - Momento da formação em que são oferecidas as aprendizagens sociopsicopedagógicas e de prática pedagógica.

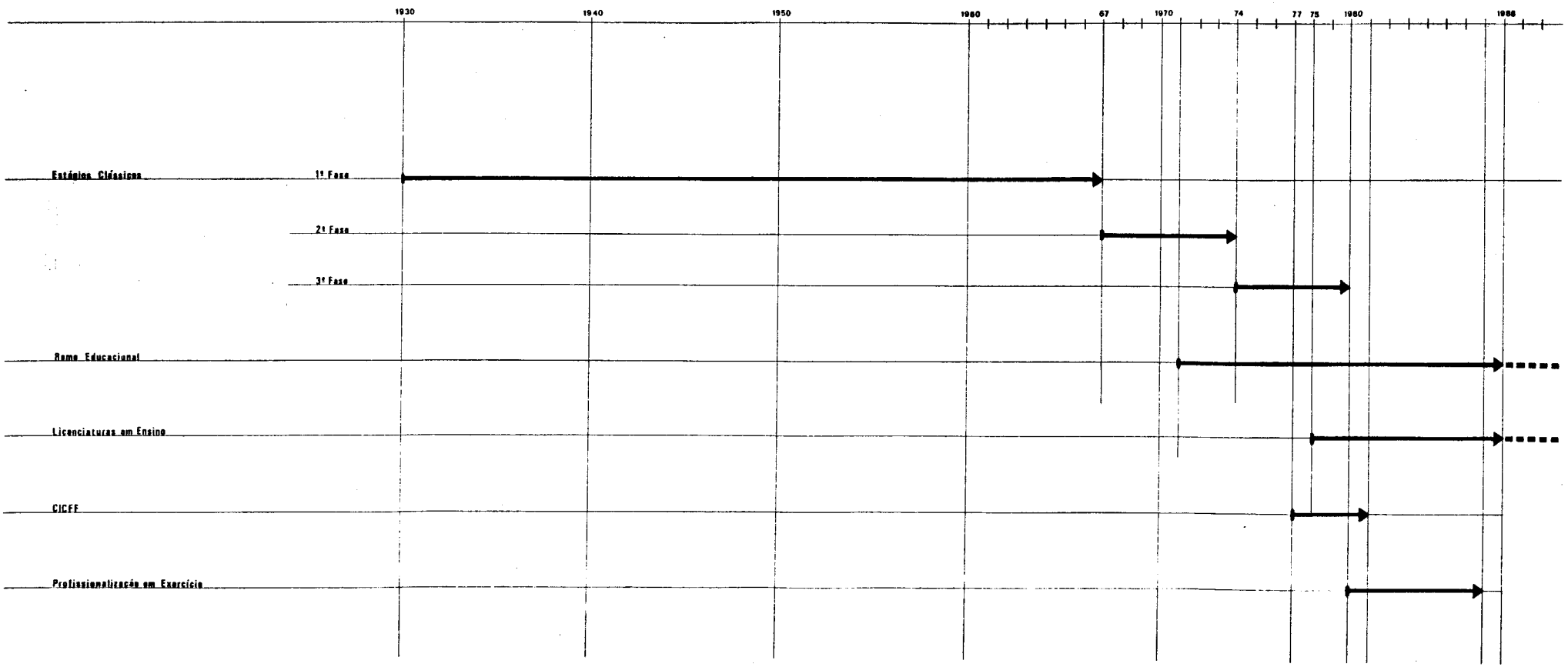
---

9 Ver também Formosinho, J., Da Formação inicial como ponto de partida à formação contínua como ponto de chegada, Ensino Superior e Formação de Professores, Universidade de Aveiro, Maio de 1985 (Policopiado).

10 Alguns destes parâmetros foram também os escolhidos nas caracterizações globais dos sistemas de formação em "Sistemas de formação de Professores".

QUADRO N.º 12

Origem e duração dos diferentes processos de formação de professores em Portugal



QUADRO Nº 13

	CARACTERISTICAS ORGANIZATIVAS DOS PROCESSOS								CARACTERISTICAS PEDAGOGICAS DOS PROCESSOS							
		Inst. de formação (para além da formação científica)	Componentes para além da formação científica	Situação	Organização das componentes	Estatuto do formando	Estatuto do formador	Acesso à formação	Duração da formação psicopedagógica e prática	Conceito de prof. subjacente	Funções da formação	Efeitos da formação no formando	Posição do formando no processo	Relação teoria/ /prática	Enfase da formação	Arranque da formação
ESTAGIOS CLASSICOS	1ª Fase até 1968	. Faculdade de Letras (Curso C. Pedag.) . Liceus Normais	. Psicopedagogia . Prática Pedagógica	Imediatamente depois ou após alguns anos de prática como professor eventual	Sequencial (formação psicopedagógica e prática em duas instituições diferentes)	Estagiário	Prof. Fac. Letras (C. Pedagógico) Prof. E. Sec.: Prof. Metodólogos (Liceus Normais)	Exame de admissão	2 anos	Transmissor de conhecimento	Resposta às necessidades do sistema e sociedade (Reprodução)	Certificação p/ acesso à carreira Aquisição de saberes Melhoria de actuação	Estagiário objecto da formação	Aplicação	Turma	Nec. do sistema
	2ª Fase 1968 a 1974	. Faculdade de Letras (Curso C. Pedag.) . Liceus Normais e outras escolas do E. Básico e Secundário	. Psicopedagogia . Prática Pedagógica (1)	Imediatamente depois ou após alguns anos de prática como professor eventual	Sequencial (formação psicopedagógica e prática em duas instituições diferentes)	Estagiário + Prof. Eventual Prof. Provisório (no ciclo Preparat.)	Prof. Fac. Letras (C. Pedagógico) Prof. E. Sec. e Básico . Assist. metodologia . Metodólogos itinerantes	Concurso documental	1 ano	. Transmissor de conhecimentos . Agente de desenvolvimento dos alunos	Resposta às necessidades do sistema e sociedade	Cert. p/ acesso à carreira Aquisição de saberes Desenvolvimento das capacidades Melhoria de actuação	Estagiário objecto de formação	Aplicação	Turma	Nec. do sistema
	3ª Fase 1974 a 1981	Escolas do Ensino Básico e Secundário	Prática Padagógica + Formação Pedagógico-didáctica (2)	Imediatamente depois ou após alguns anos como professor eventual	Sequencial (formação prática com esboço de integração com formação psicopedagógica)	Estagiário + Professor Eventual	Prof. do Ensino Secundário: . Orientadores de Estágio	Concurso documental	1 ano	. Dinamizador da aprendizagem . Agente de desenvolvimento dos alunos	Resposta às necessidades do sistema e sociedade	Cert. p/ acesso à carreira Aquisição de saberes Desenvolvimento das capacidades Melhoria de actuação	Estagiário objecto de formação	Transferência	Turma (5)	Nec. do sistema
Licenciatura em Ensino do Ramo Educacional		. Universidades clássicas . Escolas do Ensino Básico e Secundário	Formação Psicopedagógica, posteriormente Sociologia da Educação (1) Prática	Durante o curso, no 4º e 5º anos (3)	Sequencial (3) (esboço de integração em certos casos)	Aluno	Prof. Universitário + Prof. do Ensino Básico e Secundário: Orientadores de estágio	Inscrição s/ limitação (4)	2 anos (3)	. Dinamizador de aprendizagens . Agente de desenvolvimento dos alunos	Resposta às necessidades do sistema e sociedade	Certificação de: . Grau universitário . Acesso à carreira . Aquisição de saberes . Desenvolvimento de capacidades . Aprendizagem da actuação	Aluno objecto da formação	Aplicação	Turma (6)	Nec. do sistema
Licenciatura em ensino dal Universidades Novas e Inst. Univ.		Universidades Novas ou Inst. Universitário Escolas	Formação Sociopsicopedagógica e Prática	Ao longo de todo o curso	Integrada (formação científica sociopsicopedagógica e prática)	Aluno	Prof. Univers. + Prof. Ensino Básico e Secundário: Orientadores de estágio	Inscrição s/ limitação (4)	Ao longo do curso com incidência crescente	. Dinamizador de aprendizagens . Agente de desenvolvimento dos alunos	Resposta às necessidades do sistema e sociedade	Certificação de: . Grau universitário . Acesso à carreira . Aquisição de saberes . Desenvolvimento de capacidades . Aprendizagem da actuação	Aluno objecto da formação	Aplicação e Transferência	Turma	Nec. do sistema
CICFF		. ESES, CIFOPS . D. Gerais . Escolas do Ensino Básico e Secundário	Formação Sociopsicopedagógica e Prática	Imediatamente depois ou após alguns anos de prática e pª acesso a cargos de formação	. Após a formação científica (formação sociopsicopedagógica integrada com a prática)	. Prof. provisório . Prof. efectivo	. Especialistas nas diferentes áreas professores ou não	. Inscrição	. Duração variável dos diferentes troncos comuns propostos e escolhidos	. Dinamizador da aprendizagem . Agente de desenvolvimento . Dinamizador da escola e comunidade	. Resposta às necessidades do sistema . Interv. no sistema e na sociedade.	. Cert. pª acesso a lugares de formador . Aquisição de saberes . Desenv. de capac. . Melhoria de actuação . Motivação pª formação contínua	Formando sujeito/ objecto da formação	Transferência e Regulação	Turma Escola Meio	Análise de necessidades do formando Nec. do Sistema
Profissionalização em exercício		Escolas do Ensino Básico e Secundário	Prática Pedagógica e Formação Sociopsicopedagógica	Após alguns anos de trabalho como professor provisório	Após a formação científica (formação psicopedagógica e prática, integração ocorrendo na mesma inst.)	Professor provisório	Prof. do Ens. Básico e Secundário: . Orientadores de estágio . Del. de disciplina . Corpo docente da Escola . Outros	Concurso documental	2 anos	. Dinamizador da aprendizagem . Agente de desenvolvimento dos alunos . Dinamizador da escola e comunidade	. Resposta às necessidades do sistema e sociedade . Interv. no sistema e na sociedade. (Reprodução/produção)	. Cert. pª acesso a lugares de formador . Aquisição de saberes . Desenv. de capac. . Melhoria de actuação . Motivação pª formação contínua	Formando sujeito da formação	Transferência e Regulação	Turma Escola Meio	Análise de necessidades: . do formando . da escola . do sistema

(1) Acompanhado do estudo de alguns temas de Psicopedagogia. (2) Concretizado pelo estudo em Seminário de um conjunto (maior do que é referido em (1)) de temas de Psicopedagogia e Didática estabelecido pelas D. Gerais de Ensino (Desp. 97/77 § 7). (3) Em Lisboa passou a fazer-se a formação psicopedagógica já durante o 3º ano. (4) O limite situa-se a nível dos números clausus de entrada na Universidade. (5) Em 1977 os Desp. 9 ' e 100 da Secretaria de Estado de D. Pedagógica, recomenda-se que as actividades de estágio dinamizem a escola e os "objectivos da formação" referem a necessidade de intervenção na Escola e no Meio. (6) Também no Ramo Educacional os objectivos de formação mencionam em 1977 a importância da formação na turma, escola e meio.

- *Organização dos componentes* - Forma de articulação das formações científica, pedagógica e prática (sequencial e com diferentes graus e formas de integração).

- *Estatuto do formando* - Situação profissional do professor em formação face às instituições (estagiário, aluno, professor eventual, professor provisório).

- *Intervenientes na formação/avaliação* - Situação profissional do/dos responsáveis pelos diferentes tipos de formação (professor universitário, metodólogo, orientador do estágio, delegados, professores da escola, etc.)

- *Acesso à formação* - Modo de entrada no processo de formação (exame, concurso documental, inscrição).

- *Duração de formação (psicopedagógica e prática)*- 1, 2 anos ou ao longo da formação científica.

Quanto às características pedagógicas dos diferentes sistemas da formação, considerou-se:

- *Conceito de professor subjacente* - Transmissor, agente de desenvolvimento dos alunos, dinamizador da aprendizagem, dinamizador e agente de intervenção na escola e na comunidade. [11]

- *Funções da formação* - Papel atribuído à formação (resposta às necessidades do sistema, intervenção no sistema). [12]

- *Posição do formando no processo* - Possibilidade de maior ou menor gestão da formação que é oferecida ao formando e que o pode transformar de *objecto* em *sujeito* da sua própria formação ou ainda em agente de formação. [13]

---

[11] Este parâmetro corresponde a uma das características consideradas por Lesne na caracterização dos "Modos de Trabalho Pedagógico" por ele designados como "Agentes principais do dispositivo pedagógico". Ver Lesne, M., Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Fundação C. Gulbenkian, 1984, pag. 239.

[12] Correspondente ao parâmetro "Efeitos Sociais da Formação de Lesne, op. cit, pag. 240.

[13] Referida por Lesne como "Lógica do Trabalho Pedagógico", op. cit., pag. 237.

• *Relação teoria-prática* - Papel da teoria e da prática no processo de formação. A segunda pode ser encarada como um momento de *aplicação* da primeira. Mas a *teoria* pode ser considerada também como um "mediador do *transfert* de uma prática para outra prática" ou como um "fundamentador da *regulação* da prática". [14] No segundo caso haverá um trabalho teórico em relação com impressões, emoções e dificuldades experimentadas". [15] No terceiro (regulação) verifica-se toda a articulação teórica/prática e pensa-se que a prática só será formativa quando "for o objecto de uma leitura com ajuda de um referente teórico". [16]

• *Ênfase da formação* - Área ou áreas em que incide prioritariamente o processo da formação (turma, escola, meio).

• *Análise da formação* [17] - Aspectos sobre que se constitui a proposta de formação (necessidades do Sistema, análise de necessidade de formação dos actores).

Numa rápida síntese poderá notar-se que de um típico modelo que poderia classificar-se de "transmissivo" [18] se evoluiu para formas onde se revela uma certa preocupação de considerar o professor um actor social, não só *sujeito* da sua própria formação, mas também alguém interveniente na evolução social através do tratamento de problemas que ocorrem não só na sua turma como na escola e até no meio. Poderá asssim considerar-se que se terá verificado em certos aspectos uma aproximação das propostas de formação ao modelo "apropriativo". Estes aspectos, que como se viu se vinham aliás anunciando no período final dos processos de formação dos Estágios Clássicos (3ª fase) e dos Ramos Educacionais, surgem ainda numa fase em que o clima ideológico constituia um estímulo à participação, ao reconhecimento dos direitos dos cidadãos, ao respeito pelos diferentes saberes e à valorização de diferentes culturas.

---

[14] Ferry, G., (1983), pag. 60
[15] Ferry, G., op. cit., pag. 56
[16] Ferry, G., op. cit., pag. 59
[17] Lesne, M., op. cit., pag. 47
[18] Lesne, M., op. cit., pag. 47

2.2 Os dois projectos de formação que serão objecto de estudo - Características e justificação da escolha feita

No parágrafo 1.3 procurou explicar-se a razão por que, para analisar o problema da mudança em educação, se decidiu optar pelo estudo de processos de formação de professores. Mas dado que, como se acabou de ver, têm sido, ao longo dos tempos, vários os modos de formação utilizados e que, mesmo na actualidade, há diferentes sistemas em funcionamento, é necessário clarificar as razões determinantes das escolhas feitas quanto aos objectos concretos de estudo do presente trabalho. De facto, poderia optar-se, por exemplo, pelo modelo das licenciaturas em cursos dos Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências, pelos Modelos Integrados adoptados pelas Universidades Novas, pelos diferentes projectos de Formação Contínua que actualmente, com maior ou menos intensidade e eficácia, se estão a praticar em Portugal ou, finalmente, pelo modelo da Profissionalização em Exercício. Todos estes são processos oficialmente adoptados em diferentes circunstâncias de formação inicial ou contínua, em ligação mais ou menos directa com diferentes instituições. Embora alguns destes sejam bastante tradicionais, em outros poderiam apontar-se aspectos inovadores. No entanto, de entre todos, optou-se por analisar a Profissionalização em Exercício. E é importante desde já esclarecer que essa análise será acompanhada e cruzada por análises e/ou referências ao Projecto de Formação de Formadores, projecto que pretendia propôr um currículo de formação que nem sequer é um processo oficialmente adoptado pelo Sistema Educativo Português. Em que medida se poderá então justificar a escolha para análise destes processos?

A opção feita relativamente à Profissionalização em Exercício justifica-se logo à partida, na medida em que se trata de um processo de formação que vigorou entre 80 e 85, que profissionalizou 10.286 [19] professores. Acontece, sobretudo, que este processo reúne em si, como adiante serão evidenciadas, características que o tornam particularmente adequado para uma análise deste tipo:

Em primeiro lugar, porque se trata de um projecto que, como todo o estudo vai demonstrar, foi inovador relativamente ao contexto em que foi lançado (apesar de em

[19] Dados fornecidos pela D.G.E.B. e D.G.E.S.

muitos casos retomar e/ou desenvolver propostas ensaiadas já noutros projectos - ver Quadro nº 14).

São de referir alguns conceitos organizadores utilizados que explicitam, por exemplo, preocupações de fazer da formação inicial um motor de formação contínua e de renovação da vida da escola; individualizar a formação inicial organizando-a a partir de um processo de análise de necessidades do formando; estimular a ligação escola-meio; explicitar a importância de que inovação e investigação sejam parte integrante do processo de formação, etc..

Mas, para além de se tratar de um processo globalmente inovador, como o demonstram os princípios que se acabam de referir, a profissionalização em exercício toma outras características que fazem com que ela seja um projecto particularmente interessante de ser analisado no presente trabalho. É que, apesar de ser um processo que tem origem no centro do Sistema, ele estabelece institucionalmente a possibilidade de surgirem propostas e iniciativas a partir da periferia do Sistema. A existência de inovações instituídas partindo da periferia do Sistema, num processo que é ele próprio inovador e tem origem no centro, favorece pela sua própria natureza a emergência de situações conflituais interessantes para a análise da génese e difusão de um processo inovador.

Estas razões justificam, pois, largamente a escolha da profissionalização como objecto de estudo. Mas porquê analisá-lo cruzando-o com o Projecto de Formação de Formadores?

Em primeiro lugar, porque também o Projecto de Formação de Formadores [20] contém propostas inovadoras em relação às práticas correntes do Sistema Educativo Português, facto que torna ambos os processos aceitáveis como analisadores do problema da implementação da mudança em educação. [21]

Em segundo lugar porque, embora o início da C.I.C.F.F. seja um pouco anterior, ambos os processos se desenvolveram contemporaneamente. A concepção e o crescimento de ambos verificou-se, portanto, em condições económicas, ideológicas e culturais idênticas. Esta circunstância pode eventualmente contribuir para que se possam obter elementos importantes para a interpretação dos fenómenos ocorridos durante a imple-

---

[20] Designado oficialmente por Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores.

[21] O projecto C.I.C.F.F. iniciado um pouco antes, apresenta-se aliás como se verá (§ 4.1) com semelhanças no que respeita ao conceito pedagógico subjacente com a Profissionalização em Exercício.

mentação da Profissionalização.

Além disto, é importante referir que tudo parece indicar haver íntima interligação entre o desenvolvimento dos dois processos. Esta possibilidade constitui uma hipótese de trabalho a explorar e poderá também contribuir pra uma mais profunda compreensão de alguns aspectos da Profissionalização.

É ainda de recordar que, relativamente ao Sistema Educacional, o desenvolvimento dos dois processos se deu por uma forma que se poderia classificar de inversa. Poderia dizer-se que, enquanto que, de início, a Profissionalização se desenvolveu fundamentalmente do Centro para a Periferia, a proposta C.I.C.F.F. surgiu da Periferia e procurou atingir o Centro.

Adiante poderá ver-se que nem o desenvolvimento da Profissionalização nem o da Formação de Formadores se faz num percurso linear. Mas para já, e centrando a discussão no conceito de "Centro" e "Periferia" relativamente ao local de tomadas de decisão mais importantes, e de qualquer modo também à partida se pode admitir que será interessante analisar o que sucede a dois processos inovadores de formação que incidem sobre o mesmo objecto, se desenvolvem contemporaneamente no mesmo contexto sociopolítico, mas que o fazem em sentidos diferentes: um, segundo um percurso essencialmente centrífugo, o outro, segundo um desenvolvimento centrípeto. Um decorrente aparentemente do poder, o outro procurando da perifeira atingir e influenciar esse poder.

E, para além de tudo o que atrás ficou dito, é ainda de referir que os dois processos têm, em comum, uma situação comum no conjunto global do Sistema de Formação de Professores para os Ensinos Preparatório e Secundário: trata-se de dois projectos que não foram nunca assumidos, nem na concepção nem no lançamento, por qualquer Instituição Universitária. De facto, pode verificar-se que a Profissionalizção surgiu de propostas à Secretaria de Estado de técnicos dos Serviços Centrais do Ministério que discutiram e negociaram todo o projecto com Sindicatos de Professores. O Sistema foi sendo institucionalizado através de uma estrutura complexa que previa a criação e englobava estruturas novas de coordenação (Conselho Orientador) e a participação activa das Direcções-Gerais do Ensino, das Equipas de Apoio Pedagógico e das próprias Escolas. Quanto ao Projecto de Formação de Formadores, ele surgiu por proposta directa de professores ao então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, foi-se desenvolvendo com o patrocínio deste e com verbas do Acordo Luso-Sueco (o que o tornou ainda

mais independente e marginal) e contou com a participação de especialistas portugueses e estrangeiros. Os primeiros, quando Universitários, intervieram no projecto a título particular.

O desenvolvimento de ambos os projectos ocorreu, portanto, sem a sombra protectora da Instituição Universitária, com as vantagens de mobilidade que esta situação conferia, mas sofrendo também os riscos correspondentes. E, uma vez que ambos eram exteriores à Universidade, estavam neste aspecto em circunstâncias idênticas e favoráveis para revelarem relações estabelecidas com o contexto de que aquela instituição faz parte integrante.

Por fim (but not least) uma das razões determinantes do cruzamento da análise da profissionalização pelo processo C.I.C.F.F. é de novo decorrente do envolvimento pessoal que existe com este último projecto. Na medida em que o estudo da profissionalização, pela sua natureza, se situa numa vizinhança e interpenetração evidente com o processo C.I.C.F.F., é melhor assumir claramente a tentação de desvendar interligações possíveis entre os dois processos do que escamotear esta convicção e perturbar as análises subsequentes. É Devereux que afirma que "a percepção de uma situação é influencida de forma radical pela personalidade do que interpreta" [22] e que a única forma de reduzir os riscos da "contaminação" por um objecto com o qual existem demasiadas ressonâncias afectivas é afrontá-lo e analisá-lo o mais objectivamente possível. Esta será uma das "transgressões" praticadas no presente trabalho. (Sousa Santos, B., 1981).

Dentro desta perspectiva, é ainda de notar que da circunstância de se ter participado em todo o processo de origem e desenvolvimento do Projecto, resulta ser um actor social privilegiado na realização da análise do mesmo: assumindo, embora, os riscos da não-distanciação, também é verdade que é possível ao ter vivenciado todo o processo, ser não só uma testemunha privilegiada do mesmo, mas também ter ao dispor documentos de trabalho de acesso difícil a outros investigadores e, no entanto, importantes para a compreensão do processo ocorrido neste Projecto.

---

[22] Devereux, G., (1980) pag. 72

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Uma vez que o presente trabalho se propõe discutir fenómenos que condicionam e sobrevêm quando da introdução de uma inovação educativa no sistema social, torna-se importante recordar as principais perspectivas teóricas com que podem ser encarados os problemas que acompanham a implementação de projectos inovadores. Assim será possível situar não só as opções metodológicas tomadas nesta investigação, ao avaliar os projectos que se seleccionaram para estudo, mas também para discutir as hipóteses de trabalho de que se partiu.

Como é sabido, as relações que se vão estabelecendo numa sociedade entre a evolução de acontecimentos económicos, políticos e culturais e as decisões tomadas relativamente ao processo educativo são, desde há muito, objecto de numerosos estudos. E, como é evidente, quer a leitura dessas relações quer a previsão de efeitos a curto e longo prazo das reformas educativas ou das medidas tomadas na sociedade, assume características diferentes consoante a base conceptual e ideológica em que é feita a correspondente análise.

Assim, decidiu-se proceder no § 3.1 a uma breve análise das diferentes posições teóricas que têm vindo a ser assumidas face a este problema, sendo dado no § 3.1.1 especial relevo à discussão da autonomia relativa por se tratar de um conceito central na presente investigação.

Traçado um quadro com a referida caracterização, no § 3.2, as diferentes posições conceptuais ideológicas irão ser relacionadas com algumas características que assumem diferentes *formas de lançamento* (§ 3.2.1) e de *avaliação* (§ 3.2.2.) das inovações.

De facto, conforme o posicionamento teórico adoptado para interpretar as relações que poderão existir entre as características ideológicas, económicas e culturais da Sociedade e a Educação assim se irão conceber e pôr em marcha formas diferentes de lançamento das inovações (essa relação será analisada no § 3.2.1). Mas o posicionamento teórico adoptado interfere não só na forma de *lançar as inovações*, mas também com todo o desenho teórico e com as metodologias adaptadas para proceder à *avaliação* das

mesmas (e este último aspecto será analisado no § 3.2.1). [1]

Procura-se assim recordar elementos teóricos que adiante permitirão caracterizar os dois projectos em estudo quanto à forma como foram lançados (ver Cap. 4) bem como delinear os contornos conceptuais-ideológicos a que se pode recorrer para proceder à sua análise.

Quanto a este último aspecto, e uma vez que os dados de que se irá dispor neste trabalho para a discussão das hipóteses são essencialmente obtidos da avaliação de dois projectos com os quais se terá verificado existência de uma relação mais ou menos profunda, decidiu-se dedicar um parágrafo a uma reflexão sobre problemas teóricos específicos que têm de ser considerados em casos como estes, como por exemplo o da implicação do observador face a um objecto de estudo (§ 3.2.2).

Traçado este quadro-base, apresenta-se no § 3.3 quais são *as opções metodológicas que no presente trabalho foram feitas* para o estudo dos dois projectos através dos quais se abordam o problema da relação inovações/contexto. Por último dedica-se a parte final deste parágrafo à discussão das *hipóteses de trabalho* que serviram de base à presente investigação, embora, dada a metodologia por que se optou, elas tivessem sempre constituído uma linha orientadora muito flexível que se foi enriquecendo com os dados obtidos.

3.1 Breve revisão de posições teóricas assumidas face aos problemas de mudança em educação.

De entre os diversos quadros de análise propostos por diferentes autores numa tentativa de ordenar as variadas posições assumidas na análise do problema das relações que poderão existir entre as mudanças sócio-culturais e educativas, optou-se pela apresentada por Paulston no seu trabalho *Conflicting Theories of Social and Educational Change. A Typological Review* . [2]

Neste seu trabalho, Paulston refere seis principais tipos de teorias que organiza em dois grupos (ver Quadro nº 14). São elas: 1º - as teorias Evolucionistas e Neo-Evolucionistas; 2º - as teorias Estruturais-Funcionalistas; 3º - as teorias de Sistema; 4º - as

1 Esta correspondência é representada resumidamente no Quadro 14.
2 Paulston, R.G. (1976)

teorias Marxistas e Neo-Marxistas; 5º - as teorias de Revitalização Cultural; e finalmente, 6º - as teorias Utópicas e Anarquistas.

Os dois grupos em que as seis teorias se encontram reunidas nesta sistematização são resultantes de se ter verificado que elas têm como base um paradigma de *equilíbrio* ou um paradigma de *conflito* (ver Quadro nº 14).

As teorias abrangidas pelo paradigma de equilíbro - onde se incluem as três primeiras anteriormente referidas - desenvolveram-se sobretudo nos anos 45-60, num contexto social que se poderia descrever como sendo de optimismo. Estava-se como se sabe numa época em que, terminada a 2ª Grande Guerra, se tinha entrado num período de reconstrução e grande desenvolvimento económico que favorecia a possibilidade de se aceitar que o "bem-estar" geral seria decorrente da tomada de grandes medidas sociais para as quais era necessário o *equilíbrio,* o *consenso,* a estabilidade. O *equilíbrio* entre forças sociais teria pois de ser considerado como uma situação para a qual se tenderia naturalmente nos sistemas sociais, sendo o conflito interpretado como uma disfunção. Tratando-se pois de um conceito presente e estruturante de uma série de teorias, pode admitir-se que estas sejam consideradas dentro do denominado *paradigma do equilíbrio.*

Assim surgiram e se desenvolveram as teorias de tipo funcionalistas e estruturais-funcionalistas e mais tarde as teorias dos sistemas.

Neste contexto de desenvolvimento, segundo as teorias estruturais funcionalistas[3], pensou-se que iriam surgir obviamente na sociedade novos postos de trabalho com novas exigências técnicas, às quais a escola responderia adequadamente com o fornecimento de técnicos e de peritos.

Para as teorias do consenso ou equilíbrio, eram assim as mudanças de tipo técnico nas sociedades industriais as orientadoras das alterações que iriam verificar-se, como resposta, na educação. E por sua vez a educação passou a ser considerada como um investimento rentável, na medida em que desenvolveria capacidades e competências nos indivíduos tornando-os mais aptos a desempenhar o seu papel nos postos de trabalho que ocupavam.

Foi assim que as teorias Funcionalistas e do Capital Humano valorizaram o papel técnico desempenhado pela Educação e por sua vez alertaram para a necesidade de tirar

3 Parsons, T., (1965), Clark, B. (1962)

todo o partido possível dos recursos humanos existentes em cada indivíduo, bem como para as perdas que o não desenvolvimento desses recursos constitui. Daí, segundo essas teorias, a importância de investir em educação. A Escola seria portanto uma instituição que funcionaria em íntima relação com as necessidades da sociedade, através de currículos que responderiam às modificações observadas no mundo do trabalho. Seria uma escola meritocrátrica que contribuiria portanto para escolha dos *melhores* para os *melhores* lugares, que através de um progressivo processo de adaptação, pepararia a vários níveis os diferentes alunos para ocupações (também com diferentes estatutos), que socializaria e veicularia as normas necessárias para um equilibrado funcionamento social. E dado que na generalidade se pensava que os escolhidos para os melhores postos deveriam ser os mais aptos independentemente da sua raça, sexo ou classe social, o insucesso que pesava e pesa diferencialmente nas classes sociais era por alguns encarado como uma *disfunção* a corrigir. Aliás essa correcção estaria em vias de ir sendo conseguida através de certas medidas tomadas a nível do Sistema Educativo (como, por exemplo, a educação compensatória). [4]

Este período de relativa estabilidade e desenvolvimento económico foi, porém, como se sabe, profundamente abalado nos anos 60 por acontecimentos políticos, económicos e culturais que se seguiram. (Conflitos ideológicos mundiais assumindo tensões crescentes,

---

4 Dentro destes parâmetros gerais comuns às teorias incluídas no *Paradigma do Equilíbrio* as teorias Evolucionistas e Neo-Evolucioinistas (Parsons, 1964) explicam as mudanças valorizando a relação entre o desenvolvimento socio-económico e cultural. As mudanças do Sistema Educativo são lidas como adaptações às alterações sociais. Utiliza-se portanto uma linguagem e raciocínios idênticos aos usados nas teorias Darwinistas para explicar a evolução das espécies. Nas teorias Funcionalistas a Sociedade é vista como detendo o poder de modelar a Escola de forma a ela ir ao encontro das suas necessidades, dando particular ênfase aos valores culturais. As teorias Estruturais-Funcionalistas, Parsons, (1965), Trow (1977), Clark (1962) valorizam a tendência para o equilíbrio que terá de ser atingido na Sociedade através de pequenos reajustes de tipo homeostático. Aceitam a existência da desigualdade como algo que terá de acontecer pois que é necessária à própria estrutura e à economia da Sociedade. Mesmo Dahrendorf, apesar da influência que recebe das teorias neo-Weberianas, defende que "a própria existência de desigualdade social entretanto é um impulso para a liberdade porque garante uma qualidade histórica, activa dinâmica de uma sociedade" (Dahrendorf, 1974). Admitem estes autores que as mudanças que ocorrem nas escolas serão decorrentes de mudanças que tiveram lugar a nível Social, surgindo como resposta adequada às necessidades desencadeadas por essas mudanças. Por último as teorias mais tradicionais dos Sistemas (não será o caso das perspectivas de certos autores como por exemplo Rosnay (1975) ou Berger (1981) encaram os problemas numa perspectiva muito técnica considerando, como o próprio nome diz, o Sistema Educativo um sub-sistema para o qual as interacções com o exterior, ele próprio um Sistema mais vasto, são interpretados em termos de input e output.

lutas decorrentes da descolonização, guerra do Vietname, Indochina, Biafra, a consciência progressiva dos problemas que afectam o Terceiro Mundo, etc., etc.).

Seguiu-se uma consequente crescente contestação por vezes violenta dos jovens a todo este contexto socio-político, traduzido por exemplo pelas crises estudantis, protesto e mesmo recusa às guerras, às segregações raciais, etc.

O pessimismo generalizado que se instalou foi acompanhado da consciência de que há muitos problemas a resolver pelo que, mesmo na Sociologia da Educação, se sentiu a necessidade de abandonar, na investigação, as atitudes neutrais e distanciadas, assumindo-se posições implicadas ao fazer análises dos problemas.

Nesta perspectiva, Karabel e Halsey, no seu livro *Power and Ideology in Education*, fazem uma análise sociológica do percurso da Sociologia da Educação e afirmam, ao introduzir o conceito de "teorias de conflito da educação" que: "em consequência da nossa posição de que a Sociologia foi mais influenciada pelo contexto social em que se desenvolveu do que por qualquer 'lógica interna' do desenvolvimento da própria disciplina, admitimos que, tal como o funcionalismo técnico parece adequar-se às condições sociais dos anos 50, a teoria de conflito, de forma semelhante, tenha de surgir com grande força nos anos 60. Na verdade, a establididade social era o clima dominante dos anos 50, as mudanças e as convulsões constituem a expressão do espírito dos anos 60). [5]

"A sociedade passou então a ser encarada como um local onde se confrontam grupos com objectivos e poderes diferentes pelo que o conflito passou a não poder ser já considerado como disfunção, mas numa perspectiva marxista, como situação normal em que os mais poderosos procuram manipular as situações tentando manter o seu poder.

Poulantzas [6] por exemplo, refere a imbricação dos conceitos de poder e conflito afirmando:

"O conceito de poder está relacionado com um tipo preciso de relações sociais que é caracterizado pelo 'conflito', pela luta de classes, isto é, como um campo, no interior do qual, precisamente pela existência de classes, a capacidade de uma delas realizar a sua prática, os seus interesses próprios se encontram em oposição com a capacidade - e os interesses - de outras classes. Isto determina uma relação específica de dominação e subordinação das práticas de classes, que é precisamente caracterizada como relação de

---

5 Karabel, J. and Halsey, A.H., (1979), pag. 28
6 Poulantzas, N., (1979), pag. 121

poder".

O conflito é aliás um conceito sempre presente também nas análises dos problemas da relação existente entre mudanças socio-culturais e educativas, embora empregue com significados vários. Isto porque, como já se fez referência (ver Introdução) se trata de um termo cuja polissemia é bem visível nas diferentes áreas disciplinares em que é utilizada, nas diferentes situações e enquadramentos ideológicos em que é empregue. Assim, enquanto Poulantzas o utiliza dentro de uma linha marxista para descrever relações que existem entre classes sociais, para outor autores o conceito de conflito é aplicável a diferentes situações de interacção. Ao longo deste trabalho ele irá aliás ser analisado na trama complexa de interacções que se estabelecem a diferentes níveis do tecido social e institucional.

Na perspectiva das teorias que se situam no paradigma de conflito atrás referido, passa a admitir-se que a sociedade pretende, por exemplo, *ser vista* como meritocrática, *não o sendo* na realidade. E pensa-se que essa sociedade se serve da escola para manter a sua estrutura-escola que aparece agora como uma instituição ao serviço dos interesses do poder, socializando diferencialmente as diferentes classes sociais. Então o insucesso já não pode ser interpretado como disfunção do Sistema Educativo, mas sim como algo de inevitável numa sociedade que requer, para ser idêntica a si própria, a existência de desigualdade social. "O insucesso na Escola é sucesso do Sistema" [7] afirmou Rui Grácio e Tomkiewicz acrescenta: "através do insucesso escolar demonstra-se a 'justiça' de que os filhos dos pobres vão para varredores das ruas e os nosso filhos vão para a Universidade". [8]

Os diferentes tipos de teorias que se desenvolvem dentro do Paradigma de Conflito encaram o problema de relação entre as mudanças socio-culturais e educativas também de diferentes modos. Para as teorias Marxistas e Neo-marxistas as alterações que se implementam a nível da educação são só possíveis se congruentes com as características da sociedade, pois que a educação é encarada como uma forma de controlo por parte do poder económico e político. Como as transformações que acontecem a nível social são decorrentes de lutas desenvolvidas entre classes sociais ou grupos culturais socialmente

---

7 Grácio, R., Comunicação no encontro "Educação que perspectivas", Porto, Novembro de 1976.

8 Tomkievicz, Comunicação no encontro "Adolescência e socialização dos jovens no mundo actual", Porto, Novembro de 1976 (D.O.E.).

dominantes com estatuto superior, todas as mudanças propostas a partir do Sistema Educativo que contenham em si qualquer germen de uma alteração que possa vir a ameaçar o poder, não tem hipóteses de viabilidade. Neste sentido Lourié afirma que "o problema consiste em definir os limites de tolerância ou de imaginação da classe dominante face à extensão mais ou menos rápida ou profunda da inovação". [9]

A escola é, como já se referiu, considerada como um instrumento de reprodução das relações sociais e da divisão social do trabalho contribuindo também para a reprodução das características culturais.

Porém, os defensores das *teorias da reprodução social* e da *reprodução cultural* identificam diferentes mecanismos através dos quais esta reprodução se terá verificado. Os primeiros preocupam-se em estudar de que modo a escola poderá contribuir para manter as estruturas da sociedade em que se localiza. Assim, por exemplo, Althusser [10] alerta para o uso que o Estado faz dos "aparelhos ideológicos" (nos quais inclui a Escola) e do "aparelho repressivo" (como a polícia, o exército, etc.) na manutenção do poder.

A escola funcionaria portanto como aparelho ideológico da reprodução na medida em que, a nível inconsciente, através de toda a sua organização e do seu funcionamento inculca nos estudantes uma ideologia "conveniente". Verificar-se-ia assim a ocorrência de uma socialização diferencial das classes sociais que favoreceria o aparecimento de uma força de trabalho submissa e que acata facilmente hierarquias. Este tipo de funcionamento seria assim favorável à manutenção das condições necessárias ao modo de produção capitalista. E também as mudanças de estrutura da Escola surgiriam como resultado de mudanças no modo de produção capitalista.

Bowles e Gintis [11] embora também numa linha de reprodução social na sua "teoria da correspondência" afirmam que as características de hierarquização, de atitudes, valores, terão de estar presentes na organização e funcionamento da escola pois que o que se passa na escola e sala de aula será como que uma amostragem da dinâmica das restrições e dos conflitos ocorridos a nível social das relações de produção. [12]

---

9 Lourié, S., (1974) pag. 585

10 Althusser, L., (1980)

11 Bowles e Gintis, (1976)

12 No seu artigo Power and Autonomy in the Sociology of Education, Murphy (1982) afirma que, com a sua Teoria da Correspondência, Bowles e Gintis conseguem ir um pouco mais longe na interpretação das relações entre o Sistema Educativo e o modo de produção capitalista quando apontam 2 processos através dos quais essa correspondência se verifica. Trata-se por um lado de "acomodação pluralista"

Por sua vez, as teorias de *reprodução cultural debruçam-se especialmente sobre os mecanismos,* evidentes em todo o funcinamento "normal" da Escola, que permitem às classes dominantes legitimar a sua cultura através daquilo que Bourdieu e Passeron designaram por "violência simbólica"[13] legitimação essa que, sendo exclusiva, contribui, evidentemente, para a manutenção de uma desigualdade social.

Nestas condições, portanto, segundo as teorias Marxistas e Neo-marxistas, alterações significativas da Escola, para serem viáveis, terão de se operar primeiro a nível social.

No grupo das teorias de Revitalização Cultural e Movimentos Culturais anteriormente referido, Paulston inclui os trabalhos que valorizam a importância da existência de grupos de maior ou menos dimensão, que partilham entre si um empenhamento grande na consecução de certas metas, ou com características culturais e religiosas comuns que participam num movimento de *revitalização cultural.* [14] Segundo Wallace,[15] os movimentos de revitalização "definem-se como um esforço deliberado, organizado e consciente, desenvolvido por membros de uma sociedade para construir uma cultura mais satisfatória". Os movimentos são, portanto, caracterizados pelo seu empenhamento numa acção de que decorra inovação ou que resulte no aparecimento de novos sistemas culturais.

Em estudos de caso de movimentos étnico-culturais, económicos, políticos e religiosos de Americanos, Suecos, Dinamarqueses e Lapões, Paulston [16] procura identificar as condições de sobrevivência destes grupos e a maior ou menor possibilidade que eles têm de desencadear mudanças a nível individual e estrutural. Em conclusão, e

---

pela qual o Sistema vai ao encontro de interesses dos seus utentes ao alterar-se de acordo com as alterações da estrutura económica. Por outro lado verifica-se em períodos de crise, através de *decisões políticas* que defenderiam os interesses da classe dominante. Essas decisões corresponderiam à realização das alterações necessárias, possíveis, que no entanto não ameacem o controlo último da classe dominante.

13 Bourdieu e Passeron (1970)

14 Banks, J.A. e Lynch, J. (1986)
Champagne, D., (1983)
La Belle, T.J. et White, P.S. (1980)
La Belle T. J. (1984)
Paulston R. G. (1980)
Touraine A., (1984)

15 Wallace, A.F.C., (1956), pag 265

16 Paulston, R.G., (1980)

embora se abstenha de generalizar, Paulston refere que a possibilidade que as estruturas de educação não-formal tem de implementar mudanças sociais, depende do tamanho do grupo, "do seu poder, também da habilidade dos seus líderes, do facto de serem realísticas as suas metas, de se assegurarem os recursos e da estruturação de esforços para reduzir as fronteiras sem provocar repressão". [17] Mas depende também do grau de tolerância por parte da sociedade envolvente.

Os movimentos de revitalização parecem ter origem no facto de grupos com características físicas, culturais e/ou religiosas verem negados os seus direitos por parte da sociedade mais vasta em que se situam. Banks[18] refere mesmo que, para que surja um movimento de revitalização, terá que haver uma primeira fase que ele denomina "fase de pré-condição" em que é negada a um dado grupo "igualdade e inclusão estrutural no estado-nação". Esta situação conduzirá a uma outra fase - "a primeira fase" - em que os grupos que se sentem oprimidos experimentam fortes sentimentos de grupo e tentam estabelecer uma identidade própria. Na "fase posterior" são já capazes de identificar e exprimir as causas dos seus problemas de relacionamento com a restante sociedade e propor reformas a levar a cabo.

Tais reformas serão as que, se as negociações com o poder se processarem com êxito, poderão conduzir a mudanças na escola e a uma melhor integração na sociedade.

A possibilidade mais ou menos de *desencadear mudanças* por parte de grupos deste tipo é que é objecto de análise neste grupo de teorias a que Paulston faz referência.

No último grupo de teorias considerado na tipologia proposta para organizar posicionamentos assumidos face a fenómenos de mudança em educação, Paulston inclui um conjunto bastante heterogéneo de autores tais como Illich, Curle, Paulo Freire, etc.. Por tal razão, este conjunto não é facilmente caracterizável.

Trata-se do grupo das teorias anarquistas e utópicas e nele se encontram elementos comuns aos movimentos Marxistas e Neo-marxistas já referidos e às Teorias de Revitalização Cultural. Na realidade é comum aos autores que são incluidos neste grupo a preocupação de que é necessário imprimir modificações radicais na sociedade. Mas, simultâneamente, também apostam na importância e no poder que decorre de se processa-

---

[17] Paulston, R.G., op. cit., pag. 64
[18] Banks, J.A., (1986)

QUADRO Nº14

Características de lançamento e avaliação da inovação e paradigmas de equilíbrio e conflito

1		Paradigma de equilíbrio . teorias evolucionistas e neo evolucionistas . teorias estruturais/funcionalistas . teorias de sistema	Paradigma de conflito . teorias marxistas e neo-marxistas . teorias de revitalização cultural . teorias anarquistas e utópicas	
2		Abordagem tecnológica	Abordagem política	Abordagem antropológica/cultural
Características dos projectos inovadores (concepção e desenvolvimento)	. Caract. da concepção	. Centro do sistema responsável pela concepção do projecto inovador . À concepção pelo Centro segue-se o desenvolvimento e a difusão à Periferia . Hierarquia de centros de decisão e poder	. Consciência da existência de conflitos a todos os níveis. . Consciência de fenómenos de reprodução social . Inovação negociada entre grupos de interesses.	. Consciência da existência de sub-grupos culturais . Atenção a fenómenos de reprodução cultural. . Salvaguarda de espaços de intervenção na periferia
	. Caract. da inovação	. Planificação estruturada, pormenorizada . Inovação "à prova de professor" . Preocupação em reduzir heterogenidades	. Planificação flexível, negociável . Projecto atento a conflitos e interesses dos actores sociais implicados . Presença de conceitos: representação, negociação, reprodução social	. Desenho do projecto construindo-se ao longo do trabalho . Inovação atenta a interesses e necessidades culturais dos act. sociais implicados . Presença de conceitos de: etnocentrismo, aculturação, identidade cultural, violência simbólica.
		. Resistências à inovação perturbadoras da execução do projecto - sua redução . Efeitos inesperados, perturbadores	. Negociação dos fenómenos de resistência . Negociação de interesses de grupos diferenciados	. Análise e valorização dos fenómenos de resistência . Propostas culturalmente diferenciadas
	Papel dos professores	. Executores	. Parceiros sociais activos, pertencentes a grupos com interesses próprios	. Actores sociais portadores de sub-culturas
	Preocupação de inovação	. Importância dada às características intrínsecas do projecto inovador	. Inovação atenta às características ideológicas e económicas do contexto	. Atenção às características culturais do contexto
	Origem	. Resposta a necessidades de funcionamento do Sistema . Contribuição para o progresso social	. Alterações ideológicas económicas da sociedade . Negociação entre grupos de interesse	. Resposta a problemas de sub-culturas
Características das avaliações dos projectos	Objectivos	. Verificar se o projecto é mais ou menos eficaz que os anteriores . Comparação da eficácia de projectos diferentes	. Identificar qualidades da inovação tendo em conta representações dos actores sociais envolvidos e do contexto . Identificar objectivos implícitos e efeitos do currículo escondido.	. Compreender o funcionamento do projecto face aos actores sociais
	Momento	. No fim do desenvolvimento do programa (para ver e comparar resultados) . Durante (para melhorar a sua eficácia)	. Fornecer aos intervenientes dados de que têm necessidade	. Aval. integrada desde o processo de concepção, orientadora do processo
	Objecto	. O projecto; sua eficácia (independente das características do contexto) . Consequências dos obj. explícitos . Coerência objectivos /estratégias . Resultados esperados	. Rel. projecto/características contextuais . Rel. projecto/interesse de actores sociais implicados	. Adequação do projecto às necessidades dos grupos culturais
	Meios e Métodos	. Metodologias quantitativas . Planeamento prévio minucioso (paradigma "agro-botânico" de avaliação) . Avaliador situando-se "dentro" do projecto.	. Metodologias quantitativas e qualitativas (inquéritos, entrevistas) . Análise contextualizada do projecto . Discussão da validade dos objectivos . Estudos holísticos	. Metodologias qualitativas (observação participante, estudo de caso, investigação-acção histórias de vida, etc.) . Desenvolvimento da avaliação segundo problemas identificados (paradigma socio-antropológico de avaliação) . Análise das características do projecto face às sub-culturas interessadas . Estudos naturalísticos
	Papel do avaliador	. Avaliador distanciado e objectivo	. Actor social implicado, que integra representações e dados colhidos.	. Actor social procurando compreender a realidade complexa e subjectiva . Avaliador assumindo a sua implicação.

(1) Parâmetros sugeridos por Paulston (1976)
(2) Parâmetros utilizados por Paquay (1985)

rem alterações a *nível individual.* A importância das relações de poder existentes a nível macro-social não é aqui muito valorizada. Poderá dizer-se que, de forma geral, esses autores admitem que, para que possa ocorrer mudança, terá de haver um aumento de consciência crítica conseguida através de novas formas de aprender.

A mudança far-se-á também da renovação interior dos indivíduos e da sua participação empenhada na evolução dos acontecimentos da comunidade.

No entanto, as estratégias a seguir são, segundo os diferentes autores, muito divergentes. Assim, enquanto que Illich fala na necessidade de desescolarizar a sociedade a fim de a subtrair aos efeitos reprodutores desta [19] Paulo Freire, pelo contrário, aponta para o aumento de consciência crítica através da alfabetização. [20]

3.1.1 Autonomia relativa do Sistema Educativo e da Escola - O discurso da possibilidade

Como já se referiu na Introdução, ao longo deste trabalho procuram analisar-se as relações que poderão existir entre as condições económicas ideológicas e culturais da Sociedade e as características e destina que irão ter as inovações lançadas no interior do Sistema Educativo. E, porque se admite, na sua elaboração, a hipótese de que o que acontece *não poderá ser interpretado como um resultado directo, linear da acção constrangedora da Sociedade,* assume particular importância analisar o problema da *autonomia relativa* do Sistema Educativo e da Escola. Por tal razão, este problema será estudado com um pouco mais de desenvolvimento ao longo do § 3.1.1.

Ora, pode verificar-se que, após uma fase em que trabalhando sobretudo na linha das teorias radicais, a reprodução parecia ser a única resposta possível da Educação a uma sociedade capitalista, verifica-se que se começou a tentar desvendar não só como é que esta reprodução acontecerá, mas também se ela ocorre sempre de uma forma absoluta e directa. Procurou-se portanto indagar se, em certos aspectos e em certas condições não se verificarão fenómenos significativos de "resistência". Ora, como afirma Giroux, "*o trabalho de um certo número de teóricos tem contribuido para fornecer um corpo de literatura pormenorizada que integra a teoria Social Neo-Marxista em estudos etnográficos*

---

[19] Illich, I., (1971)
[20] Freire, P., (1972)

a fim de iluminar a dinâmica da acomodação e da resistência". [21] E, com estes trabalhos tenta-se "decifrar a lógica da dominação capitalista" [22] e inicia-se um discurso da linguagem da *possibilidade.*

É assim importante notar que se discute cada vez mais a *possibilidade de existência de uma certa autonomia* não só do Sistema Educativo em relação ao poder exercido pelas classes dominantes, mas também as possibilidades de existência e a qualidade de uma autonomia da própria instituição Escolar dentro do Sistema Educativo.

Embora a possibilidade da existência de uma autonomia relativa já fosse encarada por Randall Collins[23] por Bourdieu e Passeron[24] trata-se de um conceito actualmente muito discutido por exemplo por Giroux,[25] Murphy,[26] Fritzell,[27] Mahler,[28] McLaren,[29], etc..

Dada a importância que esta questão tem para o presente trabalho ir-se-á passar rapidamente em revista as posições defendidas por alguns teóricos que, com diferentes tipos de análises, contribuem para esclarecer um pouco mais este problema.

Assim, Murphy, num artigo em que alerta para a ambiguidade existente em torno do conceito de "poder", conceito tão utilizado em análises sociológicas, [30] antes de discutir o problema da autonomia analisa as posições relativas às características do poder porque as considera determinantes das diferentes situações de autonomia. Assim distingue conceito Weberiano de "poder de mandar" (mandar e ser obedecido por um conjunto de pessoas num dado contexto) do conceito, também considerado por Weber do "poder de constranger" (conseguindo os seus próprios interesses sem ter necessidade de mandar directamente) do poder de "tirar proveito de " (obter resultados favoráveis de acontecimentos que ocorram quando na Periferia têm lugar processos não desencadeados pelo

---

21 Giroux, H., (1983), pag. 283
22 McLaren, P., (1986), pag. 393
23 Collins, R., (1977)
24 Bourdieu, P., Passeron, J.C., (1970)
25 Giroux, H., (1986)
26 Murphy, R., (1982)
27 Fritzell, C., (1987)
28 Mahler, R., (1985)
29 McLaren, P., (1986)
30 Murphy, R., (1982)

Centro). Os "poderes de mandar" e de "tirar proveito de " é que, de forma explícita, transformam geralmente a Escola num instrumento de reprodução. Mas Murphy afirma que a sociedade capitalista (numa perspectiva marxista) também "tem o poder de usar diplomas escolares" ... e de "usar a perseverança, competitividade e dependência apreendidads na escola", [31] mas também será de notar que poderá ou não *tirar proveito* de inovações surgidas na escola que alteram o seu funcionamento. A autonomia da escola, não sendo compatível com o poder de mandar na sociedade, poderá no entanto coexistir com o poder da sociedade de constranger e de tirar proveito do seu funcionamento.

Para procurar entender problemas de dependência e autonomia relativas do Sistema Educativo face à Sociedade, será assim necessário ver que tipo (ou tipos) de poder é que se faz sentir em cada caso concreto. Fazendo notar que o uso de conceitos vagos, imprecisos, de poder, leva a interpretações menos pertinentes. Murphy refere, por exemplo, que os Marxistas, porque usam o conceito de poder num sentido mais geral que engloba o poder "de comandar", "de constranger" e "de tirar proveito de", consideram de modo indiferenciado situações em que a classe dominante comanda ou constrange o Sistema Educativo a tomar decisões e tira proveito do seu funcionamento. Neste tipo de análises poderá dizer-se que o papel da Escola aparece como sendo o de simples reprodução, servindo para manter a estratificação social e o poder das classes dominantes.

E tende-se assim para adquirir da relação entre a Escola e a Sociedade uma concepção quase mecânica. Por outro lado, outro tipo de concepção vaga de poder, irá permitir por exemplo aos interaccionistas não considerar a acção das classes dominantes sobre a Escola, mas sim a que decorre de alunos e professores se encontrarem face a face. As perspectivas interaccionistas irão possibilitar que a escola seja considerada como quase autónoma. Isto porque, ao discutir as relações existentes, são só consideradas situações em que se verifica o "poder de comandar". Ora nestas situações frequentemente há a oportunidade de se observar que a Escola tem a possibilidade de não se submeter. Na verdade raramente a Escola é obrigada a obedecer directamente a ordens. Se, no entanto, se considerassem casos em que, embora sem "mandar" as classes dominantes conseguem *constranger* (por exemplo através de medidas económicas) o que se irá passar na Escola; se se considerassem os casos em que elas pressionam, através das saídas profissionais, as

---

[31] Murphy, R., op. cit., pag. 188

escolhas dos conteúdos curriculares ou ainda os casos em que *tiram proveito* do tipo de socialização que a escola produz e que serve ao funcionamento das empresas e à estratificação social, então não se poderia considerar a Escola autónoma da Sociedade envolvente.

Considerar estes tipos de poder sobretudo irá permitir entender como é que a Escola, usufruindo de uma autonomia relativa, mesmo assim pode servir os interesses das classes dominantes da Sociedade. Basta que se considere como é possível que a Escola, por suas opções próprias e sua lógica interna (usando portanto de autonomia) poderá funcionar de um modo que *é seu* mas que também é tal que as estruturas sociais e a classe dominante consigam, apesar de tudo, tirar proveito desse funcionamento.

Ora este tipo de análises, como se irá ver, permitirá interpretar certos aspectos do funcionamento dos dois projectos que adiante se estudarão: o Projecto C.I.C.F.F. e a Profissionalização em Exercício. Irá permitir ver por exemplo como é que se pode dizer que a C.I.C.F.F. gozou de uma certa autonomia e no entanto o Sistema Educativo e portanto a Sociedade puderam até certo ponto tirar proveito da sua actividade. De facto, como se verá, se o Sistema parece ter entendido como ameaça potencial o aumento de capacidade crítica dos formadores, conseguido através dos trabalhos realizados e propostas do Projecto, a verdade é que também usufruiu do Projecto das contribuições que ele deu para uma melhor preparação profissional em aspectos previstos e desejados pelo Sistema Educativo.

Outra contribuição que, embora realizada numa perspectiva diferente, também contém elementos que poderão permitir uma compreensão mais funda do problema de autonomia relativa é a que Fritzel dá com o seu trabalho "On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory". [32]

Fritzell com o objectivo de oferecer um "desenvolvimento à Teoria Crítica" faz uma análise das relações que existem entre a escolarização, o Estado e a reprodução económica com base na teoria de Estado, desenvolvida por Claus Ofee.

Como se acabou de ver, na sua abordagem ao problema da autonomia relativa, enquanto que para estudar a questão das relações que poderão existir entre o Ensino e o

---

[32] Fritzell, R., (1987)

Sistema Económico, Murphy faz incidir a sua atenção numa análise muito fina sobre através de que poder (es) as classes cominantes interferem nos processos que se desenvolvem a nível da Educação, Fritzell não discute este aspecto. Centra sim o seu estudo no resultado da acção do poder e fá-lo baseando-se o seu estudo, como se disse, nos trabalhos de Offe sobre a reprodução social em termos de acumulação de capital. Assim ele procura identificar o papel da Escola no processo geral das Sociedades Capitalistas de "transformação em mercadoria" processo esse de que o Sistema Educativo também participa. E participa de forma muito eficiente (mais do que quando escolhe e organiza explicitamente certos currículos) quando "as capacidades desenvolvidas nas escolas são organizadas sob a forma de qualificações legítimas para o mercado de trabalho" [33] permitindo que a Sociedade, como diria Murphy, tire proveito da sua actividade.

Para obter os instrumentos necessários à sua análise, Fritzell começa por lembrar as funções conflituais do Ensino ao ter que contribuir simultaneamente para a *acumulação de riqueza* (através de "transformações em mercadoria") e de *legitimação da sua acção* aos olhos dos utentes do Sistema Educativo e dos cidadãos em geral. Depois passa a esclarecer que a autonomia e a dependência quer do Estado em relação ao poder económico quer do Ensino em relação ao Estado (e em última análise em relação ao Sistema Económico) para serem entendidas têm de ser estudadas nos contextos estrutural e funcional. Uma vez que a autonomia estrutural e funcional (autonomia absoluta) só é possível, teoricamente, nas análises liberais e que a dependência funcional associada à dependência ou autonomia estruturais são objecto de análises nas teorias de reprodução, Fritzell detém-se especialmente naquelas situações em que se verifica uma certa *autonomia funcional* com *dependência estrutural.* Afirma depois que é nesta situação que o conceito de correspondência crítica poderá ser utilizado. Mas o conceito de correspondência crítica só pode ser entendido se se tiver bem claro em que consistem as *correspondências positiva e negativa.* Correspondência positiva será aquela que ocorre quando, nos sistemas capitalistas, a ideologia que informa o Sistema Educativo e o seu funcionamento são explicitamente coerentes com o processo de "transformação em mercadoria". Será, como diz Fritzell, quando "se verifica a coexistência harmoniosa entre as funções de qualificação eficiente de acumulação e legislação (em termos de benefícios materiais) e a forma

[33] Fritzell, R., op. cit., pag. 28

implícita de ideologia educativa que é semelhante ao fetichismo geral da transformação em mercadoria". [34]

Por outro lado a correspondência negativa, igualmente funcional na reprodução do processo da "transformação em mercadoria" verifica-se quando, no funcionamento do sistema, *se impede* que surjam situações que eventualmente possam ameaçar a sobrevivência deste tal como ele é (impedir que propostas educativas desenvolvam capacidades críticas nos alunos poderá ser uma desta situações).

Ora dado que, como se disse, o Sistema Educativo por um lado tem de realizar uma eficiente qualificação contribuindo para a acumulação de riqueza e a transformação em mercadoria da Educação, mas por outro se vê forçado a legitimar a sua acção, estas duas funções (qualificação e ligitimação) ditam situações contraditórias. *Ser capaz de identificar estas contradições* identificar de que forma o Sistema, embora pareça não o fazer, funciona de modo a facilitar as relações reprodução do Sistema Social é o que constitui a *correspondência crítica.* E a correspondência crítica é que poderá levar (através de um estar atento às funções de acumulação e legitimação do Sistema Educativo, através da compreensão de "como a forma negativa de correspondência de facto também representa uma subordinação) poderá levar, dizia-se, a que possam *verificar-se fenómenos de autonomia relativa.*

Fazendo notar que a correspondência crítica pode contribuir para que desapareça a "separação entre os aspectos macro e micro da teoria educacional". Fritzell afirma que "a potencialidade de uma autonomia seria um absurdo sem uma actividade consciente de estudantes, professores, educadores em geral e uma teoria útil fornecerá um enfoque aos aspectos complexos da penetração da transformação em mercadoria nas práticas de classe." [35]

Assim as lutas travadas ao nível da Educação só terão significado se analisadas no seu contexto económico de produção e reprodução.

Do mesmo modo que a compreensão trazida por Murphy de que nas relações entre a Sociedade e a Escola se fazem sentir através de três tipos de poder constitui um importante contributo para as análises que se realizam neste trabalho, também são relevantes alguns dos conceitos assinalados e tornados mais precisos no trabalho de Fritzell. Assim é de

---

[34] Fritzell, R., op. cit., pag. 29
[35] Fritzell, op. cit., pag. 33

salientar a *análise de autonomia* e de *dependência* nos contextos estruturais e funcionais, mas é sobretudo importante ter claras as noções de *correspondência positiva* e *negativa* e *crítica* que permitem aceder ao conceito de *autonomia relativa.*

A autonomia relativa surge assim na acepção que lhe é conferida no presente trabalho:

> *um tipo de relação entre o sistema económico e o sistema educativo ou entre a instituição Escola e o Sistema Educativo (e portanto também, embora de forma mais longínqua com o sistema económico) em que, mercê das contradições de funcionamento que se verificam nessa relação é possível ocorrerem actuações por vezes disfuncionais (inovadoras?) ou que, embora possam servir o sistema mais vasto, tem origem em propostas do Sistema Educativo ou da Escola. Segundo a sua lógica própria: será um tipo de relação que poderá conferir ao Ensino uma margem de liberdade de que actores sociais e grupos de actores sociais poderão usufruir e até alargar.*

3.2 Posições assumidas face ao problema da mudança em educação e conceitos organizadores do lançamento e avaliação de inovações.

Como já foi referido anteriormente (ver início do capítulo III) é interessante relacionar a evolução das posições que foram sendo assumidas nas análises de como é possível acontecer a mudança em educação com a evolução de conceitos que têm vindo a presidir ao *lançamento das inovações* neste domínio.

Na realidade, como é sabido e já foi referido sumariamente, ao analisar-se numa perspectiva sociológica a própria Sociologia da Educação pode estabelecer-se uma ligação entre as características do *contexto ideológico, económico e cultural* e o modo como *se interpretam* os fenómenos de emergência e da sobrevivência da mudança na sociedade. Mas, como também já foi referido, também pode relacionar-se esse mesmo contexto com a forma como se actua, na prática, ao proceder à *implementação de uma inovação:* e indo um pouco mais longe, pode ainda prolongar-se este fio articulador até um aspecto, muito importante para a elaboração do presente estudo, indo encontrar uma correspondência com o modo como nas diferentes épocas se tem vindo a proceder para *avaliar* essas mesmas inovações. Algumas relações que poderão estabelecer-se entre o posicionamento

teórico, o processo de lançamento e o planeamento e metodologias usadas para a avaliação das mesmas estão esquematicamente referenciadas no Quadro nº 14 .

3.2.1 Teorias sobre a mudança e modo de lançamento de inovações

Na realidade pode observar-se que, sendo fenómenos de relação contexto/mudança em educação interpretados à luz do paradigma de equilíbrio, é numa linha de orientação tecnicista, bem de acordo com os conceitos que fundamentam as perspectivas daquele paradigma que as inovações serão lançadas: à *concepção* operada por técnicos segue-se uma fase de *planificação* feita no Centro do Sistema, prevendo actividades de formação a que se segem a *execução* na Periferia do Sistema das medidas tomadas.

Poderá caracterizer-se este esquema de lançamento pela grande centralização dos locais de decisão, pela divisão hierárquica de trabalhos, pelo facto de se pretender que a inovação aconteça exactamente como foi concebida. Para isso, temendo os chamados fenómenos de "resistência à inovação" porque toda a acção dos actores sociais que se situam na periferia é, à partida, considerado como potencialmente perturbadora, previa-se a elaboração de materiais de diferentes tipos caracterizador por serem "à prova de professor". [36]

A existência de espaços de intervenção onde poderia verificar-se uma (eventualmente disfuncional) autonomia relativa dos agentes da periferia não é aqui nem prevista nem desejada.

Hierarquia, centralização, funcionamento articulado, preocupação em reduzir heterogeneidades, o imprevisto considerado como disfuncional, tudo contribui para que se possa reconhecer nesta forma de lançar as inovações a existência de pressupostos ideológicos do funcionalismo.

À medida porém que se foi verificando o progresso das *teorias de conflito* começou também a consciencializar-se quanto as alterações que vão acontecendo nos sitemas educativos são acompanhadas e decorrentes de conflitos que têm lugar nos mais diferentes

---

[36] O termo "à prova de professor" é empregue para designar materiais elaborados de forma tão estruturada que reduzam quase totalmente as zonas de incerteza criadas pela introdução de uma inovação. Deste modo procura-se que, evitando qualquer interpretação pessoal das propostas por parte dos professores à inovação aconteça na prática tal qual foi concebida no Centro do Sistema.

níveis. Assim, desde os conflitos ideológicos de base que opõem classes sociais envolvendo relações de dominação (e que são porventura orientadores das decisões de reformas a nível macro estrutural) até aos conflitos travados entre actores sociais e grupos de actores sociais com diferentes vivências e percursos institucionais variados, tudo passa a ser considerado como significativo; a "inovação acontece", afirma Paquay [37] "através de conflitos entre grupos de interesses vários tais como especialistas, encarregados do desenvolvimento, os professores, os administradores, os pais, o governo, etc."

Assim sendo, os professores, de meros instrumentos que executam (ou resistem) à inovação, passam a poder ser vistos como parceiros, actores sociais intervenientes no processo. E porque começa a ter-se consciência da "violência simbólica" que está eventualmente contida m cada proposta de mudança, nesta perspectiva estarão sempre presentes no processo de lançamento conceitos de "negociação" "interacção" "adaptação mútua" visando, através deles, chegar a acordos mais ou menos precários entre os actores sociais envolvidos.

As mesmas condições que começaram a conferir importância ao estudo já referido no § 3.1 dos movimentos étnico-culturais, religiosos e políticos, fizeram com que certos aspectos da abordagem política do problema da implementação da mudança fossem ainda enriquecidos com a tomada em consideração de outros parâmetros. Entres estes poderá referir-se os relativos ao facto de consciencializar que, num contexto social, se está sempre em presença de grupos e sub-grupos que se distinguem entre si também por características culturais e ideológicas mais ou menos divergentes.

Os conceitos de "identidade cultural", "etnocentrismo", "aculturação" invadiram a educação, perturbando gravemente outros conceitos anteriormente adoptados nesta área de um modo mais ou menos pacífico, como por exemplo o já referido de "resistência à inovação".

É que, ao ser considerado e valorizado o facto de a grupos de interesses eventualmente não coincidentes e potencialmente em conflito corresponderem grupo com subculturas distintas, ao ser valorizada a importância dessa pluralidade cultural em presença, estudam-se sobre outras perspectiva as perturbações resultantes da introdução de ino-

---

[37] Paquay, L., (1985), pag. 11

vações.

Surge então a necessidade de, ao lançar uma inovação, tomar em linha de conta os conceitos de "racionalidade" do actor social atingido pela inovação e de "representações" da realidade desses mesmos actores sociais.

Deste tecido de preocupações e de posições assumidas decorre que o lançamento de uma inovação se fará também considerando parâmetros decorrentes da antropologia cultural. Está-se assim a trabalhar numa perspectiva que, em virtude de constituir uma trama teórica consistente de onde emergem diferentes teorias é designado por "paradigma iluminativo" [38] (Parlett e Hamilton) ou por "paradigma socio-antropológico".

E já não são exclusivamente os materias "à prova de professor" que se pretendem elaborar, mas também estar atento aos conflitos decorrentes de diferentes racionalidades em presença e valorizar esses mesmos conflitos, considerados agora como possíveis centros geradores de inovação na Periferia do Sistema. Estamos portanto já longe do modelo de lançamento de inovação em que, ao momento da *concepção* se segue o *desenvolvimento* com características claramente estabelecidas a *avaliação* para verificar se na Periferia tudo acontece de acordo com o determinado.

Poderá assim acontecer que, em certas circunstâncias, se assista ao fenómeno de grupos de professores agindo nas suas escolas deixarem de ser considerados como meros instituintes de quem se espera só uma fiel execução da inovação para, se tal não acontecer, de resistentes à inovação passarem a ser aceites como inovadores.

Institucionalizar espaços de intervenção que actores sociais possam eventualmente gerir, aceitar até como criativamente desejável a trama conflitual de interacções que daí poderão decorrer, tudo isto é revelador da existência de pressupostos ideológicos da área de conflito com certa influência das perspectivas Interaccionista e da Socio-Antropologia.

[38] O problema da *Avaliação Iluminativa* é mais desenvolvido no Capítulo IV, § 4.1

3.2.2 Teorias sobre a problemática da mudança e avaliação das inovações

Como se pode verificar, as considerações feitas no Capítulo III são necessárias não só para permitir enquadrar a formulação das hipóteses com que se irá operar, mas também porque, ao iniciar um trabalho em que irão ser analisados dois projectos de formação de professores, é necessário fazer opções sobre a orientação a imprimir às actividades, opções essas que terão de ser explicitadas.

"Levar a sério o comando da teoria é perceber que o método, a prática crítica da investigação, não podem deixar de sofrer mudanças determinadas pelas transformações teóricas no decorrer da história de uma dada formação científica". [39] Na realidade, tal como se procurou demonstrar, o planeamento *que se vai adoptar para avaliação do projecto de formação* em estudo depende do ou dos paradigmas dentro dos quais são encaradas as relações que se estabelecem entre a mudança social e educativa. De facto, o enriquecimento exclusivo num ou noutro paradigma tem algumas consequências nas escolhas quanto a *metas a atingir* no trabalho de avaliação, bem como opções diversas relativamente ao campo que vai ser *objecto de análise* e quanto aos indicadores a considerar como pertinentes.

3.2.2.1 Objecto de análise

Dentro de um paradigma de equilíbrio, dado que se considera que o processo educativo e a sociedade funcionam naturalmente em consonância, numa harmónica interacção, ao fazer uma avaliação não interessa grandemente analisar aspectos relativos ao enquadramento socio-económico e cultural do projecto em estudo.

Será sim necessário, uma vez que as características da sociedade não são postas em questão, que o observador se coloque dentro do sistema. Irá procurar verificar se os objectivos explícitos do projecto em análise foram ou não atingidos e que aspectos poderão ser melhorados por meio de pequenos reajustes para que sejam mais positivas as interacções com o sistema social, tal como ele é. A inovação poderá ser encarada como algo que contribui para um funcionamento mais racional do sistema. E o Sistema Edu-

[39] Ameida, J., Madureira Pinto, J.M. (1982), pag. 85

cativo é tratado como se estivesse bastante independente do contexto ideológico, económico e cultural envolvente.

Nesta perspectiva as preocupações de uma avaliação seriam concentradas somente na tentativa de identificar se a inovação em estudo é ou não um modelo mais eficaz (para o sistema) do que o anteriormente adoptado.

Se, pelo contrário, a avaliação do projecto se enquadrar numa perspectiva de conflito (o que corresponde portanto a optar por um enquadramento noutro paradigma) ao estudar as relações entre a mudança na sociedade e o Sistema Educativo, tudo é posto em questão. Considera-se que as mudanças a nível educativo estão profundamente relacionadas com o que ocorre na sociedade mais ampla, uma vez que se pode admitir que este "usa" o Sistema Educativo para perpetuar a sua estrutura ou que o Sistema Educativo é uma amostragem dos conflitos que se desenvolvem a nível social. Então a orientação dos trabalhos será diferente. Haverá geralmente uma preocupação de contextualizar a análise procurando-se apreender factores de tipo social, económico e cultural que possam estar a condicionar ou a interferir com o processo. Analisam-se políticas educativas e objectivos explícitos, mas procura valorizar-se a análise dos objectivos implícitos. Procuram-se também efeitos que surgem para além dos resultados esperados - efeitos perversos ou não previstos [40] - e interessa encarar reflexos do projecto em análise que se façam sentir não só a curto prazo , mas também a médio e longo prazo.

Como já se disse, são considerada como importantes as lutas pelo poder dos diferentes grupo pelo que se estudam as negociações, as cedências, as interacções que acontecem ao longo do processo.

E sobretudo se os interesses dos grupos em conflito forem interpretados também como fenómeno decorrente de sub-culturas em presença, então passará a ser interessante encarar ao longo da análise outro aspecto. Será esse o relacionamento com o "porquê" da forma como esses grupos agem. Os conflitos passam a ser analisados até ao nível das múltiplas interacções que se estabelecem; tenta identificar-se as representações que cada sub-grupo tem de um mesmo fenómeno, de um mesmo acontecimento. E a leitura de uma "resistência à inovação" é feita interpretando-a agora como fruto das interacções das racionalidades dos actores interessados no processo. Isto será assim, uma vez que "... as

[40] Crozier, M., Friedberg, E., (1977)

resistências constituem uma resposta extremamente lógica do ponto de vista das instituições ou pessoas que, realmente, correm mais riscos pondo em funcionamento o projecto educativo na sua forma inicial do que se o modificarem." [41]

Porém, certos autores, ao fazerem a avaliação de um projecto inovador, dada a enorme complexidade de aspectos que nele há a estudar e sobretudo atendendo à variedade de factores que de modo mais ou menos evidente, mais ou menos decisivo, sobre ele agem, não pensa ser desejável o enfeudamento total a qualquer um dos paradigmas anteriormente referidos. "Se se tenta generalizar com maior precisão e validade a propósito de possíveis efeitos de reformas educativas na mudança estrutural e normativa, então será primeiro necessário estudar sistematicamente e comparar um leque de reformas nacionais que tiveram êxito ou insucesso decorrentes da perspectiva de equilíbrio e conflito, em vários contextos socio-económicos e políticos. [42]

3.2.2.2 Opções metodológicas e sua relação com posições teóricas assumidas face ao problema da implementação do projecto inovador

Clarificar a posição adoptada no trabalho relativamente às perspectivas de consenso ou de conflito e optar teoricamente por uma abordagem técnica, política ou socio-antropológica do problema é portanto condição necessária para, como se viu, poder escolher o campo sobre que vai incidir a avaliação e também para estabelecer as linhas gerais do plano segundo o qual se vai proceder à avaliação do novo projecto.

Uma tomada de decisões a este nível vai assim, como é evidente, ter reflexos na forma como se desenvolverá o presente trabalho.

Na realidade, dentro de um enquadramento do tipo que primeiramente se refere (numa linha de equilíbrio, portanto) poderá optar-se por um trabalho que assente sobretudo num planeamento experimental que decorrerá essencialmente a raciocínios hipotético-dedutivos, visando a recolha e análise de dados quantitativos que são tratados preferencialmente numa perspectiva estatística. Esta linha de trabalhos que se enquadra numa orientação mais tradicional, respondeu de início à preocupação de dar credibilidade às investigações em Ciências Sociais. Isto seria conseguido ao conferir-lhes um carácter

---

[41] Huberman, A.M., (1978), pag. 48
[42] Paulston, R.G. (1976), pag. 44

idêntico ao das ciências experimentais que, essas sim. gozavam de há muito um carácter indiscutivel de "Ciências". E Parlet e Hamilton, que referem esta orientação denominando-a "agro-botânica" explicam: "A designação agro-botânica não é fortuita. Muitas técnicas estatísticas e experimentais usadas em pesquisa experimental foram originalmente desenvolvidas (e.g. Fisher) para serem usadas em agricultura experimental. [43]

E Jamieson acrescenta: "as preocupações tradicionais dos investigadores que trabalham dentro do paradigma tradicional são as de operacionalizar variáveis, aparelhar amostras, medir efeitos de educação numericamente, manter constantes algumas variáveis e variar outras de forma precisa, ou correlacionar conjuntos de dimensões através de populações diferentes, normalmente grandes. As suas operações orientam muita investigação no campo das ciências sociais e estão dentro da tradição positivista". [44]

Citando Parlett, Jamieson concluiu que o paradigma agro-botânico pode ser aceite como "apropriado para testar fertilizantes em campos de sementeiras cuidadosamente preparados em estações agrícolas, mas como inaplicável e incongruente para tomar conhecimento de como as inovações são absorvidas e adaptadas numa diversidade de situações escolares." [45]

Segundo este e muitos outros autores - Carl Parsons,[46] Hamilton,[47] MacDonald,[48] Stake,[49] Parlett,[50] Patton,[51] etc. - a análise de projectos inovadores é uma tarefa demasiado complexa para se poder processar de acordo com este tipo de de orientação. Há muitas variáveis em jogo, os fenómenos de interacção são bastante frequentes, os desvios feitos pelos projectos inovadores do percurso inicialmente previsto são, por vezes, demasiado interessantes e complexos para se poderem apreender através de um planeamento experimental pré-estabelecido.

O perigo de tratar redutoramente um processo complexo, multiforme, instável, como "coisa" que se tenta fria e objectivamente estudar é extraordinariamente bem caracterizado por Ferrarotti ao descrever o seu percurso como investigador, quando refere: "Tal como

---

[43] Parlet, M., Hamilton, D., (1972)
[44] Jamieson, M. et al (1977), pag. 1
[45] Jamieson, M., et al, op. cit., pag. 3
[46] Parsons, C., (1977)
[47] Hamilton, D., (1976)
[48] McDonald, (1973)
[49] Stake, R.E., (1967)
[50] Parlett, M., Hamilton, D., (1972)
[51] Patton, M. Q., (1980)

médico legista desajeitado, entrado por engano na sala de operações, eu seccionava conscientemente o vivo com a mesma meticulosidade que preside à autópsia de um cadáver."[52]

É assim que, por exemplo, Stake admite como necessária para determinar a qualidade de um projecto a obtenção de informações decorrentes dos diferentes actores sociais intervindo a diferentes níveis do processo.[53] Propõe assim a "responsive evaluation" que se centra mais no processo do que nos resultados, mais nos acontecimentos que ocorrem, do que no que se procura à partida realizar e que, para além disso, toma em linha de conta os valores dos indivíduos implicados.

Também na mesma linha, Scriven (1973), propõe que se estudem todos os efeitos observáveis e não unicamente os que seriam decorrentes dos objectivos explícitos do programa em estudo.[54]

Surgem assim outras formas de apreender estes processos numa linha de orientação mais flexível, lançando mão de modos muito diversificados de colheita de dados. Visa-se agora, em abordagens sucessivas, que seja possível o aproximar-se da compreensão do modo como se processou o desenvolvimento do projecto. Escapando deliberadamente aos esquemas experimentais rígidos praticados nos processos de avaliação anteriormente referidos, esta linha de trabalho é, como se viu, suportada metodologicamente por outro tipo de enquadramento designado por alguns como sendo o *paradigma iluminativo* ou *socio-antropológico.*

Tal paradigma está relacionado, segundo Parlett (1972), com a forma de trabalhar da "antropologia social, psiquiatria, pesquisa por observação participante da sociologia".[55] Jamieson caracterizava também esta linha de trabalho, apresentando o seu parentesco com outros tipos de investigação como por exemplo com o estudo de casos, com as perspectivas "naturalistico-etológicas e qualitativas-fenomenológicas", com as investigações sociológicas nas escolas da nova sociologia de educação.[56] Trata-se de um tipo de estudos holísticos, mais orientados para o processo do que para o produto, que são realizados sob condições naturalistas ou de "campo e não em condições experimentais de tipo

---

[52] Ferrarotti, F., (1983), pag. 41
[53] Stake, R.E., (1967)
[54] Scriven, M., (1973)
[55] Parlett, M., Hamilton, D., op. cit., (1972), pag. 2
[56] Jamieson, M., et al., (1977)

laboratório: utilizam largamente técnicas de observação e entrevista; dão muitas vezes um relevo maior que o usual aos processos de medida qualitativa; estão preocupados em estudar os fenómenos e processos de educação, em conjunção com contextos institucionais e sociais mais latos"[57] e Jamieson conclui: "tal como os antropólogos sociais fazendo trabalho etnográfico, os investigadores iluminativos emergem nos mundos de trabalho daqueles que estão a estudar, procuram identificar um modelo do sistema em questão e procuram relações entre as opiniões e práticas, entre padrões de organização e a resposta habitual dos indivíduos". Ao lançar mão de diferentes estratégias, fornecendo cada uma diferentes tipos de dados de uma mesma realidade complexa, visa-se contribuir para trazer *mais para a luz* o programa em estudo. Esta "iluminação" poderá ser relativa, não só às características do programa tal como ele foi concebido, mas também como esclarecimento do modo como ele foi utilizado, reinventado, recusado, entre o momento e local de concepção e o da sua concretização na prática.[58]

3.2.2.2.1 O problema da implicação do observador

Um dos aspectos mais frequentemente apontados para apoiar o uso das metodologias quantitativas é relativo à necessidade de distanciar o observador do objecto da observação, a fim de obter uma visão concreta e imparcial dos fenómenos. O rigor das observações exige tradicionalmente que, em Ciências Humanas, o objecto seja, tanto quanto possível, observado e descrito de forma desapaixonada pelo observador que, sendo-lhe externo, o estuda de uma forma tão distante como a que adoptaria face a um fenómeno físico. Os defensores de abordagens qualitativas de pesquisa educacional contestam por sua vez esta afirmação, salientando a dificuldade de que a objectividade total possa alguma vez acontecer. Chamam, como se viu, a atenção para o número de variáveis que estão em jogo quando se trata de um fenómeno da área das Ciências Humanas afirmando que elas têm de ser tomadas em linha de conta. Criticam assim o que consideram o carácter reducionista dos estudos que limitam o número de variáveis de um

---

[57] Jamieson, M., et al, op. cit., pag. 1 e 2

[58] Este problema será retomado no Capítulo IV, § 4.1

fenómeno, a fim de o estudarem com mais rigor. É Ferrarotti, que fala do "empiricismo de tipo paleo-positivista, bruto e fragmentário"... [59]

Mas outro problema que está em jogo nestas discussões é o de saber se as implicações do sujeito no fenómeno observado é uma situação possível de evitar ou se, pelo contrário, ela é fatal, verificando-se sempre com mais ou menos intensidade.

Devereux afirma que "o carácter unidireccional da observação em física é, ao mesmo tempo, uma das características específicas desta ciência e uma das fontes mais importantes de angústia, enquanto que a característica fundamental das ciências de comportamento é a reciprocidade real e potencial entre observador e observado, facto que constitui uma relação teoricamente simétrica." [60]

Se o homem observa o rato, o rato observa também o homem, afirma ele.[61] Mas para além disso, tudo leva a crer que a personalidade do que observa imprime uma marca funda *no que é* escolhido para ser observado, *na forma como ele organiza* a observação e na forma como *se apercebe dos dados que procura colher.*

Não há, na realidade, dado este "prolongamento" daquele que observa, uma zona bem demarcada que permita isolar o observador do observado e torná-los estranhos um ao outro. E é ainda Devereux que afirma que o lugar e natureza desta separação entre observador e observado, "são de difícil determinação". Ora, se se admitir que a simples observação de um objecto provoca fenómenos mais ou menso intensos de ressonância que fatalmente irão interferir no processo, tendo efeito na qualidade e interpretação dos dados recolhidos, então há que adoptar uma outra estratégia:

Devereux afirma que, para que uma Ciência do comportamento seja científica, em vez de buscar a distanciação impossível de conseguir, "se deve começar pelo exame da matriz complexa dos significados nos quais têm origem todos os dados úteis"[62] e afirma também:

"Pode propôr-se que a demarcação entre o obervador e o observado seja reconhecida como sendo o local de uma perturbação e a perturbação como sendo o local de uma demarcação e que os enunciados (comportamentos, mensagens) sejam distinguidos dos

---

59 Ferrarotti, F., op. cit., pag. 40

60 Devereux, G., (1980), pag. 48

61 Numa situação completamente diferente, as experiências de Rosenthal e Jacobson demonstram claramente a existência de interacções entre ratos e homens. Rosenthal, R., and Jacobson, L., (1968)

62 Devereux, G., op. cit., pag. 29

enunciados sobre os enunciados."[63]

Uma vez reconhecido que, nas Ciências Humanas, são inúmeras as variáveis em jogo, o que torna impossível uma observação simultânea de todas as facetas do objecto; uma vez reconhecido que cada perspectiva de obervação fornece a possibilidade de que o estudo dê conta de *alguns* aspectos parcelares do real; uma vez reconhecido que só talvez com o somatório de múltiplas perspectivas comece a aproximar-se da visão do todo; mas ainda se se reconhecer que a toda esta complexidade se adiciona a perturbação decorrente de uma visão sempre mais ou menos "contaminada" do observador (resultante da já referida perturbação que nele provoca o objecto de estudo) então poderá admitir-se que essa perturbação irremediável, se consciencializda, pode ser afinal um acidente que torne mais visível aspectos que existem na realidade. É como que se de uma lente se tratasse, lente essa que embora podendo deformar, amplia aspectos não visíveis de outro modo.

A assim ser, se honestamente assumida e tanto quanto possível analisada criticamente, a implicação, mesmo correndo o risco de constituir uma fonte de erros, pode desencadear a identificação e compreensão funda de aspectos que, sem ela, permaneceriam despercebidos. Pode resultar afinal numa visão enriquecida do objecto de estudo.

3.2.2.2.2 "O Terceiro paradigma" e as opções metodológicas

Tal como atrás foi afirmado relativamente à adopção dos paradigmas do consenso e do conflito para interpretar o fenómeno de inovação, também as opções a realizar relativamente à orientação metodológica, mais quantitativa ou qualitativa, poderão não ser absolutas. Na linha de alguns autores anteriormente referidos, um enquadramento demasiado rígido a uma teoria que leva a operar exclusivamente dentro de certos parâmetros, pode ter como consequência a dificuldade em interpretar determinados fenómenos em toda a complexidade da sua natureza. Pensa-se assim que, *só estando atento a toda a vasta gama de factores em presença e em interacção, só procurando captar por diferentes processos (cada um adequado a cada caso) os múltiplos fenómenos que acontecem na origem e desenvolvimento de um projecto inovador, só assim será possível ter dele uma*

[63] Devereux, G., op. cit., pag. 435

compreensão que se aproxime da realidade.

É Patton que afirma: "O debate e competição entre paradigmas está a ser substituído por um novo paradigma - *o Paradigma das Escolhas*. O Paradigma das Escolhas reconhece que diferentes métodos são adequados a diferentes situações."[64]

E Paulston, referindo-se ao que designa por "Dilema de Curle" diz que ele consiste em usar "a estrutura de conflito para diagnóstico e uma perspectiva de equilíbrio como base para uma teoria normativa" ... "Este difícil equilíbrio exige maior atenção para a necessidade de uma nova perspectiva dialética, apoiando-se quer nos paradigmas de conflito quer de equilíbrio, tarefa difícil agora em marcha."[65]

Poderá dizer-se que uma avaliação que procure detectar todos os aspectos anteriormente referidos assumirá naturalmente um aspecto bastante descritivo. Isto não significa porém que não se possa lançar mão também de técnicas quantitativas. Simplesmente elas não devem constituir nem o total nem sequer a grande maioria dos dados recolhidos. "Se se ignora qualquer um dos paradigmas, o investigador perde parte do seu poder explicativo".[66]

3.3 Opções teóricas feitas, metodologias adoptadas e hipóteses consideradas no presente trabalho

3.3.1 Posicionamento teórico e hipóteses de trabalho

Porque se assume que "como sociólogos estamos implicados nos nossos próprios conceitos, teorias e descobertas"[67] e que "o que um sociólogo escreve deve estar baseado não só na sua própria experiência, mas também na experiência daqueles para quem e de quem escreve",[68] admite-se que da construção deste trabalho não poderá estar ausente a experiência vivida anteriormente quer no quotidiano da sala de aula de diferentes níveis de ensino quer em diferentes estruturas mais ou menos centrais do sistema educativo.[69]

---

64 Patton, M. Q., (1980), pag. 20
65 Paulston, R., (1976), pag. 44
66 Paulston, R., Di Constanzo, J., (1977), pag. 144
67 Dawe, A., (1973), pag. 28
68 Dawe, A., (1973), pag. 34
69 Este problema já foi debatido na Introdução, no § 1.3 e 3.2.2.1

Assim poderá dizer-se que *é de um modo filtrado pela experiência que, no presente trabalho, se aceita a validade de algumas explicações e se operacionalizam certas posições teóricas.*

Na verdade, quem vive o quotidiano das escolas sente quanto nesses microcosmos estão presentes as tensões e conflitos e contradições que existem na sociedade; sente quanto as relações sociais que se estabelecem na escola são uma pequena amostra das relações sociais do mundo do trabalho.

A um olhar um pouco mais atento, torna-se aparente quanto as escolas são palco e protagonistas da reprodução da estratificação social, quanto a violência simbólica impera na maioria das propostas educativas, quanto se faz sentir a aculturação segundo directrizes de uma classe dominante, quanto os currículos escondidos produzem subterrâneamente os seus efeitos de reprodução social.

Mas também se descobre que nem a Escola nem o Sistema Educativo são peças unas que agem regendo-se por princípios totalmente coerentes e/ou actuando de forma homogénea. As condições de funcionamento do Sistema, as contradições, os conflitos do poder, os choques de racionalidades sentem-se a todos os níveis com mais ou menos violência consoante a sua natureza e consoante tocam o actor social mais ou menos de perto.

Professores e grupos de professores, em condições por vezes penosas tentam não ser, na sua forma de actuar, meros instrumentos de reprodução, defendem projectos e agem de forma que contém "um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para os seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na acção crítica colectiva".[70] Por outras palavras, agem corporizando certas formas de "resistência" de que fala Giroux.

Apesar do seu desejo de legitimação podem facilmente descobrir-se no funcionamento do Sistema, contradições que o tornam um pouco mais frágil, contradições essas que, por vezes, se tranformam em locais de resistências inesperadas, onde se geram práticas inovadoras. Assim, *é com Giroux que se situa a hipótese fundamental deste trabalho* quando afirma que "a escola não é nem um baluarte de dominação nem um locus

[70] Giroux, H., (1986), pag. 149
[71] Giroux, H., (1986), pag. 157

de revolução"[71] e que "é preciso ver nas escolas um lugar tanto de dominação como de contestação".[72]

É pois de uma forma interiorizada, assumida, que se iniciou este trabalho, tendo como base duas posições que, à partida, poderiam até ser consideradas contraditórias.

Partiu-se de um posicionamento da área das Teorias Radicais, na linha da Teoria da Correspondência de Bowles e Gintis tomando ao mesmo tempo como válido o conceito de autonomia relativa ligado às Teorias Críticas e da Resistência.

HIPÓTESE FUNDAMENTAL

Admite-se assim que o próprio sistema educativo não é uma peça única que actua nos diferentes níveis em absoluta coerência, sendo possível controlar totalmente, a partir de directrizes emanadas dos serviços centrais. Não se pensa tão pouco que um sistema social com as suas características e todo o seu poder, tenha possibilidade de, a todos os níveis, moldar inteiramente o funcionamento da Escola de modo a conseguir um controlo absoluto que a obrigue a uma actuação idêntica à do seu próprio funcionamento.

Deste modo, se por um lado se admite *a existência de uma potente força orientadora que as classes dominantes conseguem fazer sentir usando a escola como instrumento de reprodução das suas próprias características,* também se admite *que o sistema educativo do mesmo modo que actores e grupos de actores sociais não são meros instrumentos passivos de que as classes dominantes se servem. Eles podem ter, pensa-se, um papel de certo modo activo no processo educativo e até social.*

Este papel activo manifesta-se ora através da sua reacção a instruções (inovadoras ou não) instituídas, tantas vezes classificadas de resistência à inovação, ora tentando lançar eles próprios inovações de maior ou menor envergadura. E dada a complexidade de estruturas e a heterogeneidade de composição do próprio Sistema Educativo, *a própria concepção destas inovações parece também ser em si mesma fruto de relações conflituais como conflitual é o seu processo de implementação.* Em consequência admite-se que

---

[71] Giroux, H., (1986), pag. 157
[72] Giroux, H., op. cit., pag. 90

serão vários os destinos possíveis destas propostas inovadoras.

Por outras palavras, pensa-se que há aqui e ali elementos integrantes do Sistema Educativo por vezes em interligação complexa que, do Centro à Periferia procuram fazer uso de uma autonomia relativa e que vão imprimindo no Sistema Educativo a sua marca de modo mais ou menos fundo. Desde o professor isolado que vai tentando laboriosamente vencer as dificuldades conjunturais, por vezes enormes com que se debate, *aos grupos activos mais ou menos estruturados mais ou menos militantes que empreendem uma acção na periferia do sistema* (adquirindo por esforço próprio a qualidade de instituídos) porque acreditam na importância de a realizar, *aos grupos mais ou menos coesos sob o ponto de vista ideológico que existem junto dos órgãos centrais do Sistema Educativo* e procuram lançar reformas de maior fôlego por via legislativa, *a mudança, as pequenas e grandes mudanças vão acontecendo.* São lançadas e têm fluxos e refluxos, por vezes são anuladas, mas se não conseguem vingar em determinadas conjunturas pode acontecer até que, surgindo situações mais favoráveis, venham a influenciar acontecimentos futuros.

Aliás, a importância da participação a vários níveis, de grupos empenhados é reconhecida por vários autores: "A introdução de novos métodos não pode fazer-se senão por meio de pequenos grupos de professores resolvidos a viver a experiência, apoiando-se uns nos outros e progredindo em conjunto", afirma Postic.[73]

Mas, centrando um pouco a atenção em certos grupos que tentam desencadear alguma mudança no Sistema Educativo, será interessante discutir como se desenvolve a sua forma de intervenção no processo.

Tal como se referiu no início deste capítulo (ver §3.1) ao analisar os processos de mudança a nível social, relacionando-se por vezes com processos de educação não formal, Paulston,[74] Wallace,[75] La Belle[76] e outros estudaram a capacidade de sobrevivência e de afirmação de grupos sociais minoritários incluídos em sociedades de que divergem por um conjunto de aspectos bem evidentes. Apesar de terem sido considerados nestes trabalhos, grupos com características muito diferentes entre si (comunidades esquimós, índias, católicas, etc.) todas têm de comum o facto de se tratar de pequenos

[73] Postic, M., (1977). pag. 312
[74] Paulston, R., (1980)
[75] Wallace, H. F., (1973)
[76] La Belle, T. J., (1980)

grupos muito coesos devido a uma forte convergência decorrente ou de factores religiosos ou culturais que os afastam da restante sociedade em que estão inseridos.

Desta análise parece depreender-se que a capacidade não só de sobrevivência como grupos com características próprias, mas também a capacidade de influenciar o contexto social em que estão inseridos, está relacionada com vários factores tais como: a coesão, a força interior do grupo, o tipo de liderança e forma de interacção como o contexto e a maior ou menor tolerância de abertura da Sociedade mais vasta em que o grupo está inserido.

Ora esta coerência íntima, esta força dos grupos designados por estes autores como "Movimentos de revitalização cultural" *têm uma semelhança bastante grande com os grupos que poderiam ser designados como os de "militância pedagógica"*. Aqui há também conjuntos maiores ou menores, mais ou menos estruturados de pessoas reunidas por uma adesão muito forte à ideia de uma obra importante a realizar e de uma via específica de actuação na Comunidade Educativa. Se se quiser recordar os casos mais destacados e de maior efeito, poderá citar-se por exemplo a militância dos elementos de um movimento Freinet, da corrente de alfabetização de Paulo Freire que hoje já constitui uma forte e extensa rede. Uma rede que ultrapassou fronteiras, foi conquistando audiência em zonas periféricas à do poder central dos diferentes países e por vezes já junto do poder central do sistema.

Por que razão contra ventos e marés às vezes em contextos políticos e culturais adversos estes movimentos se foram impondo e alargando?

> Será agora de discutir, e isto *constitui uma hipótese de trabalho* se, com uma intensidade menor e com efeitos menos evidentes,*não haverá na periferia do sistema educativo e por vezes mesmo junto dos órgãos centrais e para além de alguns profissionais isolados, grupos de professores relacionados por um mesmo tipo de pensamento e de projecto pedagógico cujo comportamento e acção terá certas semelhanças com os grupos responsáveis pelos movimentos de "revitalização cultural"*.

Será interessante reflectir quais os destinos destas inovações num enquadramento ideológico, económico e cultural mais ou menos aberto mais ou menos capaz ou desejoso de captar e integrar perturbações decorrentes de propostas inovadoras. Aqui reside uma

última razão da escolha da Profissionalização em Exercício e do Projecto C.I.C.F.F. como objecto de estudo. De facto pensa-se que, quer na génese quer no desenvolvimento destes projectos se poderão identificar actuações de grupos com características próximas das que se acabam de descrever, *dotadas portanto de "militância pedagógica"*.

Porque, como acaba de se explicar se optou por realizar o trabalho na área *das teorias radicais valorizando ao mesmo tempo os problemas que tornam tão complexo e instável todo o desenvolvimento de um processo social,* pensou-se ser importante fazer o estudo dos dois projectos (C.I.C.F.F. e Profissionalização) considerando as características políticas e sócio-culturais do meio em que se desenvolveram.

No entanto também será de fazer o estudo admitindo que os dois projectos são, desde a sua concepção, atravessados por situações confituais decorrentes de choques de racionalidades e de conflitos de poder que se desenvolvem a todos os níveis.

E se se pensa que estes conflitos de poder são como que um espelho, uma amostragem, dos conflitos que se desenvolvem na sociedade mais ampla, pensa-se também que eles são interceptados, tornados mais complexos pelas interacções estabelecidas entre grupos e actores sociais com ideologias e trajectórias institucionais diferentes. Aliás, uma vez que nos dois projectos em análise se verifica que as propostas inovadoras não partiram exclusivamente do Centro do Sistema Educativo (ou por outras palavras que os centros habituais de decisão não serão os únicos instituídos) ainda mais necessário se torna considerar o campo de estudo em toda a sua complexidade.

3.3.2 Metodologia de trabalho adoptada no presente trabalho

Em consequência da posição teórica assumida, ao fazer o estudo dos dois processos de formação, optou-se por proceder a uma avaliação contextualizada que possibilite, à partida, entender o relacionamento dos projectos inovadores, no caso presente dos processos de formação de professores, com as características do Sistema Educativo e em certa medida com o contexto ideológico, económico e cultural em que eles foram implementados. Mais do que verificar se os objectivos explicitamente enunciados foram atingidos, procurar-se-á, porém chegar a *compreender como se desenvolveram esses projectos e identificar alguns efeitos, mesmo não esperados que tiveram e continuam a ter, a*

médio prazo. Para tal, ir-se-á tentar analisar interacções mais ou menos conflituais que, desde a fase da concepção até à de implementação nas escolas, se foram desenvolvendo. Isso porque se admite poderem estas interacções ter imprimido rumos, alterações à partida não previstas, à forma como os projectos se desenvolveram. Não se irá, portanto, trabalhar numa linha experimentalista que privilegia o uso de raciocínios hipotético-dedutivos nem se irá lançar mão exclusivamente de análises de dados quantitativos. Esta orientação afasta portanto as metodologias usadas das decorrentes do enquadramento do tipo agro-botânico referido no § 3.2.2.2.. (Ver Quadro 14)

Pelo contrário, toda a planificação flexível, adoptada para a realização dos trabalhos, prevendo a análise das interacções com o contexto socio-cultural e o recurso a métodos diversificados de análise das situações, permite afirmar que se trabalhou de uma forma até certo ponto convergente com uma linha da Antropologia Cultural. É que se tem bem presente quanto o recurso exclusivo ao "rigor científico" (da ciência moderna) como afirma Boaventura Sousa Santos "porque fundada no rigor da matemática é um rigor que quantifica e que ao quantificar desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenómenos os objectualiza e os degrada, que ao caracterizar os fenómenos os caricaturiza"[77] e porque se pensa também quanto "o conhecimento ganha em rigor o que perde em riqueza."[78]

Dada a complexidade, a pulsação vital, a instabilidade do campo de estudo, pensa-se assim que "só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta."[79] Em consequência decidiu-se recorer, para a realização deste trabalho, à análise do texto, a entrevistas, à história de vida, etc.. Mas considerando também que se obtiveram e trataram dados quantitativos relativamente àqueles aspectos em que se reconheceu ser importante ter um apoio deste tipo, poderá dizer-se portanto que a *metodologia usada* na avaliação dos dois projectos em estudo tende a situar-se numa *posição teórica semelhante à denominada por Patton como pertencendo ao "terceiro paradigma" ou "paradigma das escolhas" referido em 3.2.2.2.*

Assim, sobretudo no caso da Profissionalização em Exercício, procurou-se obter uma compreensão dos projectos em estudo recorrendo a:

- análise de textos de entrevistas semi-directivas, visando a recolha das repre-

---

77 Sousa Santos, B., (1986), pag. 14
78 Sousa Santos, B., op. cit., pag. 14
79 Sousa Santos, B., op. cit., pag. 22

sentações que diferentes actores sociais têm no processo do génese dos projectos em que eles próprios participaram;

- análise dos textos legais que presidiram ao lançamento dos referidos processos. Em certos casos foi possível estudar para além dos textos publicados oficialmente, documentos internos e documentos provisórios cuja análise, porque explicitam factos que não eram referidos nos outros, pareceu mais interessante. Procedeu-se a essa análise quer submetendo os textos dos projectos a grelhas preparadas para o efeito quer procurando identificar o grau de coerência entre diferentes documentos publicados e/ou entre partes do mesmo documento;
- estudo de gravações feitas durante reuniões de professores, debatendo problemas da Profissionalização em Exercício;
- estudo de depoimentos de formandos (no caso da P.E.) recolhidos em situações informais;
- análise de um inquérito distribuído em 51 escolas de todo o País correspondentes a uma amostragem intencional de escolas em que se processou a Profissionalização em Exercício.

  Algumas questões neste inquérito visaram fornecer essencialmente representações que os diferentes actores sociais tinham de um mesmo fenómeno. Outras colhem dados mais objectivos sobre o processo de Profissioalização. Recorreu-se a perguntas fechadas e a perguntas abertas. As primeiras permitiram a obtenção de dados que foram posteriormente objecto de análise quantitativa. As segundas foram objecto de análise de texto segundo parâmetros que serão explicitados mais adiante.
- Análise de um pequeno inquérito que foi distribuido a algumas escolas cujo estudo se revelou particularmente interessante.

Todas estas análises e as relativas ao processo C.I.C.F.F. foram acompanhadas de uma reflexão sobre o próprio percurso pessoal e profissional bem como do posicionamento intelectual e afectivo face aos problemas estudados a fim de que fossem devidamente tidos em conta os problemas de implicação do observador no objecto de estudo.

Assim, considerando o trabalho no seu conjunto em que os elementos de conhecimento do problema que se procura integrar são colhidos em textos, em entrevistas e também em análises quantitativas (numa metodologia de "escolha"), em que as caracte-

rísticas de uma sociedade são um pouco desvendadas a partir de uma história de vida, em que se assume a implicação do obervador no objecto de estudo, em que se admite que todo o trabalho poderá ser interpretado como um "momento transgressivamente individual" de uma longa investigação-acção desenvolvida através de todo um percurso profissional, poderá pensar-se que se está a trabalhar na área do "Paradigma emergente" de que fala Boaventura Sousa Santos.[80]

[80] Sousa Santos. B., (1986)

CAPÍTULO IV

UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PROJECTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESCOLHIDOS

4.1 O Projecto C.I.C.F.F. - Caracterização geral

Apesar de nunca ter sido, oficialmente, posto em funcionamento e por razões já anteriormente explicitadas, vai, como se disse, fazer-se uma referência, para além da Profissionalização em Exercício, a um outro projecto de formação de professores. Trata-se da proposta de um "Currículo para a Formação de Formadores" elaborada pela CICFF em consequência de um trabalho desenvolvido entre 1976 e 1981. Este projecto visava intervir em alguns dos problemas identificados como importantes naquela época no Sistema Escolar Português, utilizando como ponto de entrada, a formação de formadores de professores em áreas da sociopsicopedagogia.

É necessário recordar que se tinha vindo a emergir de um longo período durante o qual eram sobretudo valorizados os aspectos da formação científica do professor. Apesar de, em várias situações, se ter verificado o alargamento a certos temas psicopedagógicos, à formação científica eram, até então, sobretudo acrescentados alguns estudos incidindo predominantemente sobre problemas da didáctica da disciplina. Por outro lado, acabava de se entrar numa época em que o professor, ao ser-lhe aberto um espaço de intervenção, tinha, como qualquer outro cidadão, tomado maior consciência como actor social interveniente. Estava assim particularmente sensível a aspectos selectivos da sociedade e do Sistema Educativo Português, ao espírito dogmático, elitista e autoritário que tinha impregnado quase constantemente a relação pedagógica das escolas portuguesas.

É de admitir que deve ter sido este tipo de preocupações que conferiu marcas às propostas de formação de professores elaboradas a partir desta época. Em consequência, para além da preparação científica e didáctica da disciplina, foram a pouco e pouco sendo mais valorizadas outras áreas que poderiam enriquecer e complementar a formação do professor, do professor considerado mais globalmente como educador.

Toda esta série de factores conjunturais poderá ter sido determinante do facto de se ter pensado em considerar, logo à partida, no projecto CICFF, a necessidade de iden-

tificar, através de um trabalho participado pelos interessados, áreas importantes da formação sociopsicopedagógica que deveria ter um professor. A decisão de utilizar a formação de formadores como ponto de entrada no sistema que se pretendia inovar, resultou de se pensar que investir a este nível de formação seria uma estratégia com possibilidades de se revelar capaz de grandes efeitos multiplicadores. Ela permitiria, a curto prazo, conseguir alterações nas atitudes e comportamentos dos professores, alterações essas que, admitia-se, poderiam arrastar, a médio prazo, o aparecimento de modificações sensíveis na relação professor/aluno que se observa no quotidiano das escolas.

O processo de trabalho desenvolvido neste projecto, processo esse que adiante será analisado, (§ 4.1.2) permitiu chegar a uma proposta de formação que se poderá caracterizar sinteticamente do seguinte modo:

Procedeu-se à identificação de áreas no domínio da sociopsicopedagogia em que se deveria processar a formação de professores e de formadores. Certas áreas eram organizadas, na sua maioria, em *troncos comuns de formação,* que constituiam uma oferta inicial de formação a *negociar* com os formandos. Estes troncos comuns foram identificados através de um longo e variado processo de *análise de necessidades* utilizando uma avaliação de tipo *iluminativo* e metodologia em alguns aspectos muito semelhante à de *investigação - acção*. O projecto procurou também contribuir para a formação contínua, em serviço de professores e grupos de professores, através de materiais em certos aspectos bastante semelhantes a *módulos de formação*.

4.1.1 A génese do projecto

Após Abril de 74 eram grandes as preocupações sentidas sobre um conjunto de problemas existentes e sentidos no Sistema Educativo Português. Depois das alterações verificadas a nível político e social é evidente que "a Escola se viu quer desejosa quer forçada a alterar muitas das suas características: estrutura do sistema de ensino, os currículos, os programas, as metodologias a utilizar, o sistema de avaliação".[1] "A par de tudo isto cresceu também a preocupação de que os professores fossem capazes de

1 Cortesão, L., et al, (1982)

desempenhar o novo papel que deles se esperava numa escola que se pretendia correspondesse a uma sociedade de mudança".[2]

Foram vários os países que nesta época ofereceram a Portugal propostas de colaboração em diferentes domínios. Na área da Educação, uma colaboração desta índole teve início com uma missão exploratória integrada por técnicos ligados a diferentes departamentos do Ministério da Educação, missão essa que se deslocou à Suécia em Março de 1976 e da qual fez parte um elemento que posteriormente iria coordenar o Projecto de Formação de Formadores.

A partir deste momento é possível, através da leitura de diversos documentos, observar a sequência de acontecimentos que deram origem ao projecto CICFF:

"Como primeiro resultado de diligências realizadas, no final dessa missão, teve lugar em Lisboa, na Fundação Calouste Gulbenkian, um seminário sobre Avaliação, que foi orientado por professores Suecos, no qual participaram elementos ligados às Direcções-Gerais e alguns professores de diferentes graus de ensino.

Os orientadores e responsáveis pela organização do seminário fizeram, no fim dos trabalhos, um inquérito em que, entre outras questões, se perguntava quais os problemas que os participantes consideravam ser mais urgentes encarar no domínio da educação. No decorrer da análise destes dados e na sua sequência, elaboraram-se dois "anteprojectos de actividades a realizar",[3] no âmbito de um futuro acordo de cooperação a estabelecer com a Suécia. Um destes anteprojectos consistia num pequeno texto relativo ao problema da Formação de Formadores em Portugal que obteve a aprovação das autoridades Suecas e do Ministério da Educação, por influência do então Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, Doutor Romero de Magalhães. Ainda em 1976, foi criada, por despacho do mesmo Secretário de Estado, a Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores" (CICCF) que foi "incumbida de preparar a realização de um Curso de Formação de Formadores de acordo com um plano de acção a desenvolver a partir do mês de Janeiro de 1977."[4]

O referido despacho "embora não integrasse o Projecto em nenhum estabelecimento de ensino ou de investigação, determinou que, para fins administrativos, ele teria um

---

2 Cortesão, L., (1983)
3 Cortesão, L., et al, (1981), pag. 5 e 6
4 Cortesão, L. et al, (1981), pag. 6

apoio do Gabinete de Estudos e Planeamento de Lisboa.

Foi, pois, nesta situação algo ambígua sob o ponto de vista institucional, que o Projecto se começou a desenvolver no Porto. Gozou sempre de uma certa autonomia e sofreu, em contrapartida, da correspondente falta de apoio de diferentes estruturas do Sistema Educativo - "um planeta livre' como o classificou Guy Berger".[5]

Como já foi referido, o objectivo final deste projecto consistia "numa tentativa de intervenção no problema da educação da criança, do adolescente e do jovem, através de uma estratégia de efeito multiplicador em que o ponto de partida é a formação dos professores dos vários níveis de ensino. Com efeito o projecto visa contribuir para que se encontre uma forma válida de preparação, a nível sociopsicopedagógico, daqueles que intervêm na formação dos docentes."[6]

O "Formador foi pois perspectivado como um dos elementos da cadeia que permite ir ao encontro das necessidades do aluno."[7]

Por esta razão, investir na formação de formadores foi encarado, logo de início, como uma estratégia cujos efeitos pareciam apresentar-se como altamente rentáveis.

"A elaboração da proposta de um CURRICULUM PARA FORMAÇÃO DE FORMADORES foi, em consequência do mandato de que estava investida, o objecto primeiro das actividades da equipa. A forma como este trabalho foi abordado imprimiu características muito especiais a todo o desenvolvimento do trabalho. De facto optou-se desde início por um processo de trabalho aberto e flexível, que permitisses um constante intercâmbio de reflexões variadas de forma que o Projecto crescesse incorporando contributos o mais diversos e enriquecedores possível. Recusou-se assim a adopção de uma forma de trabalho em que o Currículo surgisse com base em debates teóricos desenvolvidos exclusivamente no interior da equipa que seria autora da proposta.

Esta abertura implicou, evidentemente, uma certa flexibilidade em todo o processo de planificação das actividades."[8]

---

5 Cortesão, L., (1983)
6 Cortesão, L., et al, (1985), pag. 6
7 Cortesão, L., et al, (1981), pag. 7
8 Cortesão, L., et al, (1982), pag. 12

4.1.2 O funcionamento do projecto

O grupo responsável pelo projecto, constituído por 4 professores com experiência na formação de professores e *fortemente implicados no projecto* , começou por discutir as suas experiências pessoais, as suas dificuldades, as necessidades de formação sentidas no quotidiano das suas actividades profissionais. E como tinha consciência de que era importante "estabelecer contactos, tanto mais vastos quanto possível com colegas que estejam a trabalhar na formação de professores no sentido de determinar quais são as suas maiores carências e interesses",[9] discutiu os mesmos problemas com formadores de diferentes graus de ensino. Discutiu também e identificou pressupostos-base de educação que iriam constituir a base de trabalho comum aos quatro elementos que constituiam a equipa central.

"Como resultado destes debates e decorrentes dos pressupostos anteriormente enunciados e do conhecimento do contexto educacional português, foram-se isolando áreas consideradas necessárias à formação base sociopsicopedagógica de qualquer formador".[10] "O conjunto de temas seleccionados constitui uma proposta de trabalho e, como tal, admitiu-se que seria importante 'testá-los' e enriquecê-los com a opinião de outros colegas também com experiência em actividades de formação. Admitiu-se ainda que esta participação crítica seria muito mais válida se obtida após uma vivência daquela proposta de currículo, pois que ela deveria incidir não só sobre os conteúdos propostos como sobre a metodologia utilizada. Por esta razão se resolveu levar a cabo, com um grupo diversificado de formadores, uma acção que se denominou '1º Semanário Experimental'. Esta acção foi constituída por um conjunto de pequenos seminários[11] "relativos a cada uma das áreas identificadas nesta fase de trabalho como importantes para a formação de professores. Estes seminários constituiram "uma acção que fornecerá dados para acções posteriores em vista à elaboração da proposta de um currículo base para Formação de Formadores".[12] Cada um dos pequenos seminários era "orientado por especialistas sendo cada um relativo a cada uma das áreas referidas na lista de temas seleccionados."[13]

---

9 Cortesão, L., (1976), pag. 3
10 Cortesão, L., (1982), pag. 12
11 Cortesão, L., et al, (1982), pag. 12 e 19
12 Ofício enviado ao G.E.P. em 25/7/77
13 Cortesão, L., et al, (1978), Anexo I, pag. 4

O Primeiro Seminário Experimental foi frequentado por um grupo "constituído por 25 professores de uma mesma área pedagógica (o Porto) e por Delegados das Direcções Gerais de Lisboa e Porto: estes participantes eram: professores de todos os graus de ensino e de diferentes áreas disciplinares: dois professores de uma mesma escola; professores de idades bastante variadas; homens e mulheres.

Na selecção dos participantes tentou-se também, utilizando um questionário para concurso de inscrição, "identificar professores que à partida pareciam poder dar uma participação crítica mais rica".[14]

De todas as acções e através de uma avaliação participada, foram colhidos dados "emitidos por participantes e elementos da equipa do Projecto" que permitiriam levar a cabo uma reflexão muito profunda sobre o trabalho realizado.[15]

"Os dados colhidos na avaliação desse seminário constituiram um importante "feedback" que contribuiu *para reformular o currículo incial*, constituindo uma nova hipótese de trabalho. Esta nova hipótese de trabalho foi também testada ao longo do "Seminário para Gestores" e de um "2º Seminário Experimental" que se realizaram com outros grupos de 30 formadores. Também aqui se procurou fazer uma cuidadosa avaliação de cada um dos temas tratados.

Para além destes trabalhos,[16] que constituiram a base de toda a reflexão levada a cabo durante o Projecto, realizaram-se outros encontros, seminários e cursos com grupos de professores e orientadores de diferentes zonas do país, sobre áreas tratadas nos seminários experimentais. Alguns destes seminários e cursos *foram orientados por elementos da CICFF* ; posteriormente outros *foram orientados por participantes do Seminários Experimentais*. Na verdade, o facto de:

- se ter procurado estruturar o mais possível todos os seminários;
- a cada seminário corresponder um dossier que documentava e desenvolvia todos os trabalhos realizados, dossier esse que ficava de posse de cada participante;
- a CICFF ter dado todo o apoio possível a participantes que quisessem iniciar-se na orientação de acções sobre áreas focadas nos seminários,

---

14 Cortesão, L., et al, (1978), Anexo I, pag. 4

15 Cortesão, L., (1979), pag. 1

16 Orientados por especialistas portugueses e estrangeiros

possibilitou que os participantes, agora como orientadores, reproduzissem em diferentes escolas "muitas das acções de formação que integraram os Seminários Experimentais".[17]

"Ao longo do desenvolvimento do trabalho, os elementos da equipa puderam, no entanto, aperceber-se que, se era verdade que os professores que participavam nos seminários e algumas pessoas das Direcções-Gerais receberam com grande interesse, mesmo com entusiasmo, as propostas de formação ali produzidas, não havia já, a nível oficial, qualquer sinal de aceitação das mesmas. Sucessivamente foram sendo postas de lado,pelas entidades oficiais,propostas de utilização das ideias produzidas e de integração do grupo em qualquer instituição. Face a este tipo de reacção, a equipa apercebeu-se de que havia o risco de o trabalho cair no esquecimento e de não vir a ter qualquer aproveitamento no final do Projecto, quando terminasse o acordo Luso-Sueco. Assim, resolveu publicar livros sobre cada uma das áreas identificadas como importantes para o currículo, livros esses que reflectissem a filosofia geral do Projecto, os conteúdos tratados, como também a metodologia utilizada. São portanto livros com propostas muito activas de trabalho que se destinam mais propriamente a serem vivenciados de que a serem lidos. A ideia que presidiu à sua elaboração foi a de possibilitar a realização de actividades de auto-formação em escolas ou grupos de professores que se encontram mais isolados. Fizeram-se edições de 4 000 exemplares, 2 000 dos quais foram oferecidos a todas as escolas do Ensino Básico e Secundário, bem como a escolas onde se faz a formação de formadores de professores de todos os graus de ensino. Os restantes 2 000 exemplares foram postos à venda em livrarias a preços bastante baixos, porque os professores que os elaboraram prescindiram dos direitos de autor para a primeira edição. O êxito desta iniciativa foi de facto extraordinário pois que os livros se esgotaram rapidamente."[18]

"Em síntese, as actividades desenvolvidas pela CICFF consistiram, fundamentalmente, na realização de Seminários Experimentais, acções de reprodução de seminários, visitas de estudo, participação em cursos, congressos e seminários, e produção de publicações",[19] actividades que, discutidas, avaliadas, reformuladas, permitiram construir uma proposta de currículo a utilizar na formação de formadores de professores.

---

[17] Cortesão, L., et al (1982), pag. 19
[18] Cortesão, L., (1983), pag. 4 e 5
[19] Cortesão, L. et al, (1982), pag. 19

4.1.3 Propostas inovadoras elaboradas pelo projecto e sua convergência com a pesquisa contemporânea

Procurou-se que o parágrafo 4.1.2 fosse, tanto quanto possível, constituído por uma montagem de textos produzidos antes e durante o desenvolvimento do Projecto de Formação de Formadores. Acrescentaram-se somente algumas frases e pequenos excertos de um texto, também publicado, mas já resultante de uma reflexão feita após o final do Projecto. Ora, pela simples leitura deste texto podem identificar-se facilmente certas características que foram já salientadas: o Projecto de Formação de Formadores foi um trabalho que procurou identificar *troncos comuns* de formação de professores e de formadores, através de longo e variado processo de *análise de necessidades*, utilizando uma *avaliação iluminativa* e metodologias em alguns aspectos muito semelhantes à da *investigação-acção*. Este projecto procurou, também, contribuir para a formação autónoma, em serviço, de professores e grupos de professores, através de materiais em certos aspectos bastante semelhantes a *módulos de formação*.

Será interessante discutir um pouco mais profundamente as características atrás referidas, do trabalho realizado pela CICFF, procurando identificar:

- até que ponto são inovadoras no contexto nacional e internacional as propostas de trabalho que foram sendo tomadas e desenvolvidas ao longo do Projecto; e em que medida ocorrem convergências entre as propostas feitas e os trabalhos que lhe são mais ou menos contemporâneos;
- o percurso ideológico do Projecto ao longo dos seus cinco anos e meio de existência;
- as causas que de modo mais sensível determinaram a forma de trabalhar e os resultados obtidos por este Projecto que será analisado adiante.

Mais tarde procurar-se-á identificar algumas interferências deste projecto com o processo de formação de professores designado por Profissionalização em Exercício.

4.1.3.1 Propostas inovadoras elaboradas no Projecto

Análise de necessidades:

Poderá recordar-se que no documento que propôs o desenvolvimento de um Projecto no âmbito de um futuro acordo Luso-Sueco (documento esse elaborado em Novembro de 76) se refere que há a intenção de, ao longo do desenvolvimento do trabalho, estabelecer "contactos, tanto mais vastos quanto possível com colegas que estejam a trabalhar na formação de professores, no sentido de determinar quais são as suas maiores carências e interesses".

Ora, a prática de análises de necessidades, prática frequente actualmente sobretudo na formação contínua, é de origem relativamente recente. Iniciou-se com as actividades de formação de adultos e fundamentalmente foi implementada a nível da formação em empresas.

Uma rápida observação de uma lista bibliográfica bastante extensa sobre o tema,[20] permite verificar que os trabalhos de índole teórica sobre a análise de necessidade de formação, datam dos anos 70 com somente três referências a trabalhos dos anos 68 e 69. A publicação de textos com relatos de experiências de análise das necessidades são, na quase totalidade, também dos anos 70 (trata-se de trabalhos relativos à formação de adultos realizados, como se disse, na sua maioria, em empresas).

A equipa CICFF não tinha conhecimento destes trabalhos quando desenvolveu os seus planos de actividades. Foi, portanto, de uma forma original, que chegou à proposta de que o trabalho deveria ser feito através de sucessivos ensaios de análise de necessidades que neste caso foram realizados com base numa oferta inicial de formação.

Dado que o termo "análise de necessidades" é em si uma expressão ambígua e sobretudo dado que há vários *modos* [21] de fazer essa análise, correspondendo cada uma delas a preocupações pedagógicas diferentes, as práticas desenvolvidas no Projecto, deverão ser objecto de uma observação mais atenta.

No seu artigo "Une recherche sur la pratique d'analyse de besoins - les modes de détermination des besoins de formation", Barbier e Lesne fazem considerações sobre a

---

[20] Barbier, J.M., Lesne, M.F., (1984)
[21] Barbier, J.M., Lesne, M.F., (1984), pag. 21

análise de necessidades de formação , um procedimento que descrevem como forma de conseguir uma "adaptação de formação ao que é (ou pode ser) desejado, querido, esperado pelas pessoas em formação".[22] São portanto reflexões sobre práticas anteriores à realização de formação, práticas essas que permitem estabelecer os planos de formação. Ora, e sempre segundo Barbier e Lesne, as necessidades de formação podem ser determinadas por procedimentos vários que eles denominam de "modos de determinação de necessidades de formação". E os autores situam esses "modos" em diferentes categorias, consoante:

- se procura dar resposta *às exigências de funcionamento das organizações;*
- a preocupação principal reside em dar resposta às *expectativas e desejos* dos formandos;
- se procura priveligiar os *interesses sociais nas situações de trabalho.*

É a identificação das preocupações, dos "modos" que presidiram aos diferentes pequenos seminários, na determinação das necessidades de formação que se procurará fazer nas páginas que se seguem.

Assim se poderão identificar os tipos de análise, a que tipos de "modos de determinação de necessidades de formação" se recorreu ao longo dos diferentes seminários experimentais. Para proceder a este trabalho poderá utilizar-se a grelha de Barbier e Lesne, embora ela tenha sido inicialmente elaborada para o estudo de necessidades de formação em empresa.

De acordo com esta grelha, o Projecto será observado quanto a:

- materiais tratados de forma privelegiada
- dispositivos utilizados
- operações dominantes realizadas
- papel dos principais agentes implicados no processo
- resultados do processo
- pressupostos ideológico-teóricos

---

22 Barbier, J.M., Lesne, M.F., (19876), pag. 51

QUADRO Nº 15

Modos de determinação das necessidades de formação (1)

	Abordagem pela determinação das exigências de funcionamento das organizações	Abordagem pela expressão das expectativas	Abordagem pela definição dos interesses sociais nas situações de trabalho
Materiais tratados preferencialmente	Em alguns seminários foram consideradas as competências requeridas pelas situações profissionais. Ver, por exemplo, nos Seminários de Avaliação Pedagógica, Curso para Orientadores II	Fez-se em alguns casos a recolha e "libertação" de aspirações, desejos e expectativas nas situações profissionais correntes. Ver, por exemplo, Seminários de Expressão e Comunicação, Dinâmica de Grupo, Ensino Integrado, Curso para Orientadores I.	Identificaram-se, em algumas situações, as condições de exercício de trabalho, jogos de relações sociais; discutiram-se interesses e posições profissionais.Ver por exemplo os Seminário de Trabalho de Projecto, Escola e Comunidade, Escola e Sociedade em Portugal Hoje, Linguagem e Avaliação Escolar e Abordagem Sistémica.
Dispositivos postos em funcionamento	Foram utilizadas algumas grelhas de análise de comportamentos e análise de video, exercícios que permitiam referir competências efectivas dos indivíduos e competências requeridas pelas exigências concretas de funcionamento (nos mesmos Seminários)	Foram criadas situações novas, lugares novos de expressão, lugares de libertação da palavra. É o caso dos Seminários de Expressão e Comunicação e Ensino Integrado.	Consciencializou-se com exercícicos vários e com trabalhos de campo, as relações existentes entre a escola como instituição e a comunidade envolvente. É o caso dos seminários citados anteriormente.
Operações dominantes	Foram frequentes nos Seminários atrás referidos, as actividades de avaliação "de medida de competência dos indivíduos" em relação às competências esperadas no exercício de formação de professores e formadores.	Nos seminários em que teve lugar a recolha e libertação de aspirações, desenvolveram-se com, frequência actividades de autoscopia afectiva.	Estabeleceram-se no (caso de trabalhos que implicaram a relação com o meio) ligações entre as situações de trabalho e as possibilidades de intervenção.
Papel dos principais agentes implicados no processo	Os animadores intervieram às vezes como "agentes de funcionamento" do sistema educativo mas nunca como agentes do ministério representando, portanto, o poder.	Os animadores eram muitas vezes especialistas em relações humanas e os interessados muitas vezes desempenharam o papel de actores.	Os animadores assumiram frequentemente o papel de fornecedores de apoio técnico; os participantes de agentes sociais inseridos numa prática específica do grupo social.
Resultado do processo	Explicitaram-se as consequências na qualificação dos professores de exigências de funcionamento do sistema, donde a introdução rápida em objectivos de formação.	Emergiram objectivos decorrentes de aspirações que nem sempre implicaram a existência de formação (ver Seminário de Expressão).	Identificaram-se objectivos para acção colectiva donde decorreram nececessidades de formação e foram discutidas as condições de realização dessa formação (Ver Seminários de Avaliação, Curso para Orientadores, Trabalho de Projecto).
Base ideológica teórica	Algumas necessidades de formação impõem-se por si, decorrentes de objectivos de funcionamento técnico estabelecidos no sistema. Em certas situações o indivíduo tem de se adaptar a situações existentes e novas.	Em certas actividades verificou-se que há desejos cuja expressão é inibida e falsificada pelo que é necessário fazê-los emergir. Todos podem exprimir-se e os desejos ou aspirações, uma vez expressos, têm igual valor social. O indivíduo é sujeito da sua vida social e portanto sujeito primeiro da sua formação.	Num grande número de actividades partimos do principio que o indivíduo é simultâneamente agido e agente, não pode modificar as condições de exercício senão inserindo-se numa prática especifica do grupo social.

(1) Grelha proposta por Barbier, J.M. e Lesne M., em "Une recherche sur les pratiques d'analyse de besoins. Les modes de détermination des besoins en formation", in Revue POUR. "La demande de formation", nº 46, Jan. Fev., 1976

Esta análise permitirá situar o *modo de abordagem* utilizado na análise de necessidades feita ao longo dos trabalhos dentro de uma das três categorias estabelecidas por Lesne (abordagem pela "*identificação das exigências de funcionamento* das organizações",[23] pela "*expressão das expectativas*" , pela "definição *dos interesses sociais*" nas situações de trabalho) ou verificar em que aspectos se aproxima de algum destes três modos de abordagem.

A primeira constatação que se faz de imediato é que para determinar as necessidades de formação dos participantes não se procedeu de uma só forma nos diferentes seminários. As metodologias diferentes a que se recorre e a índole dos próprios pequenos seminários (ora peocupados em responder a exigências do sistema, ora tentando dar resposta a preocupações e anseios pessoais, ora virados para o social) resultaram na coexistência, nos Seminários Experimentais, que representavam *diferentes* modos de determinação de necessidades. Foi portanto variado *o modo de abordagem de análise de necessidades* utilizada ao longo e diferentes pequenos seminários que constituiram as sequências de actividades designadas com "Seminários Experimentais".

Quanto ao objecto de trabalho, isto é, quanto aos materiais preferencialmente tratados nos diferentes trabalhos realizados, verifica-se, ao analisar com esta grelha os diferentes seminários, que foram em certos casos consideradas as exigências concretas de determinadas situações profissionais e as competências necessárias para as desempenhar (ex. Seminários de Avaliação Pedagógica ou Curso para Orientadores II). Porém, noutros seminários, como por exemplo nos de Dinâmica de Grupo ou das áreas de Expressão, Ensino Integrado e Curso para Orientadores I, fez-se fundamentalmente a recolha de aspirações, desejos e expectativas que em situações profissionais correntes não são explicitadas. Noutros ainda - predominantemente nos seminários da área de Sociologia - Trabalho de Projecto, Escola e Comunidade, Escola e Sociedade em Portugal Hoje, Linguagem e Avaliação Escolar, Abordagem Sistémica, identificaram-se as condições de exercício do trabalho e jogos de relações sociais; discutiram-se ainda interesses e opiniões assumidas por grupos sociais em diferentes situações.

Quanto aos dispositivos postos em funcionamento, para identificação de necessidade de formação, também não foi uniforme o modo de trabalhar. Em alguns Seminários

---

[23] Na análise que se segue considera-se o Sistema Educativo como "organização".

foram utilizados instrumentos bastante precisos - por exemplo grelhas de análise, actividades de auto-análise com vídeo - que permitiram comparar "competências efectivas de indivíduos com exigências de funcionamento"[24] identificadas de uma forma relativamente concreta. Estas características permitem verificar que, em certos seminários, foi por um modo de abordagem de determinação das "exigências de funcionamento" que se fez a análise de necessidades. Noutros, porém, como por exemplo nas áreas de Expressão e de Dinâmica de Grupo, foi criando situações novas e lugares de libertação da palavra que se fez essa identificação. Nestes casos, a abordagem seria classificada, de acordo com esta grelha, pela "expressão de expectativas". Porém, nos seminários mais ligados às áreas das Sociologias, foi conciencializando as relações existentes entre a escola com instituições várias e comunidade existente, consciencialização essa obtida por meio de exercícios vários, que os professores se deram conta, também, da necessidade de formação - facto que situa as actividades no modo de abordagem na "definição dos interesses pelas situações de trabalho".[25]

Quanto a operações dominantes levadas a cabo, nos seminários do primeiro grupo atrás referido (Avaliação, Curso para Orientadores II), elas podem ser situadas no primeiro tipo de abordagem, pois que foram frequentes as actividades de comparação, isto é, de avaliação da "competência dos indivíduos" em relação com as competências esperadas no exercício das funções de professores e formadores. Noutros seminários, porém, foi o estabelecimento das relações entre as condicionantes de trabalho e as possibilidades de intervenção que constituiu a operação dominante, facto que situa as actividades destes seminários no 3º tipo de abordagem atrás referido.

Quanto ao "papel dos agentes implicados no dispositivo" os participantes agiram muito frequentemente na qualidade de agentes de funcionamento do sistema, facto que aproxima a forma de trabalhar da primeira categoria considerada. Mas os animadores nunca se apresentaram investidos do poder decorrente de serem agentes da organização do Sistema. Eram sim, muito frequentemente, sobretudo em seminários da área de Expressão e Dinâmica de Grupo, especialistas de relações humanas, desempenhando às vezes um papel na nova situação criada para que os participantes pudessem exprimir as suas aspirações. Quase sempre o animador fazia propostas de actividades, dava apoio

[24] Barbier, J.M., Lesne, M.F., (1976)
[25] Barbier, J.M., Lesne, M.F., (1976)

técnico e os participantes assumiam-nos como agentes sociais inseridos numa prática específica do grupo social que constituem.

Quanto ao resultado do processo: a identificação de necessidades de formação foi retraduzida em todos os casos como finalidades a atingir através de actividades de formação. O que variou de seminário para seminário, também de acordo com a sua índole mais ou menos pragmática, é que em certos casos esses objectivos eram explicitados de forma bastante objectiva enquanto noutros se ficou por formulações relativamente vagas mais próximas do que Lesne e Barbier designam "objectivos relativos a performances esperadas", primeira etapa da identificação de objectivos ainda com carácter muito geral. Segundo estes autores, estes objectivos gerais podem em certas circunstâncias ser retraduzidos em "Objectivos de formação" e finalmente em "objectivos pedagógicos muito mais precisos, formulados geralmente no momento de formação face à situação pedagógica.

Quanto aos pressupostos ideológicos: mais uma vez se pode verificar que consoante os pequenos seminários considerados assim se estava mais ou menos próximo de cada uma das categorias estabelecidas nos modos de abordagem considerados na grelha. Assim, aceitou-se, em certos casos, que algumas necessidades de formação se impõem por si, uma vez que são directamente decorrentes de objectivos fixados a nível do Sistema Educativo e às quais o professor tem de responder. Porém, noutras situações, considerando a necessidade de preservar uma certa autenticidade na actuação do professor, pensou-se ser importante fazer exprimir desejos e aspirações habitualmente inibidos, adulterados pelas condições de vida e de funcionamento profissional.

A ideia de que dentro de determinados limites o professor deve ser o gestor da sua própria formação, está expressa em vários documentos[26] e é um pressuposto comum a todo o trabalho. Porém, em certos seminários (Área de Expressão e Dinâmica de Grupo), foi talvez ainda mais explícita a ideia de que o indivíduo é "sujeito da sua vida social e portanto sujeito primeiro da sua formação". Assim para favorecer a expressão das suas aspirações, procedeu-se de forma a libertá-lo ao máximo das determinantes e condições exteriores, facto que aproxima a forma de proceder especialmente do segundo "Modo de Identificação de Necessidades Educativas" considerado por Barbier e Lesne. Nos semi-

[26] Cortesão, L., et al, (1982), pag. 46

nários mais ligados à Sociologia, trabalhou-se considerando o indivíduo semelhantemente submetido e agente no jogo de relações sociais. Este facto situa as actividades mais dentro da terceira categoria considerada na grelha.

Em síntese, poderá verificar-se que as práticas desenvolvidas ao longo do Projecto permitiriam a realização de formas bastante diversificadas de análise de necessidades de formação de professores, podendo-se verificar, ao utilizar a grelha de Barbier e Lesne que nos diferentes pequenos seminários, se recorreu a diferentes "Modos de determinação de necessidades de formação".

As referidas práticas variaram de acordo com as diferentes situações de formação criadas, estas dependendo da índole dos seminários vivenciados pelos participantes.

No conjunto verifica-se assim que através das diferentes actividades se procurou simultaneamente:

- identificar necessidades de formação decorrentes de exigências estabelecidas pelo próprio sistema;
- preservar o carácter até certo ponto individualizante que tem de presidir a um projecto que pretende considerar o formando como sujeito da sua formação;
- ter presente a preocupação de situar a acção do professor e o funcionamento da escola num contexto social e considerando o professor simultaneamente como agente e submetido a um complexo jogo de interacções sociais. Deste modo poderá afirmar-se que ao longo do Projecto de Formação de Formadores se recorreu a três formas de abordagem de identificação das necessidades de formação identificadas por Lesne e Barbier[27] facto que impede a classificação do Projecto, no seu todo, numa única das categorias criadas por estes autores.

---

27 No seu trabalho "Le mythe de la négotiation des besoins" Charlot, discute o significado profundo desta negociação de necessidades de formação, fazendo notar que: "é preciso que o formador não manipule inconscientemente o formando fazendo substituir as necessidades de instituir a proposta do formando pelos seus próprios desejos". (Charlot, B., 1978) Ora, é de notar que as áreas que se acabaram por seleccionar para o currículo, estão na verdade fortemente relacionadas com os interesses já anteriormente manifestados pelas pessoas que, de forma mais significativa, subscreveram a elaboração do currículo.

Investigação-acção

A investigação-acção é "um projecto social reforçado por um projecto científico"[28] que, modificando a relação tradicional entre teoria e prática, bem como as funções e relação entre investigadores e práticas que nela estão implicadas, origina, como diz Ardoino, um "escândalo epistemológico útil".[29] Assim ela associa, implica, os dois tipos de actores nesse mesmo trabalho estruturado "para compreender ou para inovar"[30] o contexto. Cada um deles intervém com um tipo de actuação que não é exactamente a do prático nem a do investigador da pesquisa tradicional. Por tal razão, qualquer um deles adquire aqui um estatuto novo.[31] Segundo Katerine Ley, a investigação-acção caracteriza-se por:

- conduzir epistemologicamente a um "processo de conhecimento orientado para a emancipação dos investigadores e sujeitos";
- ter "um campo comum a investigadores e sujeitos";
- ter um "campo de interacção comum a investigadores e sujeitos onde convém chegar-se a um consenso";
- abolir a "relação sujeito-objecto entre investigador e os seus parceiros".[32]

Ainda segundo Bataille, a Investigação-Acção é caracterizada também pela existência de um investigador colectivo, um "sujeito transindividual que não é nem investigador nem prático, mas que introduz mudanças no plano da produção dos conhecimentos (pesquisa) e no plano da prática que assegura a circulação entre os dois".[33]

Finalmente, e ao contrário do que sucede na pesquisa tradicional em que "a focalização dos actores sobre efeitos esperados tem geralmente como corolário o facto de se negligenciar a multiplicidade de efeitos desencadeados"; a investigação-acção procura fazer "o estudo dos efeitos não esperados e de contradições".

Ora se se considerar a descrição anteriormente feita da metodologia utilizada no Projecto de Formação de Formadores, poderá ver-se neste Projecto pontos de contacto com os que acabam de ser referidos para caracterizar a investigação-acção:

---

28 Pourtois, J.P., (1981), pag. 41
29 "De facto, a investigação-acção constitui um escândalo epistemológico útil". Ardoino, J., (1980), pag. 17
30 Perrenoud, Ph., (1980), pag. 4
31 Bataille, M., (1981)
32 Ley, K., in Bataille, M., op. cit., pag. 31 e 32
33 Bataille, M., op. cit., pag. 33

- assim repare-se que os quatro professores da equipa central e os participantes dos seminários, ao elaborarem propostas de formação, ao trabalharem juntamente no Projecto, vivenciaram situações de formação e analisaram o interesse e adequação das mesmas, fazendo-o numa actividade epistemologicamente independente;
- todos pretendiam inovar a prática no campo da formação de professores;
- as relações entre o grupo responsável do Projecto e os participantes em nada se assemelhavam a uma relação sujeito/objecto de formação.

O facto de o grupo responsável frequentar o seminário e de todos, em conjunto, analisarem e avaliarem o que estavam vivenciando, o facto dos resultados da avaliação serem restituídos a todos os participantes e das diferentes avaliações recolhidas terem fornecido elementos para a organização do "Seminário de Gestores" do "2º Seminário Experimental" e para os livros que se produziram no final do Projecto, o facto das relações nos Seminários não serem de Formador/Formando e de se tratar de um trabalho de certo modo independente do realizado por cada um dos intervenientes, são aspectos susceptíveis de serem encontrados numa investigação-acção.

Este clima de trabalho permite realmente afirmar que se *esteve em pesquisa* e não que *se fez pesquisa* como é também bem característico da investigação-acção.

Também é importante notar que o estabelecimento da metodologia que foi usada tal como acontece numa investigação-acção, teve em muitos casos um carácter de *"interioridade e simultaneidade"* [34] com a realização dos trabalhos. Assim aconteceu, por exemplo, com o delinear das actividades de avaliação que se foi fazendo das diferentes acções.

Por exemplo, tendo-se reconhecido como interessante o instrumento usado pelos orientadores do primeiro pequeno primeiro seminário, decidiu-se no final deste que, com algumas pequenas alterações, seria ele o escolhido para ser aplicado em todos os outros trabalhos. Também foi só depois de decorridos os trabalhos que se sentiu a necessidade de, em conjunto com participantes e orientadores, fazer uma avaliação global das actividades realizadas.

Não houve, portanto, um planeamento experimental rígido. As metas pré-estabelecidas eram bastante gerais e foram sempre flexíveis. O *Projecto foi-se construindo,* com

---

[34] Ardoino, J., (1980), pag. 17

participações de muitos, foi crescendo adaptando-se aos interesses manifestados, sugestões recebidas, às limitações sentidas e recursos disponíveis. Houve mesmo limitações que foram tomadas e transformadas em recursos (aspectos metodológicos, em que se aproximou de uma abordagem sistémica da resolução de problemas). Por exemplo, foi-se reconhecendo pouco a pouco que, ao contrário do que se pensou de início e ao contrário também da abertura por parte dos professores, a reacção das entidades oficiais às propostas que se iam elaborando era progressivamente de uma menor aceitação. Do facto poderia decorrer o risco de as referidas propostas virem a cair num total esquecimento quando terminasse o Projecto. Foi assim que se resolveu assegurar a sua difusão através das publicações com características de unidades de animação à distância da Colecção "Ser Professor". Posteriormente veio a verificar-se que estas publicações (não previstas até meio do projecto) constituiam um dos resultados mais positivos de trabalho realizado. A *exploração de efeitos não previstos* aconteceu, portanto, no Projecto de Formação de Formadores e é também uma das características da investigação-acção.

Esta forma de construir o saber sugere também a existência de um *investigador colectivo* , facto que é também muito frequente no desenvolvimento de uma investigação-acção: investigador colectivo constituído pelas quatro pessoas responsáveis, quando em conjunto realizavam análises, planeavam acções, construiam materiais; investigador colectivo constituído pelo conjunto das quatro pessoas responsáveis e os participantes e orientadores dos seminários, quando em conjunto viviam situações de aprendizagem, as analisavam e propunham alterações, e também pelos participantes quando, nas suas escolas e agora actuando como orientadores, experimentavam com outros professores os seminários que tinham vivenciado e *traziam para o Projecto comentários e as avaliações aos trabalhos realizados.*

Uma última característica que é comum a uma actividade de investigação-acção reside no facto de todos os *saberes adquiridos* e reelaborados no Projecto, cristalizados num dado momento nos materiais produzidos (relatórios, livros, unidades de animação à distância) terem sido restituídos aos participantes e orientadores dos Seminários. Na realidade, foi a todos oferecido um exemplar de cada publicação. E a utilização e apropriação que destes materiais fizeram os professores é um elemento bem revelador da importância que vieram a tomar os aspectos de intervenção que desde o início caracterizaram o Projecto.

No entanto, parafraseando Philippe Perrenoud,[35] é importante salientar que, do mesmo modo que Mr. Jourdain[36] fazia prosa sem o saber, também a equipa CICFF não teve nunca consciência de que estava a realizar uma "investigação-acção". De facto não teve conhecimento, durante o Projecto, de que esta metodologia começava também a ser praticada por outros grupos. Se chegou a este tipo de propostas foi, possívelmente, à semelhança do que aconteceu com os casos anteriormente analisados, *porque todo um contexto cultural e socio-político conduzia à idealização de trabalhos o mais participados possível, conduzia a uma necessidade de que a reflexão teórica estivesse inteiramente relacionada com a intervenção no quotidiano da educação.*

Avaliação iluminativa

A avaliação iluminativa é um tipo de avaliação curricular utilizada sobretudo para estudar programas inovadores, que poderia situar-se no paradigma da Antropologia Social. Caracteriza-se pelo facto de se realizar através de estudos intensivos, com carácter holístico, recorrendo sobretudo a observações, entrevistas, questionários, análise de documentos, informações várias, realizadas no próprio contexto em que o programa se desenvolve. Orienta-se sobretudo para o *processo,* procurando por todos os meios compreendê-lo, "iluminá-lo". Este termo, segundo Parlett e Hamilton,[37] foi obtido de Trow em *Methodological Problems in Evaluation of Innovation* .[38]

Em 1973, Jenkins analisou um projecto orientado por ele próprio, em que se tinham estudado as possibilidades de prática de uma perspectiva integrada no ensino das humanidades nas Escolas Secundárias. Segundo Lawton,[39] esta análise visava "não comparar os resultados com objectivos *mas estudar a aplicação do projecto* tendo em conta as características próprias das escolas".

Este facto "obrigava virtualmente a um apoio na observação participante, o que significa que, do mesmo modo que na Antropologia Social, o observador se introduzia na subcultura e participava nela. Não só os professores participantes se converteram em

---

35 Perrenoud, Ph., (1981), pag. 1
36 Personagem de "Bourgeois Gentilhome" de Molière
37 Parlett, M., Hamilton, D., (1972)
38 Trow, M., (1970)
39 Lawton, D., (1980), pag. 200

observadores, mas também os membros observadores do projecto passaram a participantes".[40]

A última frase deste texto de Jenkins relativa ao projecto, desenvolvida na Universidade de Keele, poderia ser uma descrição da metodologia de trabalho utilizada no Projecto CICFF em Portugal, para avaliar as actividades que se iam desenvolvendo.

Mais uma vez se verifica uma convergência de características do Projecto, com concepções e formas de orientar as actividades de outros trabalhos que ao tempo davam os seus primeiros passos na Europa e na América. Neste caso, essa convergência é relativa ao modo como no Projecto se desenvolviam as propostas de Formação de Formadores e se tentava identificar em que medida elas respondiam aos interesses e carências da população estudada. E também nesta situação, os elementos da equipa CICFF não tinham qualquer conhecimento dos trabalhos de Jenkins, nem tão pouco do texto de Hamilton que, como afirma Lawson,[41] "marcaram uma mudança de estilo na avaliação do currículo". No entanto, as avaliações que acompanharam todo o desenvolvimento dos trabalhos da CICFF, desenvolveram-se com características próprias do paradigma iluminativo: eram centradas nos interesses, dúvidas, opiniões e experiências dos actores a que a investigação dizia respeito e procuravam analisar-se os efeitos das propostas no contexto educativo real da Escola Portuguesa.

Os elementos responsáveis pelo Projecto frequentavam, lado a lado com os restantes participantes, os diferentes seminários e, como eles, respondiam a uma ficha de avaliação que era apresentada no fim de cada etapa dos trabalhos. Estas fichas, que continham perguntas fechadas e abertas, eram analisadas e a análise era complementada pelos comentários dos elementos da equipa CICFF que, como se afirmou, tinha vivenciado as situações de formação a par dos restantes participantes e sentido as suas reacções. Para além disso, como já se referiu, muitos destes seminários eram repetidos nas escolas pelos participantes, agora funcionando com orientadores. As reacções a estes trabalhos eram, sempre que possível, recolhidas e analisadas.

As análises realizadas eram utilizadas para formular as propostas iniciais do currículo que então se elaborava.

É pois bem evidente que este tipo de actividades de análise crítica do processo têm

---

[40] Jenkins, D., (1973), pag. 200
[41] Lawson, D., op. cit.

muito de comum com a Avaliação Iluminativa que, sem que a CICFF tivesse disso conhecimento, começava na época a ser usada também noutros projectos.

Troncos comuns de formação

Tronco comum é uma proposta em que, a um grupo de actores sociais que partilham algumas necessidades de formação, é oferecido um programa que eles desenvolvem em conjunto. Esse programa poderá estar incluido num currículo de formação mais vasto.

A noção de tronco comum é, segundo Pauvert, "consequência directa e lógica de se adoptar uma concepção global de educação, isto é, da noção de sub-sistema educativo - formal e não formal, escolar e extra escolar - integrado no sistema social económico e cultural".[42] Como Pauvert refere também no mesmo texto, esta ideia de tronco comum vem-se desenvolvendo desde há muito, embora encarada de início de uma forma restrita e segundo perspectivas que têm evoluido ao longo dos anos: a partir de 1974 já era sentida a importância da formação comum na preparação de equipas multi disciplinares *no serviço social* e, nos anos 60, já se fazia formação comum na constituição de equipas para *alfabetização funcional*. Do mesmo modo, a noção de que é importante que equipas ligadas à educação escolar tenham uma parte de formação comum, também já não é muito recente. Em 71-72, numa reunião organizada pela UNESCO, foi debatida a ideia de que o professor é um educador entre outros educadores. Nesta ordem de ideias considerou-se que se professores, pais e membros da comunidade local iam constituir equipas pluri-disciplinares de educadores, então tinham de ter "um fundo mínimo de conhecimentos e de 'savoir-faire' pedagógico considerado indispensável para todas as profissões do ensino".[43]

Assim foi nascendo o princípio de integração da formação, princípio esse que conduziu lentamente à noção de tronco comum. Em 74-75 já se referia a necessidade de uma formação específica para professores que em dado momento iriam desempenhar funções específicas e em 76-77, em reuniões internacionais, refere-se que entre pro-

---

[42] Pauvert, J.C., (Julho 1983),
[43] U.N.E.S.C.O (Janeiro, 1950)

fessores do 1º e 2º graus "importantes elementos comuns deveriam figurar no programa de formação pedagógica".[44]

Foi certamente esta "concepção global de educação" a que se refere Pauvert, concepção essa que começava já a fazer-se sentir em Portugal nos anos 70, a responsável pelo facto de a equipa CICFF, sem também ter conhecimento dos trabalhos levados a cabo nas conferências da UNESCO, se tivesse encaminhado no mesmo sentido na área da formação de formadores de professores. De facto, logo nos primeiros textos do projecto se refere o desejo de encontrar uma formação comum nos domínios da sociopsicopedagogia para a formação dos formadores dos professores.

À semelhança do que aconteceu nas reuniões da UNESCO, uma das dificuldades com que o projecto se confrontou foi a da definição do conceito de formador de professores. Designados inicialmente de uma forma bem vaga como "aqueles que intervêm na formação de docentes",[45] foi no decurso do desenvolvimento do projecto que se chegou a uma identificação das categorias de profissionais a incluir nesta designação. Na "Proposta do currículo" (1981) indica-se que se entende por "formador, o professor que em qualquer actividade e a qualquer nível intervém nos esquemas actuais e futuros da formação dos seus colegas: professores das escolas de formação de todos os graus de ensino, orientadores pedagógicos de todos os tipos e níveis, delegados de disciplina, membros de conselhos pedagógicos, directores de turma, membros de gestão das escolas, elementos das Direcções-Gerais com funções de planificação e/ou realização de acções de formação".[46] Uma vez clarificado o conceito com que se iria trabalhar, foram organizados, dentro dos "formadores", grupos de profissionais que têm um perfil de funções semelhantes, tendo-se procurado identificar troncos comuns, como proposta para a sua formação.[47] Deste currículo de formação consta: uma lista de conteúdos a tratar, são

---

44 U.N.E.S.C.O., Doc. ED/78/WS 19, (1978)

45 C.I.C.F.F., 1977/1978

46 Cortesão, L., et al, (1982)

47 Como exemplo de troncos comuns de formação propostos poderá citar-se:
- Para um tronco comum de formação socio-psicopedagógica de professores em geral: (este conjunto de áreas é considerado como constituinte da chamada "Formação Base"
. *Dinâmica de grupo*
. *Expressão e comunicação*
. *Sociologia da Educação*
. *Psicologia do desenvolvimento*
. *Avaliação Pedagógica*
. *Correntes e tendências da Pedagogia*

discutidas as finalidades que se pretende atingir com esses conteúdos, menciona-se o tempo provável a dispender; são referidas as metodologias gerais a utilizar e são dadas algumas indicações bibliográficas julgadas úteis.[48]

No entanto, até 1980, nunca foi no Projecto de Formação de Formadores utilizado o termo "tronco comum de formação" pois que ele era desconhecido dos elementos da equipa CICFF. Falou-se de "formação-base" e "formação específica" (sendo que "formação-base é exactamente o termo empregue por Goldsmith no projecto da Escola Politécnica de Lausanne para designar o tronco comum de formação dos vários grupos de diferentes categorias de profissionais em formação).[49]

De novo se faz notar como entre trabalhos que se desenvolvem independentemente e entre os quais não houve qualquer contacto, se verifica uma série de convergências a nível de percurso de trabalho, de resultados a que se chegou e até de termos utilizados. Como já foi referido atrás, esta convergência *poderá ter a sua explicação em todo um clima sócio-cultural e até político que estimularia as reflexões sobre formação num sentido semelhante.*

. Investigação em Pedagogia - Trabalho de Projecto e outras Metodologias de abordagem de problemas

- Para um tronco comum específico da formação de Professores ligados à Profissionalização (Orientadores, Delegados, outros intervenientes em processos de formação)

. Orientação Pedagógica
. Desenvolvimento Curricular
. Relação adulto/adulto
. Formação-base

- Para a formação específica para Directores de Turma

. Orientação Pedagógica
. Relação adulto/adulto
. Formação-base

- Troncos comuns para elementos de C. Directivo e C. Pedagógico

. Planificação e dinamização da Escola
. Relação adulto/adulto
. Formação-base

[48] Cortesão, L., (1983)
[49] Goldsmith, M., (1983)

Formação individualizada, formando sujeitos da sua própria formação

A formação é um processo de socialização do qual os formandos são actores sociais. E como actores sociais que são, portadores de uma experiência por vezes já bem longa, de normas, de valores, não irão nunca comportar-se como meros objectos da formação que lhes foi dada. Mesmo que o espaço de intervenção oferecido seja muito restrito, de forma mais ou menos explícita, o formando age, intervém no processo.

Segundo Lesne, o papel do formando não deverá ser analisado em termos de sujeito-objecto, mas sim segundo um sistema em que "os dois aspectos - *objecto* de um condicionamente exercido pelos outros, *agente* do condicionamento que se exerce sobre os outros e *sujeito* do condicionamento que impõe a si próprio."[50]

Ora é neste sentido de sujeito que se emprega esta palavra para caracterizar o clima de individualização que esteve presente, em certa medida, no projecto de formação oferecido pela CICFF.

Considerando importante tomar em linha de conta, valorizar, os saberes e experiências anteriores de que os professores são sempre portadores em maior ou menor grau, os diferentes troncos comuns que atrás se referiram foram indicados como sugestões de formação que "deve ser encarada como algo de flexível, de aberto, que deve ser adaptado ou transformado de acordo com "... o nível de ensino em que o formador vai actuar" e o "aparecimento de novas exigências nas funções dos formadores".[51] Por outras palavras, trata-se de situações de formação em que o formando tem à sua disposição um certo número de ofertas de aprendizagem de entre as quais poderá fazer a sua escolha. É portanto, dentro de certos limites, sujeito da sua própria formação - no sentido que Lesne dá ao termo "sujeito", embora sejam fornecidos para essa formação parâmetros de referência claros.

Ora o conceito de formando como actor social sujeito da sua própria formação é também algo que pode considerar-se inovador no panorama pedagógico português do final dos anos 70 início dos 80 (ver Quadro nº 13).

---

50 Lesne, M., (1984), pag 24
51 Cortesão, L., et al, (1983 a), pag. 29

Unidades de Animação à Distância

Um outro aspecto será ainda de referir pelo seu carácter de certo modo inovador para o que então se praticava em Portugal. Reside no facto de algumas das áreas seleccionadas para os troncos comuns terem sido tratadas em livros com uma forma que se aproxima muito das "Unidades de Animação à Distância".

Unidades de Animação à Distância são, como se sabe, conjuntos de materiais que têm por objectivo conseguir que o actor social, sem outra ajuda, seja capaz de realizar um percurso de aprendizagem e obter um conjunto de resultados. Podem fazer parte de uma unidade materiais vários (desde textos, fichas de trabalho, diapositivos, filmes, videos, etc.) mas, de uma forma geral, em todos se pode verificar a existência de uma *Introdução* em que é apresentado o assunto, assim como os *objectivos* visados com aqueles materiais e aquele pressuposto de trabalho. Segue-se, em geral, uma referência a *pré-requisitos* considerados, referência essa a que se junta habitualmente uma *pré-avaliação*. Oferece-se então ao estudante um conjunto de *materiais* e sugestões de actividades através de textos, imagens, exercícios, experiências, etc., com os quais se admite que ele irá adquirir os saberes (ou saberes fazer) anunciados nos objectivos. Após a realização das aprendizagens, sugerem-se actividades de *auto-avaliação* seguidas de *alternativas de aprendizagem* posteriores (muitas vezes de *enriquecimento* ou de *remediação,* consoante os resultados obtidos na avaliação).

Trata-se de uma proposta educativa de inspiração behaviorista que poderá ter, no entanto, uma concretização mais ou menos rígida, mais ou menos enquadrada. Pode ir desde o recurso a uma *sequência linear* de aprendizagem, numa linha Skineriana, até uma proposta de actividades *investigativas,* passando por situações intermédias (percurso "ramificado" e percurso "entrelaçado" da aprendizagem.

As unidades elaboradas no CICCF constituidas por materiais escritos, têm em comum com as "Unidades" tradicionais o facto de de cada uma destas publicações fazer parte de "uma definição de metas a atingir a partir de uma determinada aprendizagem, actividades que permitem tomar consciência do grau de consecução de aprendizagem realizada".[52]

---

52 Cortesão, L., et. al, (1982), pag. 35

Delas constam geralmente actividades de auto-avaliação, enriquecimento e remediação. Afastam-se das formas mais tradicionais das Unidades de Animação pela extensão, que é maior que o usual, e pelo recurso a formas não lineares de percursos de aprendizagem, chegando-se a propor actividades investigativas e actividades que visam atingir o professor ao nível das atitudes.

Estas publicações poderão ser encaradas como uma sugestão de possível aproveitamento do projecto, integrado neste caso numa actividade de Ensino à Distância. Uma discussão dos efeitos que teve a importância assumida pelo projecto nessa perspectiva será feita mais tarde no § 4.1.5.

4.1.3.2 Convergência entre as propostas inovadoras e a pesquisa que lhe foi contemporânea

Ao longo do texto desenvolvido em 4.1.3.1, foram referidas situações de semelhança entre propostas inovadoras elaboradas pela CICFF e propostas de trabalho que, na mesma época, surgiam noutra parte da Europa e América. Ocorreram fenómenos deste tipo com a metodologia de investigação- acção que foi adoptada com a constante análise de necessidade que foi praticada, com opção por uma avaliação de tipo iluminativo, com a proposta de troncos comuns de formação na organização do currículo, com a elaboração de unidades de animação à distância, com propostas de autoformação e também com a concepção do formando como sujeito da sua própria formação (ver § 4.1.3.1.).

Como também atrás foi referido (ver § 4.1.), esta convergência poderá ser explicitada pelo facto de todo um contexto socio-político do post-25 de Abril, encaminhar os trabalhos para situações de participação de intervenção, de consciência dos direitos próprios e de necessidades. Ao mesmo tempo, um contexto científico alertava para a importância do recurso a uma avaliação reguladora dos processos educativos. Finalmente a urgência de ser capaz de cumprir novas funções num contexto sociopolítico e educativo de mudança abria pistas para a necessidade de auto-formação.

É pois interessante notar, e estes factos apioam a hipótese fundamental deste trabalho, até que ponto a *envolvente social condicionou mesmo o trabalho de investigação e pode ver-se através desta análise que, ao mesmo tempo que eram capazes de intervir*

utilizando a margem de liberdade de que dispunham, não podiam os actores sociais que nela participaram furtar-se a uma actuação de certo modo estimulada e orientada pelas características contextuais, culturais e ideológicas.

4.1.3.3 Percurso ideológico-conceptual de projecto

A análise de projecto segundo a grelha de Barbier e Lesne (ver Quadro nº 15) parece revelar uma distribuição equilibrada nos "modos de formação" previstos por estes autores. Parece assim possível admitir que o projecto, através das suas múltiplas actividades, se situou de uma forma equilibrada entre acções que se propunham dar uma certa resposta a necessidades do Sistema, facto que poderia permitir situá-lo numa linha funcionalista. No entanto as actividades que ofereciam ao professor situações de libertação e de autoscopia bem como as que o estimulavam no sentido de que ele fosse um agente activo interveniente e crítico na Escola e na Sociedade mais vasta, não permitem situar o projecto de uma forma simplista naquela posição. Aliás, dado o incremento de actividades de índole sociológica (numa perspectiva crítica) poderá dizer-se que o projecto até evoluiu ao longo dos 5 anos no sentido de uma maior ênfase no 2º e no 3º *modo de formação.*

O que poderá ser discutido é se esta posição eclética corresponderá a uma indefinição ideológica ou se, pelo contrário, indo ao encontro de algumas posições defendidas por alguns[53] este equilíbrio corresponderá a uma posição pragmática de recursos a diferentes estratégias de intervenção nas situações em que cada uma delas se revela mais adequada (ver Capítulo III).

4.1.4 Operacionalização do currículo (propostas de possível institucionalização)

As propostas de operacionalização do currículo que integram esta proposta são bastante vagas, facto que é compreensível se se atender a que ele não foi criado para ser aplicado numa dada situação concreta ou numa instituição específica.

---

[53] Paulston, R., (1972), Paulston, R., Di Constanzo, J., (1979), Patton, M.R., (1980)

Situações de formação de professores e formadores surgem em inúmeros casos, em diferentes momentos, em diversas instituições e fora delas. Assim pode admitir-se que os termos um tanto vagos em que é enunciada a proposta, conferem a esta última uma flexibilidade que eventualmente poderá favorecer as adaptações necessárias a cada caso que seja necessário resolver.

Assim são aventadas, na proposta, sugestões que se recorra a "cursos em horário normal e em períodos lectivos, cursos intensivos contínuos ou intermitentes, mais ou menos longos, desenvolvidos em fins ou princípios de férias, fins de semana ou até em fins de tarde".[54] A escolha das áreas a trabalhar, dependeria da situação concreta de formação que um dado grupo iria vivenciar e das necessidades de formação por ele identificadas. Para cada caso, e porque cada caso terá as suas características próprias, ter-se-ia de "usar uma certa imaginação no sentido de encontrar uma solução adequada".[55]

Em Junho de 1980 e em consequência de um despacho conjunto da Secretaria de Estado do Ensino Superior e Educação, foi feito um estudo de viabilidade das actividades da CICFF na Escola Superior de Educação do Porto. Este estudo constitui um dos exemplos possíveis do aproveitamento do projecto, a nível de uma instituição. Sugeria-se nesse documento que o projecto poderia funcionar na Escola, concretizando projectos de formação contínua.[56]

4.1.5 Avaliação do Projecto

Não foi realizado no final do Projecto nenhum estudo da importância dos efeitos dele decorrentes. No entanto, poderiam referir-se alguns dados que parecem indicar terem sido estes efeitos não só positivos, mas até, de certo modo, significativos. Esses dados relacionam-se com efeitos identificados a curto e médio prazo.

Como efeitos a curto prazo poderá referir-se:

- o facto de todos os livros postos à venda se terem esgotado imediatamente, estando actualmente em segundas e terceiras edições;

---

54 Cortesão, L., et al, (1983 a), pag. 30
55 Cortesão, L., et al, op. cit., pag. 30
56 Bettencourt, A.M., et al, Julho 1980

- o facto de as áreas que constam das Propostas de Currículo "se terem rapidamente difundido, tendo aparecido incluidas em ofertas de formação, por exemplo, das Equipas de Apoio Pedagógico das Direcções Gerais, dos Planos Globais de Formação das Escolas, dos Planos Individuais de trabalho dos Formandos da Profissionalização em Exercício";
- o facto de os seminários terem sido repetidos inúmeras vezes, orientados posteriormente pelos participantes das acções iniciais a quem, como se afirmou já, eram fornecidas as planificações dos trabalhos e todos os documentos usados. Sabe-se assim que alguns destes foram já frequentados e vivenciados por alguns milhares de professores.
- o facto de se terem colhido depoimentos que evidenciam as representações altamente elogiosas que, da validade do projecto, tiveram os orientadores dos diferentes seminários. Depoimentos sobre esta questão dos diferentes orientadores encontram-se registados no "Relatório Final do Projecto de Formação de Formadores" da pag. 41 a 51;[57]
- o facto de se terem colhido junto dos participantes muitos depoimentos e fichas de avaliação que falam da implicação[58] e do sentimento de presença que experimentaram pelo projecto.

Como efeitos que poderão considerar-se de médio prazo, poderão referir-se:

- a continuação, até ao momento presente, de pedidos de escolas para a realização de acções com temas propostos pela CICFF, feitos aos elementos da equipa central, agora dispersa, ou a antigos participantes das acções.[59]

---

57 Poderão ali encontrar-se depoimentos de A.M. Bettencourt e M.E. Brederode Santos da Universidade de Lisboa, Milice Ribeiro dos Santos da Universidade do Minho, Elvira Leite, Professora do Ensino Secundário, Manuel Marinho Antunes, do G.I.S, Alan Glatthorn da Universidade de Pensilvânia, A. Chiappano, da U.N.E.S.C.O., Guy Berger, da Universidade Paris VIII, Philippe Perrenoud, do Serv. Recherche Sociologique de Genève, Staff Callewaert da Universidade de Copenhague, Olle Österling, do Instituto Superior de Educação de Estocolmo e Stefan Haglund, também do Instituto Superior de Educação de Estocolmo.

58 "Implicação", segundo Barbier, pode ser definida "como empenhamento pessoal e colectivo do investigador na e pela praxis científica em função da sua história familiar e libidinal, das suas posições passadas e actuais nas relações de produção e de classe, e do seu projecto político em acção, de tal forma que o investimento que daqui é resultante é parte integrante e dinâmica de toda a actividade do conhecimento." Barbier J. M. (1977), pag. 76.

59 A acções que mais frequentemente são pedidas, são as relativas à Dinâmica de Grupo, Trabalho de Projecto, Avaliação Pedagógica e Supervisão. Algumas destinam-se a tentativas de resolução de problemas da Escola. Pode referir-se também que, para além de algumas Escolas Superiores de

- O alargamento das acções de formação em áreas propostas pelo currículo a formadores de outras áreas (profissionais vários implicados no apoio a cooperativas de mulheres, formadores de médicos de clínica geral, jornalistas, etc.).
- Alguns resultados obtidos no inquérito realizado em 1984 à profissionalização em exercício, inquérito esse cujos resultados serão adiante mais detalhadamente analisados. Referem-se, no entanto, aqui, alguns dados relativos à avaliação sobre a importância de efeitos do trabalho realizado pela CICFF:

Uma das questões postas a Profissionalizandos, já Profissionalizados, Professores de escola, elementos do Conselho Pedagógico e Orientadores Pedagógicos, inquiria (questão 5) quais os livros que ultimamente tinham tido maior importância para a sua formação. Os resultados foram analisados associando as respostas em 4 categorias: as que referiam um, mais do que um, ou todos os livros da Colecção *"Ser Professor"*; [60] as que referiam outros livros sobre teorias de *Socio-Pedagogia* ou as que mencionavam livros sobre *Didáctica* das diferentes disciplinas e/ou relativos a livros que tratam de *Conteúdos Disciplinares*. Como é evidente, foram registados casos em que eram referidas associações destas diferentes categorias.

Os resultados obtidos foram os que se podem ver nos Quadros nºs 16 e 17.

Dos 494 inquéritos em que esta pergunta era formulada só 217 (o que corresponde a 43,9%) responderam de forma a serem considerados

[60] Colecção constituída pelos livros da C.I.C.F.F.

QUADRO Nº 16

LIVROS LIDOS MAIS IMPORTANTES PARA A FORMAÇÃO

	1000	0100	1100	0010	1010	0110	1110	0001	1001	0101	1101	0011	1011	0111	1111	NR	MR	TOT
A	0	22	23	0	2	2	2	1	0	3	4	0	0	1	0	57	9	126
B	0	6	3	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	10	2	23
C	1	24	6	1	0	4	0	4	1	5	1	3	0	3	0	58	5	116
E	2	25	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	110	5	163
F	3	6	30	0	0	2	3	0	0	0	1	0	0	0	0	17	4	66
TOT	6	83	83	1	2	9	5	5	1	9	6	3	0	4	0	252	25	494

A — inquérito a Profissionalizandos
B — inquérito a já Profissionalizados
C — inquérito a professores da escola
E — inquérito a elementos do Conselho Pedagógico
F — inquérito a Orientadores Pedagógicos

Código de registo — 1000 — Livros da Colecção Ser Professor
0100 — Livros da Socio-Pedagogia
0010 — Livros de Didáctica
0001 — Livros a conteúdos disciplinares

(1) **Consideram-se** as respostas dos já Profissionalizados (In. B) **relativos ao seu período de Profissionalização (Questão 5a)**

"leitores". Na verdade, só estes indicaram os livros e autores que tinham lido, não se limitando a dar respostas vagas como "muitos" ou "alguns". Destes 217, 102 - o que equivale a 47% - citaram nas obras que consideraram importantes para a sua formação, livros da colecção "Ser Professor".

Se destes actores sociais isolarmos os que estavam directamente ligados à Profissionalização (Profissionalizandos, já Profissionalizados, Delegados e Orientadores) respectivamente os inquéritos A, B, Del., F, teremos 271 inquéritos dos quais se manifestam como leitores 134, o que equivale a 49,4%. Destes, 83 indicaram livros da colecção "Ser Professor", o que equivale a 61,9%.

Considerando agora os responsáveis pela orientação (Delegados e Orientadores), de 63, 49 foram leitores da Colecção o que corresponde a 77,8%.

QUADRO Nº 17

Percentagem de leitores de livros da Colecção «Ser Professor»/Actor social

	Nº de inq.	Prof. que leram livros	Percent. de Leitores	Leitores da Col. «Ser Professor»	Percent. de leitores que referem livros da Colecção
A	126	60	47.6%	31	51.7%
B	23	11	47.8%	3	27.3%
C	116	53	45.7%	8	15.9%
E	163	48	29.4%	23	47.9%
E (Del.)	(56)	(18)	(32.1%)	(12)	(66.7%)
F	66	45	68.2%	37	82.2%
TOT	494	217	43.9%	102	47%

Dos 45 orientadores que indicaram terem lido livros, 37 referiram como importantes os livros da Colecção "Ser Professor" o que corresponde a 82,2%.

Deste conjunto de dados poderá admitir-se que só um número bastante menor do que se desejaria (49,4%) é capaz de citar livros cuja leitura foi significativa para eles. Mas os livros da Colecção "Ser Professor" parecem ter tido importância para estes leitores. Esta importância parece ter sido ainda maior para os responsáveis pela orientação e sobretudo para os Orientadores Pedagógicos. Segundo J.A. Correia, os livros da referida colecção teriam constituído, nas mãos dos O.P., um instrumento de poder em relação aos Formando e Delegados uma vez que os investia de um saber necessário à sua função.

E também é de recordar que, na questão 25 do mesmo inquérito (em que se solicita aos inquiridos que mencionem as 5 alterações mais importantes que introduziram na Profissionalizção se para isso tivessem poder), se verifica que os pedidos de formação por instituições exteriores aparecem em 4º lugar nos Delegados e em 2º nos OP. Por outro lado foi possível colher depoimentos de alguns Formandos em que eles se queixam de que em certas situações em que não era de tradição fazer-se a formação (área Escola, Sistema Educativo, relação Escola/Comunidade) dos Delegados e Orientadores, são eles, Formandos, que têm de passar a assumir o papel de formadores face à Escola.

Se associarmos todos estes dados, poderemos admitir que os livros da CICFF, oferecendo auto-formação em áreas que tomam consideradas importantes na Profissionalização (e para a Orientação das quais os formadores não tinham de início grande preparação), assumiram um duplo papel:

- de sugerir, como se viu, a inclusão de algumas áreas em diversos tipos de planos de formação;
- de apoiar os formadores na possibilidade de levarem a cabo a concretização destas mesmas acções de formação.

Todo este conjunto de elementos parece assim apontar para que, pelo menos a curto e médio prazo,[61] o Projecto teve alguns efeitos significativos no processo de formação de professores em Portugal.

---

61 Seis anos depois são ainda visíveis os reflexos das propostas da C.I.C.F.F. nos programas de algumas E.S.E.s (ver também nota 4.1.5)

4.1.6 Aceitação do trabalho na periferia do Sistema e quantidade de trabalho produzido: tentativa de explicação.

Não é certamente fácil explicar inteiramente as causas que determinaram não só o carácter inovador das propostas de Projecto, mas também a grande quantidade de trabalho produzido e os reflexos que este parece ter tido no Sistema Educativo. Algumas circunstâncias, no entanto, podem ser adiantadas, circunstâncias essas que, para além de outras, tiveram certamente influência no curso dos acontecimentos.

Essas serão:

- *Construção colectiva do projecto:* note-se que ele, de forma mais ou menos activa, implicou na sua génese mais de 100 professores. Estes foram, para além da equipa central, os que viveram os seminários,[62] criticaram a sua validade e até experimentaram orientar posteriormente acções relativas a áreas que tinham julgado importantes para os formandos com que trabalhavam ou para grupos de colegas da escola a que pertenciam. A equipa central manteve, além disso, sempre contacto ao longo do projecto com estes professores:
  - enviando as publicações que iam sendo efectuadas;
  - promovendo algumas reuniões mais ou menos alargadas;
  - solicitando-os a, com os elementos da equipa, preparar e orientar cursos sobre os temas dos seminários que as escolas iam pedindo;
  - solicitando a resposta a inquéritos.

  Em suma, em várias ocasiões lhes foi recordada a sua responsabilidade de co-autores no projecto que se desenvolvia. Projecto nascido na periferia do sistema, *conseguiu assim criar espaços de intervenção que podem ter estimulado a implicação dos professores no que se estava a propor e a desenvolver.* Quem estudou, difundiu e pôs em prática algumas ideias e propostas de trabalho, fê-lo em situação não de objecto de directrizes provenientes do Centro, mas por decisão própria, como agente do processo. Mesmo nos casos em que acções propostas pela CICFF foram realizadas pelo Ministério, isso deve-se à iniciativa de elementos

62 "1º Seminário Experimental", "2º Seminário Experimental", "Seminário de Gestores" (para além de seminários dispersos como por exemplo de desenvolvimento curricular orientado por Staff Callewert e Stefan Haglund).

da Direcção-Geral do Ensino Básico que, tendo sido participantes dos seminários da CICFF, se empenharam pessoalmente na sua multiplicação.[63]

A confirmar esta interpretação pode sugerir-se o facto de nenhuma destas acções se ter feito de forma organizada a nível do Ensino Secundário, que teve nos seminários da CICFF um representante que assumiu sempre uma posição de não adesão ao projecto.

- *Abertura de espaços de intervenção e de participação na construção do projecto* a actores sociais habitualmente considerados como instituintes: de facto, dada a metodologia de trabalho adoptada, o projecto desenvolveu-se de uma forma que não só estabeleceu a possibilidade como estimulou a participação dos professores em formação, criando portanto as condições institucionais para que uma participação criativa acontecesse.
- *Análise de necessidades*: é interessante relacionar este aspecto com o anteriormente analisado (de ter havido uma "construção colectiva do projecto"). É que, para além desta construção colectiva, há que salientar o facto de todas as propostas serem alicerçadas numa funda análise de necessidades de formação: os professores vivenciavam, nos seminários, as propostas de trabalho, rejeitando algumas, salientando a importância de outras, sugerindo ainda outras.

  Isto poderá em grande parte explicar a aceitação que posteriormente os professores deram aos livros publicados e aos seminários propostos. Note-se que qualquer um destes apoiava e sugeria a actores sociais habitualmente carentes, pistas bastante concretas para enfrentar problemas do seu quotidiano profissional, problemas esses acrescidos com as mudanças introduzidas no Sistema Educativo do post-25 de Abril e com o começo da Profissionalização em Exercício.
- *O clima de inovação e participação* que se vivia no post-25 de Abril, que se fez sentir ainda durante alguns anos e que certamente terá tido influência não só no facto de se conceber um projecto em que se apelava à participação de todos - um projecto partilhado, discutido, um projecto de intervenção directa em problemas de educação, mas também o facto de:

---

63 Foi assim que imediatamente a seguir ao 1º Seminário Experimental a D.G.E.B. organizou uma acção de formação para todos os Orientadores de Estágio de todo o país que compreendeu seminários de Dinâmica de Grupo, Avaliação Pedagógica, Trabalho de Projecto e Psicologia e Escola.

- se tratar de um contexto político de abertura a Portugal da Europa, em que se pode usufruir da colaboração sueca oferecida nessa altura ao nosso país, colaboração essa que não só subsidiou inteiramente o projecto como deu um muito importante apoio: através de professores vários que se deslocaram a Portugal. Estes professores discutiram a planificação dos trabalhos, orientaram alguns seminários, participaram am algumas fases de elaboração do currículo;
- ter havido no início, a nível da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica, e apesar de se estar já no início da época de "normalização", uma abertura que se traduziu em apoio aos trabalhos realizados e cedência de instalações para o funcionamento do Projecto e destacamento dos 4 professores da equipa central das suas escolas para o Projecto.

- *A existência de uma pequena equipa central* responsável pela concepção do projecto, dotada de ***militância pedagógica*** e que, contra ventos e marés, trabalhou entusiasticamente num projecto em que acreditava. Aquilo que se designou por ***militância pedagógica*** e que já foi atrás referida e enquadrada teoricamente (ver Quadro nº 3 e § 3.3.1.) correspondendo afinal a uma atitude deliberada de utilização e alargamento da margem de liberdade de que qualquer cidadão e sobretudo qualquer professor, como profissional, dispõem.[64] Esta *margem* é afinal "o mínimo de liberdade" que o homem "não pode deixar de utilizar para combater o sistema" como afirma Crozier.[65]

Corresponde também à consciência do desempenho de um papel não neutro do professor que se recusa a ser exclusivamente uma peça nos fenómenos de reprodução do sistema e procura actuar na linha da *resistência* referida por Giroux.[66]

---

64 Araújo, H., (1985)
65 Crozier, M., Fridberg, E., (1977), pag. 36
66 Giroux H. (1983)

4.1.7 Porquê então a "morte" da CICFF?[67]

Embora muitas outras condições possam ter concorrido para que não fosse oficialmente aceite nem a instituição CICFF nem as suas propostas pedagógicas, é no entanto possível identificar alguns factores que muito provavelmente desempenharam neste fenómeno um papel importante. De entre eles poderão referir-se:

- Existindo um sistema altamente centralizado como é o Sistema Educativo Português, a CICFF elaborou propostas inovadoras, a inscrever na organização e nas práticas de formação, de uma forma que acontecia num sentido totalmente inverso do habitual. Em vez dessas propostas sairem do Centro do Sistema para irem acontecer na Periferia, elas vinham da Periferia e tentavam que o Centro lhes fosse sensível e as adoptasse. A criação de espaços de intervenção abertos a actores sociais habitualmente considerados como instituintes, não é prática habitual do Sistema Educativo Português. Surge na CICFF e, posteriormente, na Profissionalização em Exercício. São as próprias estruturas centrais dos projectos a determinar que os *instituintes* tenham, até certo ponto, um papel de *instituídos*. Não pode deixar de se notar esta coincidência de um apelo à participação em projectos cuja existência efémera ocorreu num contexto de "normalização" do funcionamento das instituições.
- Para além de se situar na Perifeira do Sistema, a CICFF ousou movimentar-se e trabalhar, tal como fez a Profissionalização em Exercício, numa área que é "coutada" de instituições de Ensino Superior. E entrar na zona de poder de um gigante envolve sempre muitos riscos. Acrescente-se que nenhum dos elementos da equipa possuía um grau académico superior ao de licenciado.
- A condição de "planeta livre" de que a CICFF usufruiu permitiu-lhe viver numa desejável "turbulência do imaginário, abertura ao inesperado e aceitação da aventura".[68] Permitiu-lhe imaginar, experimentar, criar, ousar, produzir intensamente para além de horários fixos e de peias burocráticas. Mas em contrapartida nunca gozou dos apoios que uma inserção institucional mais tradicional e mais

---

[67] O texto deste parágrafo foi publicado quase na íntegra em Vida e Morte das Instituições, *Alter/Ego* (ver Bibliogafia)

[68] Ferry, G., (1983), pag. 36

forte lhe daria. Em situações de crise, nenhuma instituição defendeu o projecto, nenhuma o assumiu como seu, facto que o tornou extremamente vulnerável.

- A CICFF surgiu[69] numa altura em que o País e o Sistema Educativo estavam abertos a inovações. No contexto de "normalização" que se seguiu é natural que a redução das heterogeneidades de funcionamento do Sistema Educativo dela decorrentes não lhe tenha sido favorável.
- Em 1981 terminou o acordo Luso-Sueco. A continuação do projecto iria exigir que, a partir daí, o Ministério passasse a assumir o seu financiamento. Ora isto só teria possibilidades de acontecer se o projecto tivesse uma aceitação, que nunca existiu realmente, por parte das estruturas centrais do Sistema Educativo.

[69] E foi criada por *despacho* (outro factor de fragilidade)

4.2 Contribuição para a análise da Profissionalização em Exercício

4.2.1 Introdução

Proceder à análise da Profissionalização em Exercício não é empreendimento fácil.

Trata-se de um projecto desenvolvido na área de formação de professores,lançado a nível nacional em 1980 pelas estruturas centrais do M.E., que tentou funcionar independentemente da instituição Universidade e que rompeu com modelos tradicionais,tanto em aspectos de organização como em aspectos filosóficos e pedagógicos.

Mas o que torna o seu estudo particularmente interessante, mas difícil, é o facto de se tratar de um modelo inovador em que, de início, o projecto parte das estruturas centrais do Ministério da Educação, mas em que as próprias normas instituídas prevêm mesmo a possibilidade dos instituintes passarem, dentro de certos limites, a serem eles próprios também instituídos. A difusão de normas inovadoras do Centro para a Periferia do Sistema, a reinterpretação criativa que dessas normas fizeram os diferentes actores sociais implicados, recriando e produzindo ideias (ou resistências?), os efeitos perversos que se desencadearam indo alguns ao encontro, outros contrariando a filosofia do modelo, tudo isto constitui um tecido tão complexo que não é realmente fácil de analisar.

Todas as características anteriormente apontadas que conferem a este processo um carácter simultaneamente inovador e vulnerável fazem com que o projecto, para além do interesse que tem o seu estudo, seja também um muito adequado instrumento de análise da problemática que envolve o lançamento de uma inovação.

A consciência da complexidade do objecto de análise desencadeou a tomada de algumas decisões:

Assim, de todos os aspectos susceptíveis de serem analisados, escolheram-se para estudo somente problemas situados em áreas pedagógicas e de organização do modelo, mas, neste último caso, só na medida em que estes aspectos organizacionais tenham reflexos directos em problemas pedagógicos. Não se procedeu assim, deliberadamente, à análise de outros aspectos, deixando de lado, por exemplo, o problema dos custos globais do processo, os problemas de rendimento em termos de resposta às necessidades do Sistema Educativo em professores formados, cálculo de sucesso/insucesso, de distribuição de Profissionalizados, da rede de formação realizada nos diferentes anos, etc..

Mas, mesmo limitando o objectivo da pesquisa a uma análise dentro das áreas seleccionadas, pensou-se que, tal como se referiu no § 3, se não se quiser cair num estudo altamente redutor da complexidade real, seria necessário optar por um esquema flexível de organização do trabalho que lance mão de metodologias diversas, de acordo com os aspectos que se fossem abordando. Assim, recorreu-se ao estudo de documentos, entrevistas de reuniões, a inquéritos com questões abertas e fechadas, e a recolha de depoimentos. Os dados obtidos foram objecto ora de análises qualitativas ora quantitativas (embora estas últimas, dadas as características do presente trabalho, tenham sido de âmbito bastante restrito). Tentou-se deste modo captar e compreender problemas vários ligados quer à origem do modelo (concepção e lançamento) quer ao seu funcionamento. Relativamente ao último aspecto mencionado, e tendo consciência de quanto a realidade é produto da apropriação que dela fazem as racionalidades dos actores sociais envolvidos, houve a preocupação de, a par de dados relativamente objectivos sobre acontecimentos ocorridos nas escolas, se captar também as representações que os diferentes intervenientes têm desses mesmos acontecimentos.

O problema da concepção e implementação deste modelo torna-se, no presente estudo, como atrás se referiu, um aspecto fulcral, cuja análise poderá fornecer indícios importantes que apoiem ou afastem tentativas de interpretação de como, numa dada situação, se processa a génese e o lançamento de uma inovação.

Por tal motivo, consagrou-se bastante atenção a estas fases do projecto, sendo feito o seu estudo através de dois tipos de abordagens:

- análise de entrevistas feitas a actores sociais responsáveis pela concepção e implementação do processo;
- análise da legislação inicial, visando a identificação de objectivos explícitos e eventualmente de objectivos implícitos (através da identificação da coerência interna desses mesmos documentos).

O problema do funcionamento do processo bem como das representações que os diferentes actores sociais têm do mesmo, foi estudado através de :

- análise de um inquérito feito a 44 escolas do Ensino Básico e Secundário de todo o País;
- análise de um inquérito suplementar feito a 13 escolas cujo funcionamento se descobriu ter características particularmente interessantes quando se procedeu à análise das respostas do 1º inquérito;

- estudo de reuniões realizadas em escolas em que se debateram problemas da Profissionalização.

4.2.2 Plano geral do trabalho

As diferentes análises anteriormente referidas foram realizadas de acordo com um plano que adiante se transcreve (ver Quadro nº 18) e no qual se registam os diferentes problemas, escolhidos para estudo, bem como o modo como foram abordados.

Neste plano com o qual se pretende dar, de uma forma muito sintética, a panorâmica geral do trabalho, estão especificados para cada problema:

- *sobre que situações, intenções, factos e concepções incidiu a análise (objecto da análise)*
- *o que se pretendeu obter com esse trabalho (objectivos de análise)*
- *a que é que se recorreu para obter os dados necessários (fontes de informação)*
- *a que instrumentos se recorreu e de que modo foram eles utilizados (metodologias e instrumentos)*
- *que fracção das fontes possíveis de informação foi analisada (amostragem)*
- *que tipo de dados foram obtidos e analisados (tipologia dos dados).*

É necessário, no entanto, explicitar que, dada a metodologia por que se optou para realizar este trabalho, metodologia essa em que pode observar-se o recurso a alguns processos decorrentes de uma linha de trabalho de uma perspectiva socio-antropológica, o planeamento não foi rigidamente estabelecido à partida.

Fez-se, é certo, um plano inicial, mas este foi sendo alterado a fim de atender aspectos e problemas novos que iam surgindo em consequência dos dados obtidos.

Assim, por exemplo, a realização de um segundo inquérito não estava previsto. No entanto ele foi levado a cabo já numa fase adiantada dos trabalhos, por tal se ter considerado necessário.

QUADRO Nº 18

Plano Geral do Projecto de Avaliação da P.E.

Princ. problemas a analisar	*Objectos de análise*	*Objectivos da análise*	*Fontes de informação*	*Metodologia e instrumentos*	*Amostragem*	*Tipologia de dados*
. Que problemas foram sentidos quando da génese do projecto?	. Características contextuais a nível do S.E.. . Racionalidades dos intervenientes nas fases iniciais da P.E..	. Identificar recursos e limitações oferecidas pelo S.E. à P.E. . Identificar se foi conflitual o processo da concepção do projecto.	. Interveniente na génese do projecto.	. Entrevista e análise de conteúdo.	. 4 dos intervenientes na génese pertencentes a instituições diferentes.	. Qualitativos.
. Que conceitos fundamentais presidiram à concepção e lançamento da P.E.?	. Conceitos e finalidades que infraestruturam a legislação do lançamento da P.E.	. Analisar os documentos produzidos na fase inicial. . Identificar conceitos e finalidades expressas na legislação.	. **Legislação inicial.**	. **Análise de texto.**	. D. 519/T1/79 . Desp. 538/80 . Port. 64/81 . Proj. esp.	. **Qualitativos.**
. Que alterações foram introduzidas durante a implementação do processo?	. Alterações importantes introduzidas na legislação durante a fase de implementação. . Afirmações de intervenientes na génese da P.E..	. Identificar alterações introduzidas na legislação.	. Legislação posterior ao lançamento. . Intervenientes na génese do processo. . Participantes de grupos de trabalho da P.E.	. Análise de texto da legislação, análise de texto e de depoimentos.	. Legislação significativa de 1982. . Orientadores pedagógicos.	. **Qualitativos.**
. Que representações têm do processo os intervenientes no funcionamento da P.E.?	. Representações que têm do processo diferentes actores sociais intervenientes no funcionamento da P.E..	. Identificar representações que têm do modo como funciona o processo dif. actores sociais de diferentes níveis de ensino, dif. sexos, idades, dif. experiência profissional.	. Elementos do C. Directivo e Pedagógico, formandos já profissionalizados, prof. da Escola e Orientadores Pedagógicos.	. Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao inquérito I (A,B,C,D,E,F), análise de texto de poimentos, reuniões de prof., programas de activ. de escolas.	. 772 inquéritos dirigidos a prof. de 44 escolas do E. Básico e Secundário, do Norte, Centro e Sul e de diferente meio.	. **Qualitativos e Quantativos.**
. Que objectivos previstos e perversos foram atingidos com a P.E.? (consequências reais da P.E. na vida da escola).	. Caracter**ísticas de** Escolas **onde funcionou a Profissionalização.**	. Identificar acontecimentos ocorridos dentro e fora da escola em consequência da Profissionalização.	. Elementos do C. Directivo e Pedagógico, formandos já profissionalizados, prof. da Escola e Orientadores Pedagógicos.	. Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao inquérito I (A,B,C,D,E,F) análise de texto de poimentos, reuniões de prof., programas de activ. de escolas.	. 772 inquéritos dirigidos a prof. de 51 escolas do E. Básico e Secundário, do Norte, Centro e Sul e de diferente meio.	. **Qualitativos e Quantativos.**
		. Relacionar práticas ocorridas nas escolas com características das mesmas.	. Conselhos Directivos e Pedagógicos de Escolas.	. Análise quantitativa e qualitativa do inquérito II.	. 13 Escolas com actividades muito intensas.	. **Qualitativos e Quantitativos.**

4.2.3 A Génese do processo

4.2.3.1 Hipóteses de trabalho

O estudo da génese do projecto foi, como se disse atrás, realizado através do estudo de entrevistas feitas a actores sociais que desempenharam um papel importante nesta fase do projecto.

Dados os aspectos do problema da relação inovação/contexto que se pretende estudar através da análise da P.E. e dadas as hipóteses-base de que se partiu na elaboração do presente trabalho, a realização dessas entrevistas bem como a sua análise foi orientada pelas seguintes sub-hipóteses:

- *a concepção e implementação de um projecto deste tipo desenvolveu-se ao longo de um processo de natureza conflitual e parece ocorrer em consequência de vários factores entre os quais se poderia certamente referir, para além das características do contexto ideológico e cultural, o confronto e a interacção de racionalidades não coincidentes dos diferentes actores sociais intervenientes desde o início do processo;*
- *estes conflitos, presentes por exemplo em lutas pelo poder travadas a diferentes níveis, constituem alguns dos factores responsáveis por inflexões de percurso das inovações emergentes.*

Das hipóteses mencionadas decorre a necessidade de identificar as atitudes avaliativas, face ao projecto, de actores sociais que estiveram quer na concepção quer nos primeiros momentos da implementação do processo.

A identificação de posicionamentos significativamente divergentes de diferentes actores sociais com diferentes trajectos institucionais, no que respeita à qualidade, importância, pertinência, oportunidade, dos diferentes aspectos da Profissionalização em Exercício, virá apoiar a hipótese de que a origem deste processo foi conflitual, tendo sido objecto de importantes negociações.

4.2.3.2 As entrevistas e a sua análise

A fim de colher dados que permitissem interpretar problemáticas presentes na origem deste projecto, e na sequência das hipóteses anteriormente anunciadas, decidiu-se entre-

vistar quatro pessoas, intimamente ligadas ao processo da concepção e às primeiras fases da implementação do processo.

Estas quatro pessoas foram:

- uma responsável da D.G.E.B. que participou, nessa qualidade, na fase inicial de implementação do processo e que, no momento da entrevista, tinha sido designada para um grupo que trabalhava directamente com o Ministro na coordenação do processo da profissionalização em exercício (entrevista um);
- um responsável da D.G.E.S. que pertenceu ao grupo do Conselho Orientador (entrevista dois);
- um elemento dos serviços centrais do Ministério, fortemente ligado à própria concepção do modelo (entrevista três);
- uma professora que desde o início participou nas negociações do processo, como representante do Sindicato dos Professores (entrevista quatro);

A escolha dos actores sociais que se acabam de referir, de entre todos os que seria possível entrevistar, decorreu do facto de cada um deles pertencer a diferentes instituições que intervieram no processo. Não se pensa, porém, que as posições expressas por cada um destes entrevistados seja representativa de todas as opiniões presentes em cada uma daquelas instituições. Pelo contrário, supõe-se que elas não deverão ser, de forma alguma, um todo homogéneo.

A assim ser, admitiu-se que os conflitos eventualmente identificados nesta análise não seriam mais do que uma simples amostragem de questões presentes nos trabalhos iniciais de concepção e lançamento deste projecto.

4.2.3.2.1 Objectivos da análise

Na sequência das hipóteses de trabalho atrás enunciadas, a análise realizada visava:

- *identificar aspectos "positivos" e "negativos" da Profissionalização em Exercício seleccionados pelos diferentes entrevistados;*
- *identificar conceitos de inovação e o âmbito em que se situam as inovações referenciadas por cada um;*
- *identificar atitudes de adesão e de rejeição à Profissionalizção em Exercício de diferentes actores intervenientes no processo.*

A análise dos aspectos atrás referidos, permitia contribuir para a consecussão de um objectivo mais profundo de que era o de procurar *identificar conflitos existentes entre as racionalidades dos actores sociais responsáveis pela origem do processo.*

4.2.3.2.2 Metodologia adoptada para a análise das entrevistas

As quatro entrevistas realizadas são do tipo semi-directivo,[70] tendo-se utilizado de forma bastante livre um guião para as orientar (ver Anexo I). As perguntas e respostas foram gravadas e posteriormente o seu texto integralmente transcrito para o papel.

Face ao texto obtido do modo que anteriormente se referiu, o processo adoptado para a sua análise foi o que adiante se descreve.

Começou por se proceder a uma pré-análise na qual se faz uma leitura integral, flutuante, das quatro entrevistas. Seleccionou-se, para um primeiro estudo, as respostas às duas primeiras questões, uma vez que é nelas que se podem identificar mais claramente as atitudes de avaliação dos entrevistados face ao processo da Profissionalização em Exercício. No entanto, nas entrevistas três e quatro, certamente em consequência da implicação no processo que ambas revelaram, aconteceu que as respostas foram muito longas, e em cada uma delas foram referidos uma série de problemas diferentes. Houve por exemplo que eliminar aspectos históricos que as duas referiram longamente e que não interessavam para este momento de análise. Decidiu-se em seguida proceder a uma análise global de cada texto e finalmente a uma análise transversal das quatro entrevistas, considerando em conjunto as respostas à primeira e à segunda perguntas. Esta análise será do tipo temático, frequencial, visando identificar posições e convicções semelhantes e divergentes dos entrevistados. Nesse sentido as entrevistas foram analisadas segundo as mesmas categorias.[71]

Em consequência dos objectivos enunciados, não pareceu adequado escolher a palavra, a frase ou mesmo o período como unidades de registo. No presente trabalho, era o sentido do discurso, em última análise os posicionamentos, convicções, conceitos dos

---

70 Na acepção de Ghiglione, R., Matalon, B.. Trata-se portanto de uma "entrevista em que existe um esquema de entrevista (grelha de temas por exemplo). Mas a ordem pela qual os temas podem ser abordados é livre. Se o entrevistado não aborda espontâneamente um ou vários temas do esquema, o entrevistador deverá lembrar-lho" - Ghiglione, R., Matalon, B., (1978), pag. 75.

71 Das entrevistas, utilizaram-se também extractos das respostas às restantes questões que foram consideradas importantes para a compreensão de aspectos históricos da Profissionalização em Exercício. Esses extractos foram utilizados para ilustrar e apoiar interpretações feitas sobre aspectos conflituais da génese e implementação da P.E..

entrevistados, que se procurava identificar, categorizar e finalmente tentar quantificar a frequência com que eram explicitados. Deste modo, de acordo com L. Bardin, quando afirma que "o tema é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.",[72] escolheu-se o tema como unidade. Assim, a fim de evidenciar os núcleos de sentido do discurso, procedeu-se em primeiro lugar ao recorte do texto em segmentos que pudessem considerar-se os invólucros de um determinado sentido. Correspondem estes segmentos aproximadamente às "lexias" de Barthes.[73] Esses segmentos, tanto são constituídos por períodos inteiros como por frases ou até por parte de frases. As lexias foram em seguida condensadas em frases curtas, normalizadas, a fim de se extrair o Tema de cada uma.

Os Temas foram identificados a partir da leitura flutuante realizada na pré-análise. Uma vez encontrados os temas, estabeleceram-se categorias em que estes iriam ser organizados. Em consequência dos objectivos de análise, fizeram-se corresponder as Categorias em que se organizaram os Temas a diferentes graus de adesão ao processo da profissionalização em exercício.

A Categoria um corresponde assim a uma adesão explícita a características do modelo. Esta adesão pode ser identificada através de elogios, da referência explícita a aspectos considerados positivos, ou, por contraste, a facetas negativas do anterior modelo de formação.

A Categoria dois, que corresponde também a uma adesão que, embora menos forte, é traduzida por afirmações que situam a responsabilidade de características negativas em entidades de acontecimentos exteriores ao modelo. Desculpabiliza-se assim o processo ou a sua concepção dos aspectos falhados ou menos conseguidos.

As Categorias três e quatro correspondem a posições ambivalentes e/ou ambíguas, com ênfases maiores em aspectos positivos na categoria três e nos aspectos negativos na categoria quatro.

A Categoria cinco corresponde a uma posição já bastante forte de rejeição, na medida em que ela está reservada para incluir afirmações que situam no modelo a responsabili-

---

72 Bardin, L., (1979), pag. 106

73 A fim de analisar "Sarrasine" de Balzac, Barthes propõe como metodologia começar por "estelar o texto". "Vamos portanto estelar o texto afastando - como se provocassemos um leve sismo, os blocos de significação cuja leitura apenas capta a superfície lisa, imperceptivelmente unida pelo debitar das frases, o discurso deslizante da narração muito natural na linguagem corrente. O significante tutor será segmentado numa série de lexias pois são unidades de leitura". Barthes, R., (1980), pag. 18.

dade de situações menos conseguidas, ou referências a medidas necessárias que o modelo não tomou.

Neste crescendo, a Categoria seis corresponde portanto à situação de rejeição explícita do modelo. Esta rejeição traduz-se através da indicação de aspectos negativos, à emissão de juízos de valor respectivos, comentários desfavoráveis, etc..

Para melhor compreensão do sentido do discurso é ainda importante referir que, nas entrevistas em que isso foi possível, se considerou, separadamente, duas Unidades de Contexto que são, respectivamente, a resposta à primeira e à segunda perguntas. Esta separação em duas Unidades de Contexto justifica-se pelo facto de na primeira pergunta se pedir a identificação *só* de propostas inovadoras, enquanto na segunda se solicitava a opinião do entrevistado no que respeita a aspectos conseguidos e não conseguidos da Profissionalização em Exercício. Assim sendo, no primeiro caso só se deverá obter, em princípio, a referência a aspectos positivos e no segundo, em que é solicitada uma opinião crítica dos entrevistados, haverá nas respostas menções a características positivas e negativas.

É então evidente que têm significado muito diverso, em cada uma das Unidades de Contexto, a frequência com que, nas diferentes entrevistas, se identificam Temas reveladores de adesão. Por tal razão é importante situar a análise das respostas à primeira questão num enquadramento diferente daquele com que os relaciona a análise da segunda. Porém, como já atrás se referiu, não foi possível proceder deste modo em dois dos textos em que os entrevistados responderam com longas réplicas que incluiam, ambas, quer menções a aspectos inovadores quer às dificuldades sentidas na sua implantação.

QUADRO Nº 19

Temas e categorias de análise de texto

TEMAS	CATEGORIAS	
.Menciona aspectos positivos Adjectiva positivamente Elogia Aponta aspectos negativos do antigo modelo (para valorizr a P.E.) Aponta aspectos inovadores Refere medidas aprovadas	Adesão ao modelo	1
.Refere medidas preparadas e não implementadas Culpa o S.E. ou Min. por medidas não tomadas Culpa o S.E. ou Min. por aspectos negativos Refere causas não controláveis Refere causas exteriores ao modelo Refere factos negativos da responsabilidade do S.E.	Desculpabilização do modelo	2
.Manifesta ambivalência salientando aspectos positivos Emite juízos positivos com certa ambiguidade Refere aspectos positivos de modo reticente	Ambivalência (tendência +)	3
.Manifesta ambivalência salientando aspectos negativos Emite juízos ambíguos, mas negativos Refere aspectos negativos de modo ambíguo	Ambivalência (tendência -)	4
.Situa causas de aspecto negativo no modelo Critica o modelo por medidas não tomadas Refere medidas necessárias não tomadas Condena ausência de medidas Cita medidas tomadas pelo S.E. para remediar aspectos negativos do modelo	Culpabilização do modelo	5
.Refere explicitamente aspectos negativos Emite juízos negativos Salienta características negativas Reforça afirmações negativas Adjectiva negativamente Comenta desfavoravelmente	Rejeição do modelo	6
.Desenvolve raciocínios Faz comentários exteriores ao objecto de análise	Afirmações neutras	0

4.2.3.2.3 - AS ENTREVISTAS

1ª Entrevista - Caracterização

Contexto temporal	Quarto ano da Profissionalização. Anunciava-se nos jornais que o Ministério tinha a intenção de "suspender o processo para o avaliar" por proposta de um grupo de trabalho de que a entrevistada fazia parte.
Contexto espacial em que foi concedida a entrevista	Ministério da Educação, ed. da Avª 5 de Outubro, sala de espera de um dos andares superiores com poltronas e uma pequena mesa onde se colocou o gravador.
Actor entrevistado	Antiga Orientadora de estágio clássico, antiga coordenadora, na Direcção-Geral do Básico, dos estágios do Ramo Educacional e Licenciatura em Ensino. Participou nas discussões iniciais da P.E. como elemento responsável da D.G.E.B.. Ao tempo da entrevista era elemento de um grupo nomeado para trabalhar, junto do Ministro, na coordenação e estruturação da P.E..
Indicadores paralinguísticos	Voz: forte, sem hesitação, tom agudo. Débito linguístico 160,6 palavras/minuto Fins de frases pouco adíveis (demasiado rápidas) Poucas pausas.
Areas focadas nas respostas	Aspectos pragmáticos de execução do modelo a nível médio do S.E.. A crítica situa-se no interior do modelo e centra-se sobretudo na referência a falhas e tentativas de solução para aspectos técnicos do seu funcionamento.
Outros aspectos	Uso frequente da 1ª pessoa como reforço ("na minha opinião ..." "no meu entender ..." "eu diria ..." Referência à Profissionalização como algo que decorreu no passado. A entrevistada assume-se geralmente como narrador heterodiagético.
1ª Unidade de contexto	
Número de aspectos identificados como inovadores	2
Número de palavras plenas e vazias gastas na primeira resposta	269

Aspectos apontados como inovadores	"Tornar a Escola o epicentro da formação e por outro lado ser a escola a mover-se em centro de formação dos próprios docentes". "A Profissionalização fosse entendida como uma etapa que poderia ser a primeira de um processo de formação permanente de professores."	
Categorias identificadas	Categoria	Frequência
	1	3
	2	3
	3	4
	4	1
	5	4
	6	4
	0	2
2ª Unidade de contexto		
Número de palavras plenas e vazias empregues na resposta à 2ª questão	1746	
Categorias identificadas	Categoria	Frequência
	1	1
	2	1
	3	7
	4	10
	5	32
	6	49
	0	0
TOTAL DAS DUAS UNIDADES		
Categorias identificadas	Categoria	Frequência
	1	4
	2	4
	3	11
	4	11
	5	36
	6	53
	0	2
Total de palavras	2015	

1ª Entrevista - Texto e análise

Pª - A 1ª questão era: Quais os aspectos que, em sua opinião, caracterizam fundamentalmente o processo da Profissionalização e fazem dele um processo inovador?		
Rª - Em relação ao anterior ou não?		
Pª - De que teve experiência, não foi?		
Rª - Tive sim. Fui orientadora de Estágio clássico e coordenei, na Direcção-Geral o estágio do Ramo Educacional e da Licenciatura em Ensino, também, nesse processo.		
Relativamente à Profissionalização em Exercício, efectivamente o projecto é inovador, em meu entender, fundamentalmente por duas questões.	Adjectiva positivamente	1
A 1ª era tornar a escola o epicentro da formação (1)	Refere aspectos positivos de modo reticente	3
por outro lado, ser a escola a mover-se em centro de formação dos seus próprios docentes.	Refere aspectos positivos	1
Isso parecia-me expressamente importante, inovador,	Emite juízos positivos com certa ambiguidade.	3
já que nos clássicos, como sabe, era um ghetto, ali a escola não comungava, não beneficiava, digamos, da formação que estava ali a desenvolver-se, no grupo muito restrito.	Aponta aspectos negativos do antigo modelo	1
Po outro lado era também extraordinariamente importante que a Profissionalização fosse entendida como uma etapa, como uma fase que poderia ser a 1ª de um processo de formação	Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3

(1) Considerou-se o uso dos verbos no passado como indicador de posições reticentes face ao processo

permanente dos professores, ou seja, a ligação e a interligação entre formação inicial, chamada então **Profissionalização** em Exercício, e a formação contínua.			
Isto era, quanto a mim, os dois aspectos mais inovadores que a Profissionalização teve.		Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3
Se eu for insuficiente na resposta pode ...		Neutro	0
Pª - Não, o que eu queria era acrescentar pergunta. Foi pensada, logo nessa fase, alguma medida no sentido de pensar na formação contínua dos professores?			
Rª - Pois aí está o grande calcanhar de Aquiles,		Adjectiva negativamente	6
ou pelo menos um deles!		Reforça afirmação negativa	6
Efectivamente, no projecto tudo bem, tudo muito bonito, mas		Emite juízos ambíguos, mas negativos	4
em virtude das dificuldades estruturais e conjunturais com que a Profissionalização se defronta desde o início,		Refere causas não controláveis	2
eu diria que talvez por um lançamento prematuro.		Refere causas de aspectos negativos no modelo	5
Talvez porque o projecto não teve uma fase de maturação e de assimilação		Refere causas de aspectos negativos no modelo	5
não foram preparadas as estruturas		Refere causas de aspectos negativos no modelo	5
não foram preparados formadores, etc.		Refere causas de aspectos negativos no modelo	5

e portanto fez com que no desenvolvimento acabasse por ser perfeitamente esquecido, impossível de implementar o tal sistema de formação global	Refere aspectos negativos	6
digamos porque se teve de dar primado à Profissionalização	Refere causas não controláveis	2
dadas as dificuldades com que nos fomos defrontando ao longo do processo, não é?	Refere causas não controláveis	2
nunca se chegou a concretizar	Emite juízos negativos	6
Pª - Quais os aspectos que considera importantes ter-se conseguido implementar, que aspectos acha que não foram conseguidos, acharia importante conseguir? Parece que se tem vindo a conseguir algumas dessas correcções? E como? Coisas que não foram conseguidas e que coisas foram?		
Rª - Bom, eu penso que essas duas que eram fundamentais, não foram conseguidas	Emite juízos negativos	6
Como acabei de dizer há pouco, entre a formação inicial e contínua, não foi de todo conseguida.	Emite juízos negativos	6
A Escola como centro de formação, alguma coisa se fez, digamos assim	Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3
digamos que a execução do modelo buliu um pouco, mexeu um pouco, nas escolas	Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3
mas de forma anárquica e convulsa.	Emite juízos negativos	6
Há pontualmente uma situação ou outra onde podemos registar experiências com algum significado.	Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3

Mas na generalidade isso também não foi conseguido.	Emite juízos negativos	6
Não sei se a pergunta era mais ampla ou não!	Neutro	0
Correcções foram feitas, imensas correcções, mas a situações pontuais	Emite juízos ambíguos, mas salientando os negativos	3
Pª - É capaz de concretizar?		
Rª - Pontuais, conjunturais e que nunca chegaram, digamos, à raíz dos problemas identificados.	Emite juízos negativos	6
Porque desde muito cedo, penso que muitas pessoas, entre as quais também me incluo, identificamos muitos problemas de fundo.	Reforça afirmações negativas	6
Pª - Isso é que era importante que esclarecesse mais!		
Rª - Sim, sim. Em meu entender, quer dizer em Março do 1º ano, devíamos ter parado, suspender, quer dizer	Critica o modelo por medidas não tomadas	5
quer dizer, porque a profissionalização, em meu entender, não podia ou não devia ter sido lançada assim, logo, de uma forma generalizada com tantas escolas envolvidas	Critica o modelo por medidas não tomadas	5
sem estarem preparadas as pessoas, os formadores, as escolas, sensibilizadas	Critica o modelo por medidas não tomadas	5
quer dizer, havia que descondicioná-las primeiro de todo um tipo de estágio a que estavam habituadas	Critica o modelo por medidas não tomadas	5

para condicionar e para formar e para orientar, enfim, todo o novo processo que implicava a elaboração de um plano de formação de Escola a elaboração dos planos individuais de trabalho	Critica o modelo por medidas não tomadas	5
as pessoas não podem dar o que não têm!	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
E por conseguinte o conhecimento que tenho de muitos planos de actividade de formação de professores de escola são realmente paupérrimos e que não levam a lado nenhum,	Refere aspectos negativos	6
que se transformam em aspectos formais.	Reforça afirmações negativas	6
É preciso fazer no dia tantos um plano de actividades de fomação para os professores e então as pessoas começam a socorrer-se deste subterfúgio que é: fazem o Plano Global de Escola de formação de professores a partir dos PITs, cada um elabora o seu PIT e depois, conforme as necessidades, ali fazem inventário e registam,	Refere aspectos negativos	6
para dar satisfação a uma coisa é meramente formal, não tem nada de substancial e de autêntico, digamos	Emite juízos negativos	6
Salvo, e ressalvo sempre, casos onde as coisas correram bem,	Emite juízos ambíguos, mas negativos	4
mas isto não é exactamente o que se pretendia, não era que corresse bem num centro ou outro ou noutros. O que se pretendia era a generalidade e na maioria dos casos corresse bem, e fosse correndo cada vez melhor.	Manifesta ambiguidade, salientando aspectos negativos	4
Ora não é isso que tem acontecido, não é?	Reforça afirmações negativas	5

Por outro lado, nós também sabemos que há uma certa tendência para, uma certa rejeição às novidades, não é? E portanto, no princípio há a expectativa, um certo receio, não queremos e tal,	Refere causas não controláveis	2
mas de facto já vão 4 anos e eu penso que neste momento as Escolas rejeitam mais do que nunca	Emite juízos negativos	6
e a prova está em que quando me pedia casos concretos, está em que: uma situação como esta em que: o modelo de profissionalização que estava implantado e que tomava a figura do Delegado, como uma pedra vital do sistema (o Delegado da Escola, o eleito, o indivíduo em condições de ...)	Refere aspectos negativos	6
Progressivamente as Escolas têm estado a rejeitar fornecer Delegados, ou seja, ninguém se deixa eleger.	Refere aspectos negativos	6
Este ano, enfim, foi igual aos outros anos.	Refere aspectos negativos	6
E apesar de este ano se ter, sei lá, se ter feito um despacho que permitia desde logo a requisição de professores de uma Escola ou de outra escola, etc., já para obviar a carência do Delegado	Manifesta ambivalência salientando aspectos positivos	3
o que fura e que fere quase de morte realmente o espírito da Profissionalização	Emite juízos negativos	6
era para ser na Escola, com os professores da Escola, em que os mais experientes e mais não sei quê iriam acolher, formar todos em conjunto, etc.	Emite juízos ambíguos, mas negativos	4

E sobretudo penso que estava no espírito de quem pensou no Plano Global de professores de uma Escola, era ter em mente um trabalho de projecto que fosse de encontro a problemas da escola e portanto todas em conjunto pro-rassem resolver.	Refere aspectos positivos	1
Ora o que aconteceu este ano, enfim, a experiência mais recente, foi a repetição dos anos anteriores	Refere aspectos negativos	6
apesar de termos tomado medidas administrativas e formais com mais antecedência	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
nós chegamos ao início de Agosto e tínhamos carência de 700 Delegados	Refere aspectos negativos	6
que a partir daí tiveram que vir por concurso	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
por convite	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
por destacamento, enfim, de Vila Real de Santo António, por hipótese, para Vila Real de Trás-os-Montes	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
e que vêm com motivações que não têm nada a ver com a formação de professores	Refere aspectos negativos	6
quer dizer e que não estão, desde logo, em condições de poderem ajudar a integração dos professores em formação, porque eles próprios não são dali	Emite juízos negativos	6
não se identificam com aquela realidade não... quer dizer	Refere aspectos negativos	6
Isto é um desastre, digamos!	Adjectiva negativamente	6

E este problema da carência de Delegados é um problema que se verificou desde o 1º ano	Refere aspectos negativos	6
E, que este ano tomou proporções avantajadas	Reforça afirmações negativas	6
Mas o que consta é que este ano temos menos falta de Delegados	Refere medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
Temos, mas temos menos, porque atacamos mais cedo e	Refere medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
Porque os transferimos	Refere medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
porque os requisitamos,	Refere medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
porque fizemos concurso	Refere medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
Nada disso estava previsto em termos de Regulamento	Refere aspectos positivos de modo reticente	3
foram as tais medidas pontuais que não atingem o cerne dos problemas.	Refere medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
Este é um aspecto, mas sei lá, há outros aspectos	Reforça afirmações negativas	6
também pela forma com que são determinados ou como eram determinados até agora os lugares a vagas à Profissionalização, de uma forma talvez um pouco cega,	Situa causas de aspecto negativo no modelo	5
porque acabamos por ter situações muito infelizes, quer dizer: ter 10 ou 20 formandos numa escola onde não há um Conselho Pedagógico	Refere aspectos negativos	6

onde o Conselho Pedagógico não é profissionalizado,	Refere aspectos negativos	6
onde só há representantes	Refere aspectos negativos	6
onde não há Delegados	Refere aspectos negativos	6
onde não há ninguém com habilitação própria	Refere aspectos negativos	6
quer diaer, temos situações que posso referir: Ponte de Sôr, Armação, S. Pedro do Sul, etc., em que por outra medida, também pontual e conjuntural, os O. Pedagógicos vão suprir a falta de Delegados, eles vão-se substituir aos Delegados	Refere aspectos negativos	6
quer dizer: há desde logo a falta de um dos intervenientes, quer dizer, uma sobreposição	Refere aspectos negativos	6
sempre normalmente em prejuízo da qualidade da formação; daqueles que estão a acompanhar, mais dos que eles acompanhariam, se não tivesses de se dispersar	Reforça afirmações negativas	6
(..ããã)e portanto quer dizer, Conselhos Pedagógicos que neste momento praticamente para efeitos de avaliação, planificação de trabalhos para a profissionalização, são constituí-por Orientadores Pedagógicos.	Aponta aspectos negativos	6
Não tem mais ninguém, só tem representantes, gente sem habilitação, gente que não pode ser Delegado porque não tem habilitação, etc., também não vem nenhum Delegado de fora	Refere aspectos negativos	6
E pronto, são os Orientadores que vão, têm assento no C. Pedagógico e fazem tudo	Refere aspectos negativos	6

penso que já está a milhas de distância do que era efectivamente toda a filosofia que estava subjacente a todo o projecto.	Emite juízos negativos	6
Outra situação que posso referir também como muito graves	Adjectiva negativamente	6
tem as suas repercussões altamente negativas em todo o sistema	Reforça afirmações negativas	6
é que não tendo sido pensada uma rede inicial de formação	Situa causas negativas no modelo	5
talvez tivesse sido mais prudente começar-se devagar, efectivamente a pressa de o implementar	Emite juízos ambíguos, mas negativos	4
fez com que o cálculo das vagas se fizesse um pouco a esmo e portanto, embora de acordo com o que está estipulado na lei	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
mas sem ter em conta as condições das Escolas onde de facto os indivíduos vão fazer a sua formação	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
Isto efectivamente vem a dar situações como esta: professores do ensino secundário que são colocados num grupo que tem por exemplo Português e Latim e onde não há Latim, não há alunos portanto, pronto! E então que se faz aos indivíduos?	Refere aspectos negativos	6
Bom, saiu mais um despacho a dizer que ficam profissionalizados no grupo, embora só tenham feito a formação em Português.	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
Não sei se está a ver, em termos de sistema, eles vão ser requisitados para aquele grupo, todavia eles não são preparados, não é?	Reforça afirmações negativas	6

Pª - Eu só queria pôr uma questão: dá-me ideia que uma figura importante na articulação da formação inicial da formação contínua seria o plano de formação de uma escola e que há, houve tendência para que o plano de formação de uma escola fosse feito a partir dos PIT.s?		
Rª - Não digo que seja generalizado,	Emite juízos ambíguos, mas negativos	4
mas é a forma mais cómoda porque as pessoas não têm preparação	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
e, haver, quer dizer, eu não digo até que não haja muitas boas intenções a fazer	Emite juízos ambíguos, mas negativos	4
Mas as pessoas não sabem fazer. Não sabem pegar num trabalho de projecto e organizarem-se à volta dele.	Refere aspectos negativos	6
Pensam que, e o que tem acontecido na generalidade é que as pessoas ou a partir dos instrumentos de avaliação e agora é moda, vão ao instrumento de avaliação veem o tipo de comportamentos no desempenho profissional que o indivíduo tem de demonstrar e vão montar uma acção de formação e tal para responder aquilo, para colocar o indivíduo em situação de ...	Refere aspectos negativos	6
Então o somatório de necessidades de formação, identificados nos PITs. e assim se constitui.	Refere aspectos negativos	6
E depois como se dá a execução a este plano de Escola? E dramático também, é que na maioria dos casos não tem nada a ver com os professores da Escola.	Emite juízos negativos	6
Convidam, fazem umas acções avulsas sobre uma determinada temática (que no fundo é tudo à volta dos temas), pronto,	Manifesta ambivalência salientando aspectos negativos	5

e como não estão preparados	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
Não fazem esforço nesse sentido	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
Não estão sensibilizados e	Situa causas de aspectos negativos no modelo	5
também não sei quê, não sei que mais	Reforça causas de aspectos negativos no modelo	5
vão chamando indivíduos A, B, e C que sabem falar disto e daquilo, e há umas acções avulsas para cumprir formalmente o que está estipulado,	Refere aspectos positivos de modo reticente	3
mas como ponto de vista de significado autêntico não tem, umas acções assim, perdidas!	Emite juízos negativos	6
Pª - Em relação ao plano de formação foram tomadas medidas em termos de indicação sobre uma intervenção, um bocado neste processo, do plano de formação obedecer a ...		
Rª - Foram tomadas algumas medidas,nomeadamente por parte das Direcções-Gerais, que quando se aperceberam desta situação procuraram ir dando às escolas algumas instruções, alguns esclarecimentos, enfim ... orientações da maneira como deviam fazer.	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
Procura-se fazer intercâmbio entre Escolas,	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
recolhendo alguns projectos,	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5
fazendo uma seleção dos que nos pareciam ser mais de acordo com o que se pretendia e fazer um intercâmbio para ver se as pessoas começavam a perceber.	Cita medidas tomadas para remediar aspectos negativos	5

(... ããã)mas enfim, penso que os frutos terão sido escassos.	Emite juízos ambíguos, mas negativos	4
(...ããã) Um outro exemplo ainda talvez o mais gritante do que todos estes que já enumerei, é a situação de alguns profissionalizados,	Adjectiva negativamente	6
felizmente não são muitos (mas ainda que fosse um só), terem de, terem tido de se sujeitar a uma prova de habilitação profissional.	Manifesta ambivalência salientando aspectos negativos	4
Estamos a ver, quer dizer, a distância que entre o que está consignado e previsto no 519, 580 no Projecto Global de Formação,	Comenta desfavoravelmente	6
um indivíduo acaba por, ao fim de dois anos, faz as aulas, faz uns planos, tem ali o juri e fica profissionalizado	Refere aspectos negativos	6
Eu acho que isto é um reverso!	Emite juízos negativos	6
Não tem nada rigorosamente nada a ver com o projecto inicial.	Emite juízos negativos	6
Pª - Houve muitos casos em que houve exames?		
Rª - Não, não houve muitos, mas de facto todos os anos tem havido,	Manifesta ambiguidade, salientando aspectos negativos	4
Não têm sido muito numerosos os casos, mas nem que fosse um só, quer dizer, já era significativo da precaridade do próprio sistema! Mas todos os anos tem havido.	Manifesta ambiguidade, salientando aspectos negativos	4

Comentário final à primeira entrevista

Os temas identificados neste discurso situam-se, na segunda Unidade de Contexto, com franca predominância nas Categorias quatro, cinco e seis. Estas Categorias têm, em comum, o facto de revelarem posições que, com maior ou menor grau, são expressões de reticência em relação ao modelo (8 da área positiva para 89 na área negativa).

Poderá ainda notar-se que:

- excepção feita aos momentos em que emite juízos de valor sobre o projecto ou em que refere situações em que foi necessário introduzir correcções, a entrevistada assume-se quase sempre como narrador heterodiagético, o que confere ao seu discurso um tom não implicado, exterior ao processo; usa porém a primeira pessoa (passando assim a narrador homodiagético) em situações que são de referir pelo seu significado: "... muitas pessoas, entre as quais me incluo, identificamos os problemas de fundo" (pag. 162). "Em Março do 1º ano devíamos ter parado ..." (pag. 162). "Nós chegamos ao início de Agosto e tínhamos carência de 700 Delegados" (pag. 165). "... o que consta é que este ano temos menos falta de Delegados. Temos, mas temos menos porque atacamos mais cedo ..." (pag. 166)

Como se pode verificar, a primeira pessoa surge em partes do texto em que a entrevistada critica o modelo ou refere situações nas quais o Sistema Educativo sofre consequências decorrentes da Profissionalização, consequências essas em que certamente a inquirida tomou parte activa no sentido de as tentar remediar.

É ainda de notar que no início do seu discurso, a entrevistada refere sempre o processo da Profissionalização (que funcionava naquele momento) como algo que pertencia ao passado: "o projecto global *era* um projecto inovador" (pag. 159), "... a formação inicial, *chamada então* Profissionalização em Exercício (pag. 160), "isto *eram* quanto a mim os dois aspectos mais inovadores que a Profissionalização teve ..." (pag. 160).

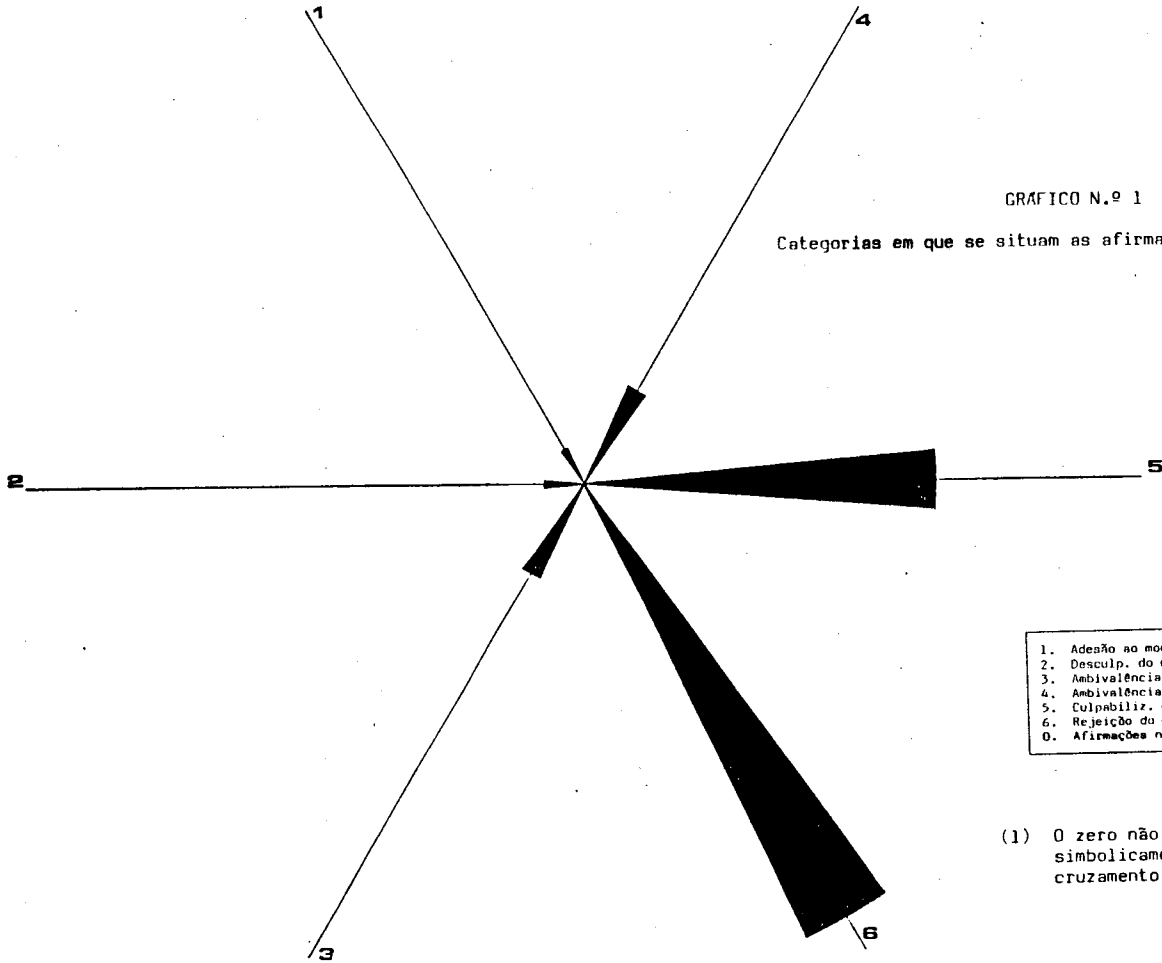
O facto de se referir ao projecto como algo que não existia está certamente relacionado com o facto de, ao tempo, a entrevistada pertencer ao grupo que anunciara já a intenção de "suspender o modelo para o avaliar". Mas ambos os factos são certamente indicadores de uma posição altamente crítica face ao processo, posição essa que tudo leva a crer não ser recente. O próprio texto da entrevista dá a entender que ela existia até desde início. "Porque desde muito cedo penso que muitas pessoas, entre as quais também me

incluo, identificamos muitos problemas de fundo" (pag. 162). "Em meu entender, em Março do 1º ano devíamos ter parado ..." (pag. 162), etc., etc..

O interesse na resolução de aspectos técnicos, a posição crítica de rejeição do processo, o facto de não serem referidos como inovadores muitos dos aspectos apontados pelos restantes entrevistados (por ex.: "a individualização da formação", a "formação extradidáctica", "a existência de um contrato de formação", etc., etc., permite identificar com certa clareza a posição reticente que este actor social assumiu no processo de lançamento, posição que voltará a ser discutida mais tarde, ao serem considerados simultâneamente os comentários finais das quatro entrevistas.

GRÁFICO N.º 1

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 1



1. Adesão ao modelo	4
2. Desculp. do modelo	4
3. Ambivalência (tend. +)	11
4. Ambivalência (tend. -)	11
5. Culpabiliz. do modelo	36
6. Rejeição do modelo	53
0. Afirmações neutras	2

(1) O zero não está representado, pois que, simbolicamente, se situaria no ponto de cruzamento das rectas.

2ª Entrevista - Caracterização

Contexto temporal	Quarto ano da profissionalização. Anunciava-se nos jornais que o Ministério tinha a intenção de "suspender o processo para o avaliar". O Conselho Orientador continuava a existir, mas desfalcado já de muitos dos seus elementos e sem ter praticamente actividade.
Contexto espacial em que foi concedida a entrevista	D.G.E.S., gabinete de trabalho do entrevistado. O gravador encontrava-se sobre uma mesinha baixa e, ao lado, entrevistador e entrevistado estavam sentados em cadeiras.
Actor entrevistado	Antigo orientador de Estágios Clássicos. Elemento do Conselho Orientador da Profissionalização em Exercicio, ao tempo da entrevista ocupando um cargo de responsabilidade na D.G.E.S.
Indicadores paralinguísticos	Voz grave, calma. Débito linguístico: 104 pal/min Dicção não muito clara, fins de frase pouco audíveis. Algumas repetições e pausas e hesitações.
Areas focadas nas respostas	Enfase em aspectos inovadores de carácter pedagógico. Referência a problemas organizativos a nível médio do Sistema Educativo.
Outras observações	A Profissionalização em Exercício é referida como processo que está a acontecer no presente, num discurso geralmente impessoal
1ª Unidade de contexto	
Número de aspectos identificados como inovadores	4
Número de palavras plenas e vazias empregues na 1ª resposta	350

Aspectos apontados como inovadores	"... a escola toda foi envolvida num processo. Foi obrigada a dialogar em reunião de formação de professores e se pretendeu transformar a escola num centro de formação de professores ..." "... a exigência de conhecimentos de reflexão sobre o Sistema Escolar". "... uma situação dialogante de formandos com o grupo, de formandos com a escola, de formandos com o meio". "... tomada de consciência de que o professor é ao mesmo tempo agente de transformação e transformado na relação educativa". "Há, há ... há um outro aspecto quanto à implementação que me parece importante, embora não tivesse resultado em pleno que era a descentralização de, da... profissionalização."
Categorias identificadas	Categoria — Frequência 1 — 11 2 — 0 3 — 0 4 — 0 5 — 0 6 — 0 0 — 2
2ª Unidade de Contexto	
Número de palavras plenas e vazias empregues na segunda resposta	447
Categorias identificadas	Categoria — Frequência 1 — 1 2 — 1 3 — 4 4 — 1 5 — 3 6 — 9 0 — 3

TOTAL DAS DUAS UNIDADES

Categorias identificadas	Categoria	Frequência
	1	12
	2	1
	3	4
	4	1
	5	3
	6	9
	0	5
Total de palavras	797	

2ª Entrevista - Texto e Análise

Pª - Pensando na participação que teve no processo de formação, noutros processos de formação, é para nós importante obter o seu testemunho sobre estes problemas. Quais os aspectos que, na sua opinião, caracterizam fundamentalmente o processo de profissionalização e que fazem dele um processo inovador?		
Rª - A primeira coisa que saliento é que, pela primeira vez a escola toda foi envolvida num processo.	Menciona aspectos positivos	1
Foi obrigada a dialogar, em reunião de formação de professores,	Menciona aspectos positivos	1
e se pretendeu transformar a Escola num centro de formação dos seus próprios professores	Menciona aspectos positivos	1
ao contrário do sistema antigo que era a orientadora ou o metodólogo que era responsável único dentro da Escola pela formação dos formadores.	Aponta aspectos negativos do antigo processo	1
Outro é, outro aspecto é de facto a exigência de conhecimento, de reflexão sobre o Sistema Escolar como elemento dinamizador da criação, de facto, de um Sistema explícito escolar, de uma, de um Sistema Escolar organizador explícito;	Menciona aspectos positivos	1
O nosso Sistema Escolar, como sabe, é uma sobreposição ou uma aposição de cursos e de anos sem uma filosofia organizada, não constitui um Sistema no sentido rigoroso da palavra, na medida em que as linhas definidoras e condutoras falham.	Desenvolve raciocínio	0
Se perguntar qual é a missão do ensino secundário, pouca gente há-de ser capaz de abrir a boca, ou ninguém, não sei, de abrir a boca	Desenvolve raciocínio	0

para dizer que a missão do Secundário é esta, esta, que não sejam contestados por outros.			
Portanto, a capacidade de análise do Sistema Escolar feita pelos formandos é de facto um momento clarificador no futuro e exigente, no futuro, para a clarificação do Sistema Escolar.		Menciona aspectos positivos	1
E é um sistema, um sistema que, embora já praticado nalgumas formas de formação anteriores às da profissionalização em exercício, não era uma filosofia sistemática		Aponta aspectos negativos do antigo modelo	1
que é uma situação dialogante, de formandos com o grupo, de formando com a Escola, de formandos com o mundo. Isto é institucionalizado através da profissionalização em exercício.		Menciona aspectos positivos	1
Não quer dizer que não fosse feito antes aqui ou acolá, mas havia muito problema a inserir na realidade.		Aponta aspectos negativos do antigo modelo	1
(...ããã) Além disso há todo um pano de fundo que é um pano de atitude que se vira, que é, que consiste em ... na tomada de consciência de que o professor é ao mesmo tempo (... ããã) agente de transformação e transformado, na relação educativa.		Menciona aspectos positivos	1
Aquela história que se chama ali o - discurso pedagógico ... que não é novidade nenhuma, mas em termos de documento oficial generalizado é novidade!		Menciona aspectos positivos	1
Pª - São as coisas fundamentais? - Eu não sei se você já respondeu um pouco à segunda porque quais os aspectos que considera importante terem sido implementados?			

Rª - Há, há ... há outro aspecto quanto à implementação que me parece importante, embora não tivesse resultado em pleno, que era a descentralização de da .. profissionalização.		Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3
Quer dizer, deixou de se fazer em meia dúzia de escolas para se fazer em muito mais escolas,		Menciona aspectos positivos	1
No primeiro ano mesmo (... ããã) devido a imposições de certo modo dos Sindicatos (...ããã) fez-se em muitas mais escolas do que se podia ter feito.		Refere causas exteriores ao modelo	2
Porque era possível fazer-se muito		Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3
Pª - Portanto, considera isso uma medida positiva?			
Rª - Positiva, desde que equilibrada		Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3
(...ããã) positiva (... ããã) positiva na linha em que o Sindicato, em que alguém do Sindicato me disse numa reunião, quando eu disse: "bem, naquela escola, aquela e aquela não têm condições para jamais terem lá formação de professsores." "Se não há, arranjam-se."		Refere aspectos positivos de modo reticente	3
A realidade é que nem se arranjam as condições materiais nem humanas.		Refere explicitamente aspectos negativos	6
E se as materiais por vezes têm saída, as humanas não são tão fáceis de resolver como as materiais.		Reforça afirmações negativas	6
Quer dizer, teve como consequência a necessidade de restringir, nos anos seguintes, as aberturas da profissionalização.		Refere explicitamente aspectos negativos	6

Pª - Das coisas de implementação feitas parece-lhe que se está a caminhar num sentido de corrigir os erros cometidos ou não?		
Rª - Não, a correcção de fundo não está a acontecer.	Emite juízos negativos	6
O que está a acontecer são soluções pontuais de assuntos que mais afligem de momento.	Emite juízos negativos	6
Esta é a realida de tal forma que, neste momento, perante uma dificuldade básica que é o grande calcanhar de Aquiles deste sistema, que é que se chama Delegado da Profissionalização,	Refere explicitamente aspectos negativos	6
é uma dificuldade grande que não foi possível ultrapassar nem creio que seja possível ultrapassar sem se estudar os problemas da carreira profissional.	Situa causas de aspecto negativo no modelo	5
Porque é um investimento que muitos professores não gostariam de fazer um ano (...) não foi resolvido, apesar de muitos esforços pontuais feitos e muitos concursos abertos	Critica o modelo por medidas não tomadas	5
Esta ano há muitos formandos sem Delegados	Refere explicitamente aspectos negativos	6
Não direi em auto-formação, mas há muitos formandos sem Delegado só sendo acompanhados pelos Orientadores Pedagógicos o que, como sabe, não é a mesma coisa que ter lá um Delegado à mão.	Refere aspectos negativos de modo ambíguo	4
Pª - Considera essa a correcção de fundo a fazer aos problemas?		
Rª - (... ããã) Sem essa, nenhuma outra tem sentido já.	Emite juízos negativos	6

Quer dizer, o sistema, (... ããã) oferece dúvidas de rentabilidade, se esse problema não for resolvido.	Emite juízos negativos	6
Pª - O Estatuto da Carreira iria intervir só ao nível de Delegado?		
Rª - Não, claro que o Estatuto da Carreira Docente tem a ver com todo o problema de formação contínua e formação de professores	Comentários externos ao processo	0
Pª - Nomeadamente, o problema de avaliação dos profissionalizandos		
Rª - E, nomeadamente, o problema da avaliação, o problema da formação contínua,	Afirmação neutra	0
porque, repare bem. Qual é o estímulo que hoje um professor tem para assistir a acções de formação? Se isto não lhe atrasa nem lhe adianta em nada? Em nada, não! No ponto de vista concreto! Estamos no tempo de pessoas muito positivas, sabe?	Critica o modelo por medidas não tomadas	5
O tempo dos carolas está, felizmente, está a desaparecer, visto que as coisas têm que ser organizadas e não viver à custa da carolice. Eu sou é um dos maus exemplos, mas considero-me como tal.	Afirmação neutra	0

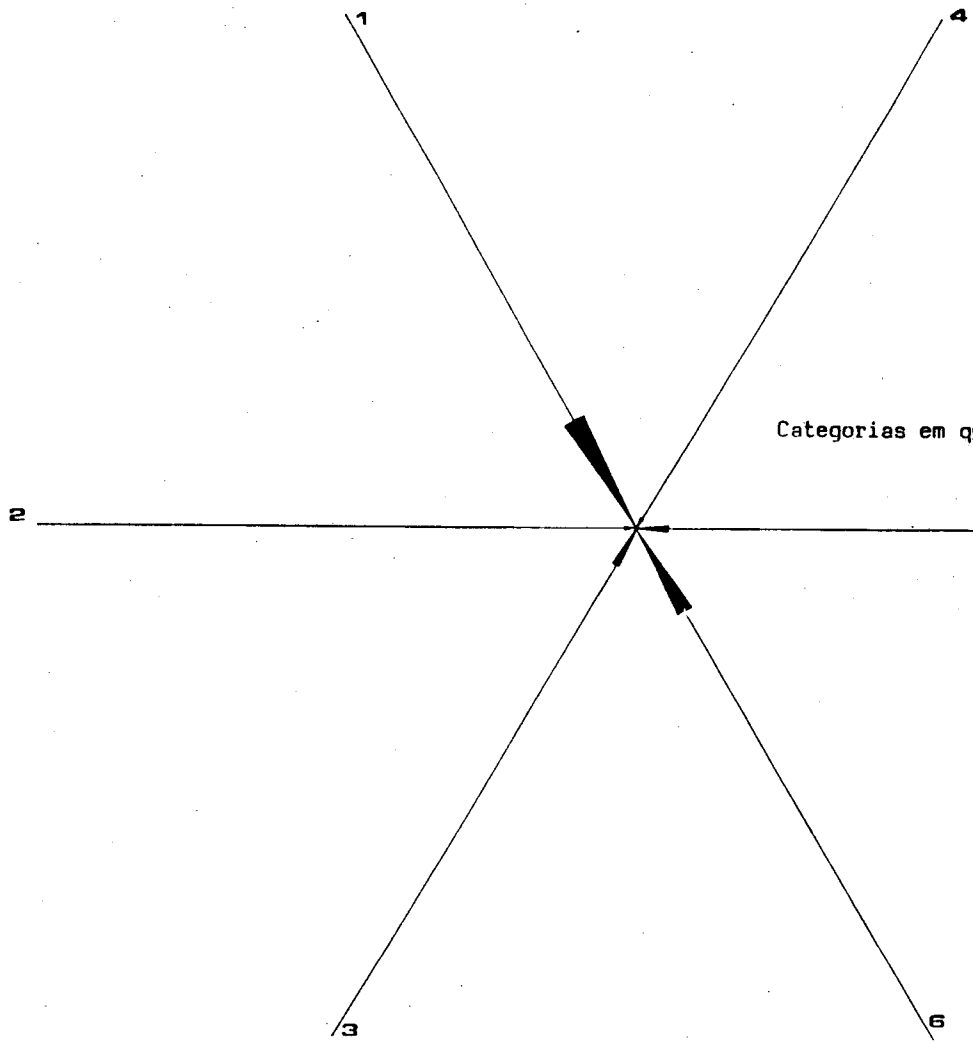


GRÁFICO N.º 2

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 2

1. Adesão ao modelo	12
2. Desculp. do modelo	1
3. Ambivalência (tend. +)	4
4. Ambivalência (tend. -)	1
5. Culpabiliz. do modelo	3
6. Rejeição do modelo	9
0. Afirmações neutras	5

(1) O zero não está representado, pois que, simbolicamente, se situaria no ponto de cruzamento das rectas.

Comentário final à segunda entrevista

Quer o número quer a qualidade das afirmações produzidas na primeira e na segunda Unidade de Contexto parece indicar que:

Há uma posição bastante equilibrada deste entrevistado no que respeita à Profissionalização em Exercício. Por exemplo, na segunda Unidade, são apontados aspectos reveladores de uma maior ou menor adesão (Categorias um, dois e três) em número de seis. Por outro lado são produzidas afirmações reveladoras de uma certa rejeição (Categorias quatro, cinco e seis) em número de 13.

Além disso na primeira Unidade são apontados, com certo desenvolvimento, quatro aspectos considerados inovadores.

O discurso, embora de tom geral bastante impessoal, em alguns pontos revela uma certa implicação. Veja-se, por exemplo: "a escola foi obrigada a dialogar ... e *se* pretendem transformar a Escola em centro de formação dos próprios professores" (pag. 178) "... devido a imposições de certo modo dos sindicatos *fez-se* em mais escolas do que se podeia ter feito. Porque era possível *fazer-se* muito pouco" (pag. 180).

A profissionalização em exercício é referida como algo que existe e funciona no momento presente. Não é sequer referida a ameaça de suspenção, nesta fase da entrevista.

Note-se ainda a incidência do discurso em aspectos inovadores de tipo pedagógico.

Todos estes aspectos parecem indicar uma adesão ao sistema, mitigada de algumas críticas não demasiado violentas e uma certa implicação de aspectos inovadores de concepção socio-psicopedagógica do modelo. Não são muito valorizados os aspectos organizacionais, a nível macro, do sistema educativo, relacionados com a profissionalização: as únicas referências a aspectos deste tipo são feitas, já no final da segunda unidade de contexto, por meio de 142 palavras. São afirmações do tipo "... nem creio que seja possível ultrapassar sem se estudar os problemas da carreira profissional (pag. 181)". "Sem isso, nenhuma outra tem sentido, quer dizer, o sistema oferece dúvidas de rentabilidade se esse problema não for resolvido (pag. 181/182)", etc.. Há também uma referência deste tipo quando é mencionada a ideia de que a descentralização da profissionalização seria "positiva desde que equilibrada" (pag. 180).

Trata-se portanto de uma entrevista que, quanto a posicionamento afectivo e relativamente ao modelo, parece menos definida do que o observado na 1ª entrevista. Sendo

no entanto um actor pertencente a um órgão imaginado como fulcral do modelo (Conselho Orientador) torna-se muito importante considerar o seu tipo de posicionamente e compará-lo com o dos restantes entrevistados.

3ª Entrevista - Caracterização

Contexto temporal	Quarto ano da profissionalização. Sabe-se no Ministério e pela comunicação social da intenção de "suspender o processo para o avaliar".
Contexto espacial	Dependência do Ministério da Educação, gabinete de trabalho do entrevistado. Este encontrava-se sentado à sua secretária, juncada de papeis, onde se pousou o gravador. O entrevistador sentou-se do outro lado da secretária.
Actor entrevistado	Alto funcionário do Ministério, antigo Director-Geral do Ensino Básico e Secundário; ao tempo da entrevista, Inspector Superior. Elemento-base da concepção e lançamento da P.E., antigo coordenador do grupo de trabalho constituído pelos Directores Gerais do Ensino Básico, Secundário e Particular que, por parte do Ministério, negociu com o Sindicato as características e o processo de lançamento da P.E..
Indicadores paralinguísticos	Voz forte, clara, segura, expressão fácil. Discurso fluente, incisivo, sem pausas nem repetições. Débito linguístico: 157 pal/min.
Areas focadas nas respostas	Forte incidência sobre aspectos organizativos a nível macro do Sistema Educativo. Longa referência a aspectos históricos do processo.
Número de aspectos identificados como inovadores	7 (desenvolvendo e explicitando muito as "medidas complementares")
Número de palavras plenas e vazias da 1ª e 2ª unidades de contexto	2584
Aspectos apontados como inovadores	"O professor ser o sujeito da sua própria formação." "Transformar a escola em centro de formação". Medidas complementares: "a definição das carreiras dos profissionais docentes do ensino não superior" ... "a criação de um órgão central de planeamento e coordenação das actividades de formação do pessoal docente - "Conselho Nacional" - ..."Instituto de Investigação Pedagógica" ... e "redefinição dos gruposde habilitacões".

Categorias identificadas	Categoria	Frequência
	1	7
	2	16
	3	0
	4	0
	5	0
	6	0
	0	9
Outras observações	O entrevistado assume quase constantemente a qualidade de narrador homodiagético, facto que confere ao seu discurso um tom profundamente implicado no processo.	

3ª Entrevista - Texto e Análise

Pª - Quais os aspectos que, em sua opinião, caracterizaram fundamentalmente o processo da profissionalização em exercício e fazem dele um processo inovador?		
Rª - Ora bem. Eu julgo que fundamentalmente dois aspectos deveriam ser salientados: o professor ser o sujeito da sua proposta de formação em primeiro lugar;	Aponta aspectos inovadores	1
em segundo lugar uma primeira tentativa, que se queria sistemática, de transformar a escola em centro de formação	Aponta aspectos inovadores	1
Um terceiro aspecto, o projecto que se queria lançar era um projecto mais amplo, que tinha a ver com toda a situação do professor e que não foi minimamente cumprido pelo Ministério.	Refere medidas preparadas e não implementadas	2
Portanto, eu falaria nestes três aspectos	Afirmações neutras	0
Ao contrário dos antigos estágios e sem embargo de em muitos estágios ter havido (e eu creio que a Srª Drª se recorda de situações dessas em que se fazia efectivamente formação a sério) ... julgo todavia que do ponto de vista legal e funcional a posição do orientador e formando era substancialmente diversa, e queria-se que fosse substancialmente diversa. Quer dizer, em vez da relação alguém com mais experiência/alguém mais velho, que reunia essas duas condição, apresenta modelo que normalmente (até pela questão da avaliação final)procuravam ser emitidos e seguidos,	Aponta aspectos negativos do antigo modelo	1
nós íamos para outro lado: íamos fundamentalmente para uma proposta individual de trabalho em que cada um, face aos objectivos gerais da profissionalização, fazia a adaptação das suas necessidades e das suas carências, ajudado pelo Delegado. Este seria o primeiro aspecto.	Aponta aspectos inovadores	1

O segundo aspecto que eu referi era o projecto na sua vertente enquanto início de formação contínua, isto é, a escola virada.	Aponta aspectos inovadores	1
(Exactamente em contraponto ao que acontecia anteriormente em que em muitos casos os estágios eram um ghetto dento dos estabelecimentos). Isso verificava-se muito quando se fez, em 71, o alargamento da rede de estágios. Os estágios eram efectivamente um ghetto dentro das escolas).	Aponta aspectos negativos do antigo modelo	1
Nós pretendíamos que o processo de profissionalização fosse, exactamente, até pelas implicações que a escola deveria ter, aquilo que nós chamamos o início de um processo de formação contínua nas escolas. Este é o segundo aspecto.	Aponta aspectos inovadores	1
O terceiro aspecto ... isto não era ... a legislação que foi publicada não era minimamente um projecto isolado de formação de professores. Era fundamentalmente um aspecto que tinha a ver com tudo o que existia em estudo; em consenso no interior do Ministério e fora dele relativamente à posição do docente. Se se recordam nós, dizíamos que este projecto necessitava de medidas complementares. Essas medidas complementares que têm vindo sucessivamente a ser anunciadas como, por exemplo, como por o último ministro, a definição das carreiras profissionais docentes no ensino não superior.	Culpa o S.E. por medidas não tomadas	2
Nós considerávamos que não era possível este projecto ir para a frente sem que este estatuto estivesse definido.	Culpa o S.E. por medidas não tomadas	2
Bem ... e poder-se-á perguntar: vocês apresentaram neste projecto três questões fundamentais, a criação de um órgão central de planeamento e coordenação das actvidades, de coordenação da formação do pessoal docente era o primeiro.	Refere medidas organizadas e não implementadas	2

(A Srª Drª recorda-se que se tinha feito um primeiro trabalho com o Almeida e Costa, com o Aldónio. Devo dizer que em 79 ... em 79 este projecto, recordam-se, começou na vigência do 4º Governo Constitucional, do 4º Governo Constitucional quando (eu tenho aliás aqui isto), quando em Fevereiro de 79 foi enviado aos professores, perdão, aos Sindicatos de Professores - e aqui há um factor muito importante como veremos depois - nesta altura os Sindicatos de Professores funcionavam como frente única de professores - quando nós lhes enviamos um projecto de portaria regulamentadora do nª 2 do artº 11º do Decreto 332, de 78 - era o Decreto que definia a contratação como a única forma de vínculo dos professores ao Ministério, a dos professores não (ããã ...) dos professores efectivos e que definia que, ou exigia, melhor, que fosse definida a forma de se realizar a formação desses professores precisamente durante a vivência do contrato. (1)	Considerações neutras	0
Portanto, em Fevereiro de 79 ... em Fevereiro de 79, foi dado oficialmente o pontapé de saída (ããã ...) para o futuro Decreto-Lei 519/79, quando isto foi enviado a todos os sindicatos de professores. Esta portaria, bem, (ããã ...) pedia-se portanto a criação dum órgão central de planeamento. Quando se saiu do Minitério, quando o Governo Constitucional saiu, estavam apresentadas três, três versões da criação do Conselho Nacional da Formação de Professores.	Considerações neutras	0
Três versões ... mais, o Dr. Aldónio Gomes, então Secretário de Estado e que esteve na parte final, na parte final deste processo, apresentou em Conselho de Ministros um diploma sobre o Instituto de Inovação de Investigação e Inovação Pedagógica que era retomar o processo, o processo do I.N.I.P. não I.N.I.C.	Afirmações neutras	0

(1) Referência ao Decreto, ratificado (por pressão dos sindicatos) pela Assembleia da República em que estabelece um vínculo entre o Ministério e os professores e que lhes dá estabilidade

que, como sabem , foi a coisa mais extraordinária deste país que teve 28 dias de vigência. Foi publicado, foi publicado e 28 dias depois, com a chegada do 1º Governo Constitucional foi liquidado.		Afirmações neutras	0
Portanto, quando se diz que o projecto apareceu assim, isoladamente, é rigorosamente falso. É rigorosamente falso porque o Conselho Nacional, órgão de cúpula para organizar tudo o que dizia respeito, por exemplo, à regularização dos fluxos de formação de professores (a nível de entrada e de saídas e de e de abandonos) a nível de planificação global ...		Refere medidas organizadas e não implementadas	2
o projecto estava feito em três versões ... isto em Dezembro de 79, quando o projecto iria arrancar em Outubro do ano seguinte.		Afirmações neutras	0
Pª - Em três versões o que é que isso quer dizer?			
Rª - Oh srª Drª, quer dizer que o assunto ... porque uma nota que eu gostava de deixar era a seguinte: as pessoas que trabalharam nisto (e já iremos ver quem foram essas pessoas) ou pelo menos parte das pessoas que trabalharam nisto nunca tiveram ilusões sobre a necessidade de implementação de determinadas medidas paralelamente a esta legislação. Para as pessoas era muito claro que não era, muito embora se pudesse dizer, em teoria, que o processo teoricamente está correcto, está bem concebido, ... para as pessoas era muito claro, para parte das pessoas que teria de haver medidas complementares que tinham de surgir e mais, que tinham de surgir complementarmente um pouco depois. Daí que isto tendo embora a data de 29 de Dezembro de 79, ao mesmo tempo apareceu a versão do Conselho Nacional (que é aquilo que aqui se diz que ao fim de 60 dias será criado - não sei quê) onde entraria o Conselho Orientador ... isto ficou pronto.		Refere medidas preparadas e não implementadas.	2

O Secretário de Estado apresentou portanto este diploma do Instituto de Investigação e Inovação Pedagógica que não foi aprovado em Conselho de Ministros .. enfim, por razões que agora não vêm ao caso, mas são razões extremamente curiosas, que era uma recuperação do I.T.E. para o apoio sistemático ao processo de formação de professores uma vez que para toda a gente era evidente que o I.T.E. não precisa de se preocupar mais com a Telescola porque Vila Nova de Gaia resolve perfeitissimamente o problema. Apresentar o I.T.E com uma função que é, perfeitamente, neste momento, e continua a ser, dramaticamente a função estrutura funcional e da organização administrativa de um serviço central é perfeitamente errado...O sistema está montado há muito tempo, o sistema está suficientemente mecanizado para se deixarem em Vila Nova de Gaia o problema anda regularmente e não é preciso mais nada. Ora bem, este diploma procurava recuperar o I.T.E. para as funções de apoio que, como se recordam, se consideravam fundamentais e dizia que eram obrigatórias do ponto de vista dos Delegados e Orientadores (já lá vamos, ao problema da formação dessas pessoas) ao mesmo tempo que atribuia a este Instituto funções fundamentais no domínio da inovação pedagógica. Portanto, os dois primeiros aspectos concebidos ...		Refere medidas preparadas e não implementadas	2
O teceiro aspecto - deixaria o segundo para o fim - a unificação e o alargamento progressivo dos quadros de professores efectivos em cuidadosa articulação com a profissionalização após a reedificação de grupos de habilitações. Ora bem, isto estava, utilizando uma expressão muito corriqueira em ponto de rebuçado. Tinha havido o vosso trabalho (C.I.C.F.F.) e o Ministério estava nesse momento a debruçar-se profundamente e muito interessadamente nesse assunto. Por exemplo, a Direcção-Geral do Ensino Secundário tinha aqui (eu tenho esse documento) tinha um estudo sobre a definição dos grupos docentes onde, em 23/10/79, assinado pelo Dr.		Refere medidas preparadas e não implementadas	2

Ribeiro dos Santos, se diz: "entregar nos próximos dias". Quer dizer, tudo aquilo que estava aqui como medidas complementares estava a ser simultaneamente tratado. Quer dizer era o problema da redefinição dos grupos. Para nós era muito evidente ... era muito evidente ...		
Pª - Esse mesmo problema que agora está a ser retomado?		
Rª - Esse mesmo problema que agora está a ser retomado. Está agora a ser retomado ... em 1984. É evidente	Afirmação neutra	0
Porque o problema básico aqui - e ainda bem que fazem a pergunta da colaboração das Direcções-Gerais, o problema básico aqui julgo que é a falta de coerência dos serviços do Ministério que se permitem, como funcionários, discordar e afirmar essa discordância na sua atitude diária e funcional relativamente a um projecto. Um funcionário de um Ministério não tem nada que discordar com um projecto que foi decidido superiormente. Porque entende que, uma consciência o não pode levar avante, só tem uma solução, é regressar à sua escola, fazer cessar o destacamento ... Portanto, em 23/10 devo dizer que, embora de uma forma um bocado incipiente, de qualquer modo aquele problema que tinham abordado no vosso trabalho, por exemplo, da disciplina única e da disciplina acessória (que é um dos tentáculos básicos disso) estava já contemplado, estava aqui já contemplado.	Culpa o Ministério por medidas não tomadas	2
A história deste processo é um processo muito complicado e um processo cheio de sinuosidades. Não estava aqui contemplado, não estava aqui contemplado o processo da carreira. Ora bem, o processo da carreira, para nós, para nós, era fundamental. É por isso que nós dizíamos que a definição das carreiras profissionais do pessoal docente do ensino não	Refere medidas preparadas e não implementadas	2

superior, ...nesta perspectiva. A maior parte das pessoas que trabalhou nisto acredita que ser Delegado ou ser Orientador não são lugares para os quais as pessoas são escolhidas. São lugares para os quais as pessoas têm um determinado tipo de antecendentes, um determinado tipo de antecendentes, um determinado tipo de capacidades e de formação. Daí que, daí que, para nós, fosse muito claro que esta definição da carreira teria de dizer sempre ... teria de dizer sempre, entre outros aspectos, como é que se processa a entrada e sequência em termos de carreira e como é que ela se diversifica para se responder a problemas como por exemplo: eu tenho 65 anos e é perfeitamente ilegítimo darem-se 22 horas, 20 horas ou 18 de Educação Física ... não estou em condições. Ah! bem, mas se um horário for uma parte de Educação Física e uma parte de outras coisas para as quais eu estou preparado (ligação ao meio, actividades da escola, etc., etc.) enquanto não fosse possível fazer a diversificação como se faz em muitos países em que, por exemplo, o horário do professor de Educação Física, o horário está compatibilizado com o de Biologia, por exemplo, o de Ciências Naturais ou coisa no género, e o horário vai sendo contrabalançado à medida em que ele for progredindo e que não pode exemplificar determinado tipo de exercício com os miúdos ... para nós era muito claro que isto teria esta carreira, teria de ter determinado tipo de patamares aos quais os professores ascendiam. Por exemplo, era assente entre o Ministério e os Sindicatos que ser Director de Turma não deveria ter nada direito a duas horas de redução. Ser Director de Turma é uma função específica e inerente ao facto de se ser professor. Porque nós estávamos a jogar com outro aspecto que mais tarde ou mais cedo tem de ser definido: qual é o horário do professor? E a nova escola não pode dizer que o professor tem apenas horas para dar aulas (tem apenas 10 ou 11 horas). Quer dizer, a definição de horário não docente do professor era uma preocupação. E dentro dessa preocupação, ser		Culpa o Ministério por medidas não tomadas	2

Director de Turma não teria direito a tal redução ... era professor e era Director de Turma. O lugar de Director de Turma daria acesso a outro tipo ... lembra-se, por exemplo, existir dantes, e nós pensávamos que do ponto de vista da gestão das escolas, a actual organização que põe Directores de Turma e não têm uma estrutura intermédia entre os Directores de Turma e o Conselho Pedagógico, excepto um Conselho de Directores de Turma, deveria ser substituída. Quer dizer, ser Director de Turma, ser bom Director de Turma ou ser um Director de Turma capaz, levaria ao patamar seguinte, qualquer coisa como parecido, como coordenador de Director de Turma e, sem querer voltar à mesma designação, qualquer coisa como director de ciclo ... não na antiga acepção, mas de qualquer maneira como patamar intermédio relativamente ao Conselho Directivo, que não tem também outros patamares intermédios. Quer dizer, e para se chegar a presidente de um Conselho Directivo é necessário também ter um determinado tipo de capacitação e um determinado tipo de formação que as pessoas não adquirem. Do ponto de vista da formação o que é que nós pensávamos? Teria de haver um suporte inicial, um patamar inicial e nós teríamos naturalmente o lugar de Delegado como segundo patamar, teríamos o lugar de Orientador como terceiro patamar e teríamos, tendo em vista o Instituto de Investigação e Inovação Pedagógica, a passagem para coisas deste género.		Refere medidas preparadas e não implementadas	2
Aceitávamos a permeabilidade entre a Inspecção, as Direcções-Gerais e este Instituto ... quer dizer, no sentido em que os sectores executivos, do ensino, os sectores fiscalizadores do ensino e os sectores planificadores e criadores deveriam ter movimentos verticais e horizontais de permeabilidade de posições.		Refere medidas preparadas e não implementadas	2
Disto tudo o que é que resultou? Resultou em primeiro lugar que nunca o Con-		Culpa o Ministério por aspectos negativos	2

selho Orientador da Profissionalização em Exercício soube rigorosamente o que andava a fazer e pior ... e pior		
nunca foi apoiado para que soubesse. Um exemplo dos mais característicos é que, tendo sido nomeado com um atraso brutal, uma das primeiras tarefas do C.O. foi a de fazer o processo administrativo dos delegados. Enfim, a pessoas cuja principal função era a de conceber, planear um processo, um modelo ... arranjar os apoios e que foram desviados e porque foram desviados pelos serviços centrais do Ministério .. pelos serviços centrais do Ministério para a organização do processo burocrático-administrativo do concurso para delegados.	Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Pª - Oh! Sr. Dr. desculpe, mas se se fizer- alguma pergunta que não possa responder, não responda, claro. Mas, efectivamente, quando se analisa um processo, analisar os acidentes do processo que não acontecem por acaso, não é?		
Rª - Não acontecem por acaso.	Afirmação neutra	0
Pª - Por exemplo, isso é impossível que tenha acontecido por acaso ...		
Rª - Oh Srª Drª! No Ministério ... vamos ver neste caso concreto ... houve diversas pessoas que tentaram opôr-se veementemente a isso, chamando a atenção de que nós estávamos atrasados, no processo de 6 a 7 meses ... vamos tentar recuperar algum do tempo: por favor, não desviem pessoas do C.O. para tarefas burocráticas que um bom 3º Oficial, um bom 3º Oficial faz necessariamente melhor que as pessoas do C.O. ...	Afirmação neutra	0
Bem. mas aí já havia efectivamente proble-	Refere causas exteriores ao modelo	2

mas de suprir tendência relativamente ao processo, que tem sido uma constante através disto tudo e que basicamente tem a ver com:
quem domina o processo da orientação da profissionalização em exercício, quem domina o processo de Profissionalização, quem tem poder para tomar decisão no processo da Profissionalização em Exercício? E a dicotomia que aparece desde muito cedo não foi, curiosamente, entre as Direcções-Gerais e o C.O., que nunca se assumiu, por exemplo, nunca foi capaz de dizer abertamente "meus senhores, muito boa tarde que nós vamos embora amanhã porque não nos deixam fazer o que nós devíamos fazer, e o que nós devíamos fazer era isto, isto e aquilo". Essa dicotomia foi sempre entre as Direcções-Gerais e a Secretaria de Estado da qual dependia o C.O.. Todas as soluções intermédias de ..., inclusivamente aquela solução que foi criada em determinada altura e na qual eu estive, que era uma tentativa de tentar virar o processo, que era uma estrutura dependente do Secretário de Estado...

(Segue-se a parte histórica)

Comentário final à terceira entrevista

Pode verificar-se que a totalidade das afirmações produzidas na entrevista são reveladoras de adesão ao modelo (categorias um e dois). Esta adesão é ainda reforçada pelo facto de o entrevistado se assumir, no seu discurso, como narrador homodiagético. São vários os exemplos que podem encontrar-se:

"Nós íamos para outro lado: íamos fundamentalmente para uma proposta individual de trabalho (pag. 180). "Nós pretendíamos que o processo de profissionalização fosse ..." (pag. 190). "Nós dizíamos que este projecto necessitava de medidas complementares" (pag. 190). "Nós considerávamos que não era possível este projecto ir para a frente sem que o estatuto estivesse definido" (pag. 190). "Quando nós enviámos um projecto de portaria regulamentador ..." (pag. 191). "Para nós era muito evidente, ... muito evidente ..." (pag. 194). "Nós dizíamos que a definição das carreiras profissionais ..." (pag. 194). "Porque nós estávamos a jogar com outro aspecto que mais tarde ou mais cedo tem de ser definido: qual é o horário do professor?" (pag. 195). "Nós pensávamos que do ponto de vista de gestão das escolas ..." (pag. 196). "Do ponto de vista da formação o que é que nós pensávamos?" (pag. 196). "Aceitávamos permeabilidade entre Inspecção, Direcções-Gerais e este Instituto ..." (pag. 196).

Todo este discurso deixa transparecer não só uma grande implicação no processo, como revela o papel activo desempenhado pelo entrevistado na génese do processo.

Outra característica importante que é possível aperceber a partir desta entrevista é o carácter conflitual deste processo.

"As pessoas que trabalharam nisto (e já iremos ver quem foram essas pessoas) ou pelo menos *parte das pessoas* que trabalhavam nisto, nunca tiveram ilusões..." (pag. 192); "para as pessoas era muito claro, para *parte das pessoas,* que teria de haver medidas complementares" (pag. 192); "a *maior parte das pessoas* que trabalhou nisto acredita que ser delegado ou sei Orientador não são lugares escolhidos, para os quais as pessoas são escolhidas" (pag. 195); "houve diversas pessoas que *tentaram opôr-se* veementemente a isso ..." (pag. 197).

"Se há processos negociados nos mais pequenos pormenores efectivamente este é o único que eu conheci nestas circunstâncias".[74]

---

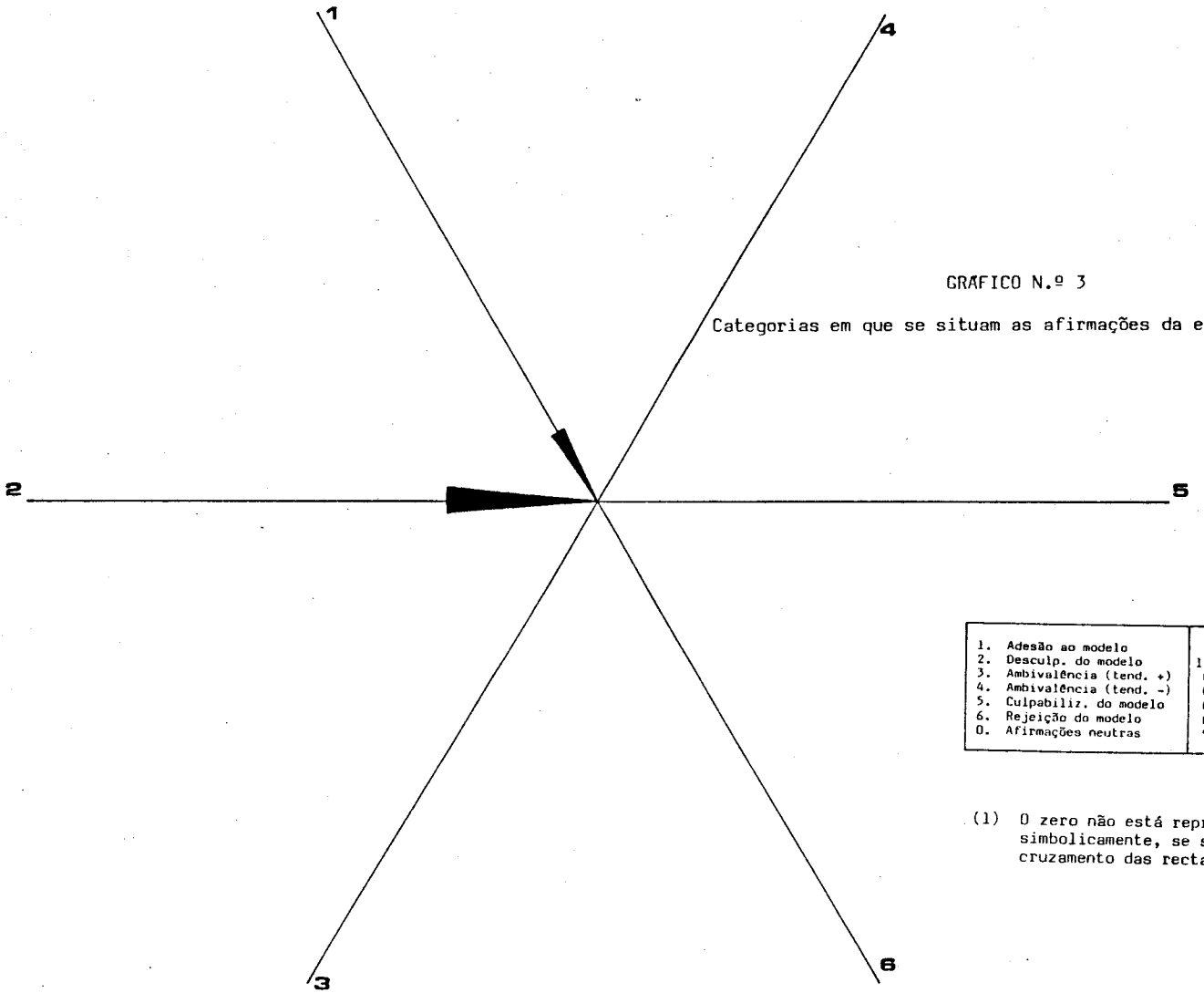
[74] Afirmação extraída da parte da entrevista em que são referidos aspectos históricos e que portanto não foi analisada.

Outro aspecto a referir é o grande desenvolvimento dado por este entrevistado a tudo quanto se refere a "medidas complementares" que considera necessárias para que o processo funcione. Trata-se de medidas organizativas de grandes linhas de estruturação e funcionamento do Sistema Educativo. É interessante relacionar estes tipos de preocupações com o facto de o entrevistado há longos anos ocupar lugares de grande responsabilidade no Ministério, ligados a problemas de organização macro do Sistema Educativo.

Note-se ainda o grande peso de afirmações reveladoras de adesão (categorias um e dois) e a ausência de análises negativas ou mesmo críticas (v. Gráfico 3). Este facto reforça o já afirmado a propósito da posição de narrador homodiagético que o entrevistado assume no seu discurso.

GRÁFICO N.º 3

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 3



1. Adesão ao modelo	8
2. Desculp. do modelo	15
3. Ambivalência (tend. +)	0
4. Ambivalência (tend. -)	0
5. Culpabiliz. do modelo	0
6. Rejeição do modelo	0
0. Afirmações neutras	9

(1) O zero não está representado, pois que, simbolicamente, se situaria no ponto de cruzamento das rectas.

4ª Entrevista - Caracterização

Contexto temporal	Quarto ano da profissionalização: fora já anunciado que o Ministério tinha a intenção de "suspender o processo para o avaliar". A FENPROF começava a organizar um encontro para discutir os resultados dessa avaliação, realizada por sua iniciativa.
Contexto espacial	Pequena sala da sede do Sindicato dos Professores. Os interlocutores sentavam-se à volta de uma mesa de madeira com o gravador pousado no meio.
Actor entrevistado	Professora, antiga orientadora de Estágio. Dirigente Sindical, tendo tomado parte muito activa nas discussões da fase de concepção e implementação do *modelo* como delegada daquela instituição.
Indicadores paralinguísticos	Voz grave, um pouco rouca. Débito linguístico: 115 pal/min. Dicção geralmente clara embora com momentos em que baixas bruscas do tom de voz tornam o discurso ininteligível. Pausas e hesitações frequentes. Muitas repetições.
Areas focadas nas respostas	Aspectos organizacionais e pedagógicos inovadores da P.E., sobretudo os ligados às reivindicações dos professores.
Outras observações	A entrevistada assume-se como narrador homodiagético em muitas situações, ao longo do texto. Referência à P.E. como processo que decorre no presente. Referências repetidas a aspectos considerados positivos, facto que parece surgir como reforço de opiniões expressas.
Número de aspectos identificados como inovadores	1 4
Número de palavras plenas e vazias empregues na primeira e segunda unidades de contexto	Dada a forma livre como foi utilizado o guião nesta entrevista não foi possível separar a primeira da segunda unidade de contexto. Número total: 7 327

Aspectos apontados como inovadores	"... considerar-se a formação de professores como aspecto essencial para a sua profissionalização". "... uma formação própria, específica, que é eminentemente prática, mas também teórica, que é uma formação profissional. Daí o nome de profissionalização. "Notar carências de formação teórica ao analisar os problemas que eram os problemas da escola". "Profissionalização é indispensável a todos os docentes e como tal é entendida como uma necessidade, uma necessidade que é um direito e um dever e como tal deve fazer parte do contrato que o Estado firma com eles." "... a contratação plurianual" e "contratos automaticamente renováveis" para todos os professores com habilitação própria, mas também professores sem habilitação própria." "Profissionalização será feita nas escolas em que os professores leccionam". "Escola centro de formação" aberto ao meio: "Criar condições que acorram às carências das escolas" "Profissionalização, meio de as tornar mais escolas". "Dar conteúdo aos órgãos de gestão pedagógica da escola", "matéria sobre a qual eles fossem verdadeiramente responsáveis". "Não ser uma formação estritamente individual, mas servir também os próprios professores da escola". "Formação que não se confine à turma, mas seja realmente na escola". "Formação extra-didáctica". "Formação muito variável .. em função da experiência de cada um". "Centros de apoio pedagógico para formação teórica". "Destruição da hierarquia que existia nos Estágios Clássicos". "Participação na avaliação". "Contactos entre as escolas".
Categorias identificadas	Categoria — Frequência 1 — 66 2 — 21 3 — 9 4 — 0 5 — 0 6 — 3 0 — 13

4ª Entrevista - Texto e Análise

Sim, sim, vamos lá ver, portanto. A primeira pergunta era sobre aquilo que eu considerava os aspectos inovadores, digamos ..., deste modelo de profissionalização.	Desenvolvimento de um raciocínio	0
Bem, em primeiro lugar o aspecto fundamental, inovador, é a relação que existe ... primeiro considerar-se a ... a ... a formação ... a formação do professor como aspecto essencial para a sua profissionalização (... ããã)	Menciona aspectos positivos	1
... conceito até agora, não estava mesmo nos estágios clássicos, não estava definido que para ser professor,digamos,era preciso obter uma formação própria para a ... para a actividade profissional neste caso do docente	Aponta aspectos negativos no antigo modelo	1
(... ããã) Repare que o estágio clássico admitia o seguinte: que um professor, era admitido um saber adquirido na universidade, digamos um saber teórico ao qual se seguia uma prática no estágio, não é assim? digamos, o qual formava então habilitação profissional	Aponta aspectos negativos no antigo modelo	1
Digamos que subjaz a este tipo de modelo de profissionalização o considerar que não se trata de uma prática que se junta a uma parte teórica que se já recebeu, mas que é necessário a quem está no ensino fazer uma formação própria, específica, que é eminentemente prática, mas que também teórica (... ããã), e que é uma formação profissional. Daí o nome de profissionalização.	Menciona aspectos positivos	1
A necessidade de um docente se profissionalizar, repare que não era uma palavra que tivesse sido utilizada até essa altura, não é?	Aponta aspectos inovadores	1
Não se ouviu essa palavra e parece que também não se utilizava muito esta ideia de necessidade de os docentes terem uma formação profissional. Isso era, no fundo, profissionalizar.	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1

Estes termos passaram-se a utilizar depois do 519. Julgo que esta é a primeira inovação.	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1
A outra inovação é considerar que a profissionalização é indispensável a todos os docentes e como tal é entendida como uma necessidade, uma necessidade que é um direito e um dever e, como tal, deve fazer parte do contrato que o Estado (ããã ...) firma com eles.	Aponta aspectos inovadores	1
E daí o Estado tão intimamente ligado à contratação	Aponta aspectos inovadores	1
E para nós, agora do ponto de vista sindical, a nossa grande preocupação e a luta que desenvolvemos foi, antes da profissionalização, foi conseguir contratação de professores, contratação que estipulasse entre as suas cláusulas	Menciona aspectos positivos	1
como uma cláusula absolutamente obrigatória para ambas as partes, a profissionalização	Menciona aspectos positivos	1
Isto é, deixavam de ter progressivamente no Ensino (sabíamos que não podia ser obtido assim como um dado imediato) professores que estão enfim a exercer a profissão docente, mas que não têm formação para ela.	Menciona aspectos positivos	1
Portanto, do nosso ponto de vista, era importante e que o Rui ainda se deve lembrar disso porque ainda é do tempo dele. Foi a nossa primeira grande reivindicação, foi a contratação plurianual	Aponta aspectos inovadores	1
que veio de uma reivindicação dos professores mal formulada, do nosso ponto de vista, mas a que nós demos nova formulação, que era (... ããã) os contratos automaticamente renováveis.	Aponta aspectos inovadores	1

Portanto, contratação sim, mas o professor na defesa dos seus pontos de trabalho, coisa que evidentemente era a primeira preocupação, desejavam que os contratos se fizessem e fossem renovados automaticamente.	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1
Claro que aqui, o nosso Sindicato verificou na altura que se tal coisa fosse decidida não era um benefício para os professores ou era um falso benefício, porque se eles não se profissionalizassem, evidentemente que seriam substituídos por professores profissionalizados que entretanto poderiam (... ããã) sair do ... enfim ... de instituições de ensino que fizessem formação inicial (Faculdade de Ciências, por exemplo, Universidade de Aveiro ou do Minho ou outras que entretanto fizessem...) ou mesmo o Estágio Clássico iam sendo forçosamente substituídos.	Desenvolve um raciocínio	0
E que interessava sim, os contratos, mas como cláusula dos contratos, a garantia da sua profissionalização.	Aponta aspectos positivos (reforço)	1
E portanto a nossa ideia foi sempre esta: contratos para todos os professores e, simultaneamente, lutou-se para por contratos para com os professores (foi o primeiro lote) com habilitação própria,	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1
mas também com contratos com professores sem habilitação própria.	Aponta aspectos inovadores	1
E as duas causas foram aprovadas.	Menciona aspectos positivos	1
Esta nunca foi regulamentada, esta lei .Ambas estas reivindicações que foram conseguidas com dificuldade, só foram conseguidas na Assembleia da República.	Refere medidas preparadas e não implemendas	2
Pª - O 519 chega a contemplar o complemende habilitações?		

Rª - Exacto! Exacto, porque o 519 já remete para a Lei da Assembleia da República, está aqui referido e se quiser depois eu posso-lhe passar a Lei 67/79. Esta está aqui logo referida (... ããã). E depois ainda há outra lei, quer dizer, o nosso combate nessa altura, foi assim muito grande combate, foi conseguir esta lei que institui a contratação plurianual e considera que a contratação plurianual automaticamente renofável tem como cláusula obrigatória a profissionalização.	Menciona aspectos inovadores (reforço)	1
Isto foi conseguido na Assembleia, por nós, junto de todos os grupos parlamentares, e todos sem excepção a votaram,	Refere medidas propostas e aprovadas	1
quer dizer (... ããã) era de tal maneira evidente que era uma posição correcta, que num período em que também a Assembleia não havia maioria (eu neste momento consideraria, considero, que a fórmula governamental minoritária é a melhor (... ããã). Não! É porque se conseguiram coisas extraordinárias na Assembleia, nessa altura! Porque os deputados (... ããã) funcionavam de outra maneira. E alguns eram os mesmos que estão lá agora. Eu ainda outro dia lá fui e vi a reacção. Acusaram-me de correia de transmissão do partido, que estavam a politizar e a partidarizar as coisas, o que queríamos era descentralizar politicamente e que não sei que mais. E realmente aquilo depois transformou-se numa luta partidária em que os partidos da oposição atacaram e os da maioria defendiam lá dentro, na Comissão de Educação! Tive outras experiências de trabalho lá, em que a coisa não se deu. Esta, por exemplo, não é? E que sendo o Governo de Cardia que estava no Governo, os deputados do P.S. perceberam muito bem e trabalharam.	Afirmações exteriores ao processo	0
E realmente sai dali esta lei, que foi aprovada. Esta Lei de 67/79, que foi aprovada por unanimidade e que atirava para duas outras:	Refere medidas aprovadas	1

para o que veio a ser o 519, era a regulamentação dos contratos para professores com habilitação própria e para os contratos com professores sem habilitação própria. E portanto seriam contratos para complemento de habilitação.	Aponta aspectos inovadores	1
Saiu a lei. Simplesmente essa foi o C.D.S. que apresentou um projecto que, do meu ponto de vista é altamente demagógico.	Refere causas exteriores ao modelo	0
Foi também aprovado, e o resultado é que nunda foi regulamentado ... nem se começou ainda a tratar desse caso porque é demasiado, penso eu, demagógico, os termos em que se propõe o complemento de habilitações. Aqueles que não têm habilitação própria, tão altamente favoráveis que, digamos, que é muito difícil, a não ser fechando as Escolas ou metendo o dobro dos colegas sem habilitação própria (o que será errado de muitos pontos de vista) desde, enfim, do interesse dos professores, como dos professores, não é? Mais uma grande leva de professores sem habilitações ainda com menos habilitações, não é? Isso tem estado congelado.	Refere aspectos positivos de modo reticente	3
Esta lei, portanto, a lei 67/79 que nós então conseguimos que fosse entendido, repare, devido a essa reivindicação dos professores que a profissionalização devia fazer parte do contrato do professor	Refere medidas aprovadas (reforço)	1
Pª - Pode considerar-se então que o início da profissionalização está no Ministério de Cardia?		
Rª - Sim, sim pode. Pode, embora isto já tenha sido no final, no final, do Ministério de Cardia. Quer dizer, o Cardia, devido à nossa (... ããã) era uma das nossas, nós tínhamos (... ããã) quando o Sindicato se uniram a primeira vez fizeram dez pontos, e quatro prioritários.	Afirmações exteriores ao objecto de análise	0

E à cabeça dos quatro prioritários tínhamos ambos contratos automaticamente renováveis. Ora, devido a isso, o Cardia fez sair esta Lei: esta Lei é do Cardia, 342/78 ... se lerem. É muito interessante esta Lei.	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1
Simplesmente, recuperando o vocacabulário das reivindicações portanto, a palavra contrato (... ããã) que era uma palavra que nos era, a nós, muito cara, porque ae tivesse um contrato com o Estado, com a Administração em que estivessem, digamos, estipulados quais os deveres (... ããã) mútuos, quais as garantias, em que condições cessava esse contrato, etc.	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1
Portanto, isso para nós era muito importante, ele recuperou e utilizou , digamos, a terminologia, mas fez contratos de um ano. Ora bem, contratos de um ano, para nós não nos servia, porque era exactamente o que existia, pronto e ao fim de um ano a pessoa estava de novo desempregada e daí nós, bem, ficarmos muito zangados e levarmos então à Assembleia da República. Portanto íamos à Assembleia da República todos os Sindicatos. Nessa altura havia uma coisa importante que era a unidade sindical - não é? - todos os sindicatos na Assembleia da República exigiram que baixasse este decreto do Governo para discussão e apresentaram aos grupos, cada um dos grupos e depois à Comissão enfim, os seus pareceres e foi a partir daí, então, que a Assembleia legislou e é esta Lei 67/69, bom, esta Lei já sai, já não é do Cardia, já é do Mota Pinto que se, que ... pronto, o Cardia tinha já saído, portanto podemos dizer que até certo ponto se deve ao Cardia porque foi o Cardia que publicou o 342, repare! Só nesse sentido. Depois (mas nós já estamos a misturar a parte histórica com a parte de aspectos positivos, na medida em que elas de certo modo se misturam).	Culpa o Ministério por medidas não tomadas	2

É que a parte positiva para nós está ligada à história porque é ser, digamos, a profissão, a profissionalização está inerente ao contrato. Não é assim? Portanto, e isto realmente para nós é muito importante, não é? E todos os professores em virtude deste mesmo contrato, ficam não só com o direito a profissionalizar-se, mas com obrigação a profissionalizar-se, que é outra das questões, portanto, é outra das questões importantes para nós.	Aponta aspectos positivos (reforço)	1
Outra foi o princípio também é da contratação que a profissionlização será feita nas escolas em que os professores leccionam e não em centros para formação dos professores.	Aponta aspectos inovadores	1
Portanto fará parte, digamos, isto visa um conceito de Formação à Formação do Professor, terá que ver com a sua própria prática com os problemas que ele vive na escola, não uma escola artificial e não uma escola que não é dele, mas na escola, enfim, que ele está e que é uma das escolas do País e que se tiver, e onde há problemas e então serão diversos os problemas que o professor tem de enfrentar e tentar resolver e que a sua formação se deve fazer por aí.	Aponta aspectos inovadores	1
E este é um ponto, era um ponto muito importanto para nós o considerar e que os professores não deviam ser deslocados para a Formação, mas que deviam fazer a sua formação nas escolas onde estivessem.	Aponta aspectos positivos (reforço)	1
E é adiantando já uma parte negativa, uma das partes que foi furada, digamos, e não se conseguir por uma interpretação viciada do Ministério de uma outra coisa que nós consideramos importante e que lutamos por ela, foi a entrada para a profissionalização mediante a lista nacional e portanto mediante as classificações que ... mediante a lista nacional, isto é, de certo modo que uns professores não podem passar à frente dos outros professores, bem,	Culpa o Ministério por aspectos negativos	2

dando uma interpretação que nós, sempre nós, sindicatos, e muita gente do Ministério, entre eles o Tavares Emídio, estão em desacordo, mas que foi uma das interpretações da Direcção-Geral do Pessoal, eles conseguiram fazer esta coisa disparatada que neste momento acontece: é que os professores mudam de escola para fazer a profissionalização.	Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
É, um dos aspectos negativos, agora indo para os aspectos negativos da profissionalização (e que contrariam muito as intenções iniciais) problemática que eram, como já vos disse, o facto de fazer da escola em que o professor está a trabalhar o centro da sua formação, na medida em que ele conhece melhor, e é na sua escola que ele aí terá mais facilidade de trabalhar, de conhecer os problemas e de tentar resolver esses mesmos problemas.	Aponta aspectos inovadores	1
Isto por um lado fica completamente anulado quando, sei lá! Neste momento eu tenho três profissionalizandos, um deles vem de Portimão, por acaso os outros dois são de Lisboa, por acaso já tenho tido gente que vem do Norte, do Centro. E temos tido aqueles casos, acho que absurdos, que em Guimarães está uma rapariguinha que veio de Beja, está um colega que veio de Guimarães, não é? Estão ambos deslocados e em situações dificílimas pessoais que se reflectem na sua situação profissional.	Culpa o S.E. por aspectos negativos	2
Para além de que são novos na escola e vão enfrentar toda a ... todo o problema de se inserir no meio que desconhecem e que se eventualmente até não será o seu, porque eles querem regressar, se não a Guimarães pelo menos perto de Guimarães, não é? Estão dispostos a andar um bocadinho à volta, mas são do Norte e se querem ficar no Norte, não é? E os que são do Sul querem ficar no Sul. Ora neste momento assistiu-se a um chocalhar de gente neste País e os que vieram do Norte estão no Sul e os do Sul estão no Centro e por aí fora, o que contribui poderosamente para viciar (... ããã), o projecto. Mas isto era ...	Refere factos negativos da responsabilidade do S.E. ou Ministério	2

Pª - Posso fazer uma pequena interrupção? É que era o seguinte e ... inicialmente então previa-se que todos os professores estariam em contratos plurianuais e entrariam necessariamente em profissionalização maneira que com o aparecimento de ... nos contratos plurianuais de vagas para profissionalização. Foi posterior, como sabe - foi posteriormente e já é uma desvirtuação do ... (já) do processo inicial.		
Rª - Já, já foi posterior e lembra-se,no primeiro ano que houve ... não é? Abriram-se as vagas, quer dizer, a legislação estabelecia um cálculo, não é assim? Cálculo esse que daria, que que era algo que se ia experimentar à partida. O ... Ministério e o Sindicato estavam conscientes de que a ... não se seria pena ... e fomos e aceitámos ser cautelosos.	Manifesta ambivalência salientando aspectos positivos	3
Porque nenhum de nós... (... ããã) sabe o que era isto de reservar 75% da vagas (... ããã) extra quadro, não é? Portanto já temos o quadro, os professores do quadro, não é verdade? Pronto, aí não se toca e depois temos as outras vagas ... ora (... ããã) que número de vagas para contratos, estabeleceu-se os 75%, mas estabeleceu-se esses 75% às cegas! Porque não havia estudos que permitissem dizer outro número ou ... ou (... ããã) ou, enfim, inventar um cálculo qualquer, nós queríamos que ficasse estabelecido uma margem certa de professores provisórios para serem profissionalizados, sabíamos que não podia ser a totalidade porque (... ããã) há sempre, até temos que salvaguardar o direito de, aqueles que não queiram ficar na profissão e que não são necessários, não é? Quer dizer, nós não podemos admitir que vamos ter um corpo totalmente profissionalizado de professores (... ããã) nestes anos mais próximos. Portanto, aqueles que podem e estão este ano, para o ano já não estarão. Ia-se experimentar aqueles 75% e foi isso que se fez (... ããã). Por acaso não deu grande (... ããã) erro, (... ããã) os números foram perfeitamente	Afirmações exteriores ao assunto em análise	0

aceitáveis (... ããã) logo no primeiro ano (... ããã).		
O que aconteceu - e sabem que aconteceu - é que houve dificuldades em encontrar os lugares nas Escolas que ficaram com esses professores (... ããã), não é verdade? Com esses professores - profissionalização e houve uma grande dificuldade em montar as estruturas.	Refere causas não controláveis	2
Pronto, e então a partir daí, com as dificuldades que houve e que nunca foram sendo resolvidas é que o Ministério toma como maneira de obviar essas situações em que havìa (... ããã) profissionalizandos que não tinham Delegados (... ããã) e não tinham condições para profissionalizarem, então tomou como resolução criar lugares para profissionalização.	Culpa o S.E. por aspectos negativos	2
Pois (... ããã) isto já foi uma adulteração, porque aquilo que lá estava era outra coisa, não é? Já foi uma emenda (... ãã) digamos (... ããã) emenda que se tem acentuado porque agora, de cada vez que eles tentam abrir, vão primeiro saber se proventura têm Delegado ou não têm Delegado, se têm isto, se têm aquilo, se têm aqueloutro (... ããã). É evidente que se vai ver se tem condições para, portanto, reduzir as hipóteses de profissionalização.	Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Que estamos a fazer, a fazer depender a profissionalização de condições que se escapam por completo a qualquer controlo (... ããã). Em vez de se fazer o contrário, criar condições que era esse o outro princípio da profissionalização e do modelo, que é de criar condições que acorram (... ããã) às carências das escolas.	Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Bem, e agora se decidiu que realmente uma das primeiras (... ããã), digamos, inovações, era ter- se esta ideia de que o professor tem	Aponta aspectos inovadores	1

que ser todo ele formado e que essa formação constitui realmente a condição necessária para a sua profissionalização e como tal isto faz parte de um contrato que ele firma ...		
Pronto, entendido assim, já como dever contratual, em segundo lugar, esta ideia de que (... ããã) a profissionalização será realizada em todas as Escolas do País, onde estão professores em condições de firmarem os seus contratos e que isso não significará que eles têm ou que teriam de mudar de Escola, esta é uma das segundas características.	Aponta aspectos inovadores	1
Em terceiro lugar, penso eu, embora isto não seja assim (... ããã) por ordem de importância, julgo que outra das características importantes da profissinalização era de fazer da escola realmente um lugar em que a profissionalização teria (... ããã) teria de acontecer ali (...ããã), era fazer da escola um centro de formação e portanto muito a ideia de dinamizar a Escola (...ããã)	Aponta aspectos inovadores	1
sabendo nós (... ããã) e sempre soubemos, que a escola, que se pede muito pouco à escola e que a escola a quem se pede muito pouco, cada vez dá menos e recebe menos. Porque tudo isto, enfim (... ããã) jogam umas coisas com as outras. Bem, esta escola tem estágio, então tem de ter equipamento, aquela não tem estágio, então não tem equipamento. Esta tem estágio, então tem de ter verbas, esta (... ããã). Bem, começando por estas partes que são essenciais (... ããã), nós gostaríamos que todas as escolas fossem consideradas e que passariam a ser consideradas como centros de formação.	Desenvolvimento de raciocínio	0
E portanto sentissem elas próprias que tinham necessidades, as exigissem e, por outro lado, a administração sentisse que ... sentisse que todas as exigências estavam em igualdade de circunstâncias porque, bem, eram exigências também para ser para centros de formação, não é? Isto no sentido de verbas, no sentido de (... ããã) equipamento. etc..	Refere propostas inovadoras	1

Pª - Quando se fala em Escola como centro de formação é só no sentido de formação dos professores que estão em profissionalização ou é no sentido mais amplo?		
Rª - Não! Mais amplo, claro! (... ããã) Agora ... agora irá ... iremos aí. A primeira, essa de ... Pronto, cada escola é um centro de formação.	Aponta aspectos inovadores	1
É um centro de formação.	Aponta aspectos inovadores (reforço)	1
E agora a grande ideia que foi nossa, sobretudo a nossa, a dos Sindicatos, de tentar , através - e aí talvez tivessemos - (... ããã) eu reconheço (... ããã), se tivesse ido um pouco longe de mais (... ããã), nos tivessemos servido deste pretexto, desta ocasião de (... ããã) furar para dinamizar a vida pedagógica das escolas (... ããã) era muito nossa (... ããã)	Refere aspectos inovadores com certa ambiguidade	3
Uma análise feita aqui de todo o encontro que fizemos sobre a gestão, mesmo a gestão democrática, dita democrática, estava (... ããã) estava a ser esvaziada do seu conteúdo por falta de um conteúdo pedagógico, estava a reduzir-se aos aspectos administrativos e os Conselhos Directivos são cada vez mais fechados (...ããã) na prática dos antigos directores (...ããã), na medida em que também não tinham muito mais para fazer.	Desenvolve um raciocínio	0
É que o Conselho Pedagógico se tinha transformado num órgão, enfim (... ããã) também bastante bem burocratizado que lia circulares que tomava decisões enfim, sobre aspectos menores, etc., por não ter o tal conteúdo pedagógico.	Desenvolve um raciocínio	0
E consideramos que seria uma óptima altura de dar à escola um conteúdo pedagógico	Aponta propostas inovadoras	1

E que ao dar-lhe esse conteúdo que se ia dinamizar pedagógicamente a escola e que então, haveria se nessa escola houvesse formação e que essa formação (... ããã) uma parte (... ããã) soubesse a toda a escola que seria uma óptima (... ããã) oportunidade para a (... ããã) que todos os professores, não só os profissionalizandos, mas os que já eram profissionalizados e os que ainda não eram, pudessem (... ããã) enfim, de certa maneira, ser activados ou reactivados.	Aponta propostas inovadoras	1
E sobretudo, começassem a ter alguma coisa que para nós era muito importante que (... ããã) uma certa autonomia. A serem eles a disporem, enfim (... ããã) de um certo tempo que lhes era dado de uns certos meios e a definição nem aquilo que consideravam ser as necessidades (... ããã) os meios e a exercitarem.	Aponta aspectos positivos	1
Bem, foi muito essa a ideia, muito clara que (... ããã) como algo que nos aparecesse um pouco (... ããã) de viés. Não digo que tenha sido a ideia central, penso que hoje ela aparece como ideia central, que hoje, quando se olha para a profissionalização (... ããã) mesmo pessoas que a princípio estavam um pouco descrentes e dinamizou a escola, mexeu com a escola. É muito importante por isso.	Refere aspectos inovadores	1
Eu digo que na altura que se estava, enfim (... ããã) encruzilhado, era uma ideia que apareceu como muito importante, mas que, na altura, nenhum de nós teve a percepção de que seria essa a principal função desta profissionalização. Foi muito mais a ideia de dar a (... ããã) conteúdos aos órgãos de Gestão Pedagógica da escola, matéria sobre a qual eles fossem verdadeiramente responsáveis que	Refere propostas inovadoras	1
isso sinto que foi consciente (... ããã) para os Conselhos Directivos, para os Conselhos Pedagógicos e considerando o Conselho Pedagógico realmente o órgão mais importante na	Refere propostas inovadoras (reforço)	1

gestão (... ããã) pedagógica da escola foi muito consciente que nós - e repare depois, nas competências, aparece sempre o Conselho Pedagógico. Pª - Seria isso mais ou menos em que data? Esse tipo de preocupações? ..... *(segue-se um texto relativo à história do processo)*			

Pª - E agora uma pergunta, uma pergunta, o facto de (... ããã) a introdução do PIT não lhe parece muito importante?			
Rª - De ter um plano individual de trabalho? Sim! Acho que sim. Isso sim! (... ããã), gostaria de chegar lá (... ããã) pois e foi por ser feita na própria escola e por servir de dinamização à escola, foi que (... ããã) (o colega interrompeu e fomos para outro lado).		Aponta aspectos inovadores	1
Servir de dinamização à escola e portanto não ser uma formação estritamente individual, servindo apenas, enfim, uma pessoa, mas (... ããã) servir também (... ããã) a que os próprios professores da escola pudessem (... ããã) pudessem realmente reactivar uns ou mesmo fazer uma formação de outros (... ããã)		Aponta aspectos inovadores	1
Ainda, o tipo de formação (... ããã) que se pretendia na profissinalização é naquela ligação entre as mesmas áreas,que muitas vezes as pessoas vêm como três áreas sucessivas de actuação e de intervenção do professor, mas que no espírito de quem esteve nisto nunca foram mesmo áreas independentes, mas mesmo áreas que se encaixam umas nas outras e que permitem que toda a acção do professor que (... ããã) evidentemente se centra na escola não se confine na turma,		Aponta aspectos inovadores	1
mas que seja realmente na escola, não é verdade?		Aponta aspectos inovadores	1
e que essa Escola não se desligue do macro-sistema de que depende		Aponta aspectos inovadores	1
Portanto, sempre esta concepção de que o professor não é apenas a pessoa que eventualmente sabe bem ensinar matemática, sem se preocupar com o programa de matemática que lhe é imposto		Aponta aspectos negativos do antigo modelo	1

sem tentar saber porquê que os meninos têm tantas dificuldades (... ããã) em matemática sem se preocupar sequer se com ele se por ventura têm bons resultados e já não têm como os outros colegas se realmente isso depende só das suas qualidades dos professores ou de umas questões que (... ããã) devem ser analisadas também por ele porque ele é professor daquela escola,		
bem (... ããã) esta concepção de formação, como (... ããã) centrada na escola e não desligando os problemas inerentes, digamos à (... ããã) enfim, à didáctica da disciplina ou disciplinas de cada professor, do conjunto de problemas que ele enfrenta como professor, na escola.	Aponta aspectos inovadores	1
Pelo contrário, tentamos que ele sinta que quase todos os problemas (... ããã) que tem como professor de uma disciplina estão ligados a outros problemas que se (... ããã) que não se, digamos, são os problemas que ele deve enfrentar como professor. Bom, era esta realmente a ideia e penso que isto é a grande inovação deste projecto.	Aponta aspectos inovadores	1
E tentar (... ããã) fazer o professor sair da sala de aula do plano de aula emprega o retroprojector aqui (... ããã) aplica um (... ããã) um diapositivo acolá ou não sei quê e discute o plano de aula	Aponta aspectos negativos do antigo sistema	1
para outros problemas que são realmente muito importantes. E aí sim, o contributo dos outros colegas seria também muito necessário e daria talvez dinamização que nós previamos para a escola. E julgo que esse é um dos aspectos inovadores.	Refere aspectos inovadores	1
Por outro lado (... ããã) e vamos chegar (... ããã) ao caso do PIT. O saber-se à partida que esta formação ia estender-se a pessoas	Aponta aspectos inovadores	1

que estavam em situações completamente diferentes, na medida em que se sabia que iam estaar na formação indivíduos com largos anos de experiência de ensino e indivíduos que estavam a começar a (... ããã) a sua profissão (... ããã) bem, impunha que esta formação não fosse concebida de uma maneira igual para todos e que à partida as pessoas tivessem de aceitar que a necessidade de formação seria muito variável. É variável em função de quê? Em função da experiência de cada um, do que eles tinham feito durante a sua vida. E então, (... ããã) o ter-se chegado a ideia de que ela seria (... ããã) digamos, eu partiria dessa detecção de necessidades que, ficaria descrita no plano individual (... ããã) de formação. Pronto (... ããã) isso é outro, outro realmente outra questão extremamente inovadora, essa da existência de um plano de formação.			
Bem sabia que isto são, digamos, os grandes elementos de inovação de dinamização da escola, o de uma concepção de formação extra didáctica, que não fosse (... ããã) limitada realmente aos aspectos do ensino de uma disciplina.		Reforça a referência a aspectos inovadores	1
Que não encafuasse os professores só nos problemas (... ããã) enfim, (... ããã) ao seu diário, mas que tentasse projectar, o perceber porque é que os alunos reprovam ou não reprovam. Porque é que os de uma escola têm mais êxito,êxito e os da outra têm menos (... ããã) que abrisse um pouco os horizontes aos professores.		Aponta aspectos inovadores	1
e que a formação teórica, que realmente é muito necessária, fosse feita a partir das consciências da consciência (... ããã) que ele fosse tendo à medida que fosse analisando os problemas. E ao analisar os problemas que eram os problemas da escola, ele ia certamente notar carências de formação teórica.		Aponta aspectos inovadores	1

E então (... ããã) teria-se essas, essas carências de formação teórica teriam que ser encaminhadas. E daí o projecto também ter algo que para nós era muito importante e que era a recuperação de uma coisa mais antiga que infelizmente também foi gorada que eram os Centros de Apoio de Formação. Bem, e aí, para nós, a existência de formação, eram realmente (... ããã) as entidades que iam promover a resolução, não é ou a satisfação dessas carências de formação.	Aponta medidas preparadas e não implementadas	2
Nunca esteve no nosso espírito que (... ããã) essa formação de natureza teórica fosse feita na escola. Mas que fosse sentida pela escola e que daí resultasse encomendas, digamos, para os centros, e os centros enfim promoverem, no sentido de resolver (... ããã) aquela questão.	Aponta aspectos inovadores não implementados	2
Bem, estas são realmente (... ããã) ou são os aspectos mais inovadores embora eu considere muito importante, e isso talvez já venha da minha prática como delegada: a destruição do (... ããã) da hierarquia que existia nos Estágios Clássicos. Quer dizer, o ser o Delegado coordenador da formação eu não tenho com os profissionalizandos uma certa relação herárquica de poder que tinha o orientador.	Aponta aspectos inovadores	1
Pª - Acha que não tem, ou não desejaria que tivesse?		
Rª - (... ããã) Bem, não desejaria que tivesse e aí também nisso estou a ser influenciada pela minha prática e por outras práticas, tenho visto isso, tenho visto em muitas escolas, quase até de uma maneira exagerado, que o Delegado é considerado, um colega que não tem um estatuto (... ããã) que lhe confere um poder, mas antes que o obriga a uma ajuda a um apoio (... ããã) que é visto mais nesse sentido do que propriamente da pessoa que está...	Emite juízos positivos com certa ambiguidade	3

Pª - Aí você interpreta que essa, essa possibilidade se mantém (... ããã) dado o Delegado ter a sua (... ããã) a sua ... o seu poder de classificar?			
Rª Bem, como sabe não (... ããã) está bem assim porque até o poder de classificar (... ããã) do Delegado foi muito (... ããã) como dizer? (... ããã) distribuído.		Refere aspectos inovadores	1
Pª - Teoricamente?			
Rª - (... ããã) dizemos que há ... que quando a Luíza diz teoricamente é porque nós hoje sabemos que muita gente se está a afastar do que está.		Refere aspectos positivos com certa ambiguidade	3
Pª - Quando eu digo na prática, é que sabe, a minha (... ããã) o meu trabalho leva-me a perguntar o que é que está a acontecer nas escolas.			
Rª - Pois, eu julgo que toda a gente, os que devem intervir e, sei lá, na minha própria escola diz-se que as pessoas que devem, que devem intervir, não que devem, não aí (... ããã) diz-se que o Delegado é ele que é o responsável, é ele que deve fazer. Mas ninguém se demite de cada e cada ano aumenta mais (... ããã) o trabalho do delegado, no que respeita à avaliação. No que respeita a tudo, mas à avaliação, repare que (... ããã) isso dá-me uma responsabilidade, modifica completamente a minha atitude. E porque em primeiro lugar eu não avalio globalmente, tenho de avaliar, indo avaliando acções (... ããã) não é assim? (... ããã). Da ordem se... ainda ontem se fez uma na minha escola que eu não avaliei porque os colegas profissionalizandos iam fazer uma acção aos Directores de Turma e foram os próprios Directores de Turma, e não se recusaram a fazê-lo porque como a ação era feita para eles, (... ããã) e que foram eles que avaliaram a ac-		Menciona aspectos positivos	1

ção e aí não acharam quando muito (... ããã) só admitiram bem a minha presença no grupo. Porque sabiam que eu tinha de avaliar os profissionalizandos (... ããã). Mas não é em relação àquela acção porque sabiam que eles que directamente intervinham na acção é que teriam de a avaliar. Isto foi assim dado adquirido como os coordenadores Directores deTurma (... ããã) quando no fim eu disse: então agora vocês vão fazer o favor de traduzir isto tudo para constar tudo no dossier de avaliação, acharam logo tudo muito natural ...			
..... *(História do processo)*			
... Discutiram os PITs todos linha a linha, discutiram os planos de formação linha a linha (... ããã). E estão extremamente atentos e consideram, e consideram que têm direito de. E as notas que saem no fim são analisadas por toda a gente, claro, porque acham que sendo uma nota da responsabilidade do Conselho Pedagógico estando elas representadas no Conselho Pedagógico pelo Delegado tomando parte activa, das duas uma, ou fala em nome dele e aí significa que eles se demitem totalmente ou, para falar em nome do grupo, têm de ter informação. E tem sido um processo gradativo. Nunca como este ano as pessoas têm tomado tanto empenho, pronto a estar atentas às coisas que lhe digam respeito.		Refere aspectos positivos	1
(Considerações exterioress à profissionalização)			
... Sob o ponto de vista de inovação digamos que são estes os aspectos principais. Claro que também interessa salientar a possibilidade, mas que está muito mal conseguida, mas que ainda assim é uma possibilidade de contacto entre as escolas.		Aponta aspectos inovadores	1

Portanto, uma certa coisa se conseguiu na escola é de haver uma maior comunicação. Isso sem dúvida. Contactos entre as escola já se conseguem alguns e... em muitos casos até de uma maneira muito bem conseguida. Mas não direi que este é o aspecto mais inovador, das escolas contactarem umas com outras e ainda de de (... ããã) se abrirem mais a problemas que não são estritamente escolares.			
Aquilo que se costuma chamar abrir ao meio, contactando ... Sei de vários casos, as escolas com municípios, com outras entidades fazendo realmente uma ligação grande, uma coordenação. Na verdade isto está-se a fazer.		Aponta aspectos inovadores	1
Pª - E agora o oposto: Quais são as coisas que não estão a ser conseguidas?			
Rª - Pois, a segunda coisa que não está a ser conseguida (... ããã), olhe, a primeira que eu considero mais negativa de todas é o não entendimento mas o não entendimento radical do do processo em si (...ããã) quase todos os intervenientes, nomeadamente nas próprias Direcções Gerais. Com consequências muito negativas, por exemplo, na colocação, dado que a Direcção Geral do Pessoal não entende o processo, não conseguiu entender (... ããã) nunca trabalha de acordo com o verdadeiro processo não conseguir entender (... ããã) nunca trabalha de acordo com o verdadeiro processo. É a tal coisa que, havendo uma lista nacional podia-se respeitar essa lista nacional e as pessoas não serem atiradas ... Não é preciso! Para o senhor que tem 16 não ser ultrapassado pelo Senhor que tem 15. Não é preciso o senhor passar de 16 para o lugar do de 15 e o de 15 para o lugar do 16! Podiam ficar cada um na sua escola.		Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Isto é uma coisa que estava no projecto, mas que eles não sabem, não entenderam e não sabem executar e consideram que tem de ser		Culpa o Ministério por medidas não tomadas	2

assim: tiraram todos segundo as posições da lista e começar a distribuí-los pelas escolas ... pronto! Os que estão acima vão para a primeira, outro vai para a segunda e por ali fora. Portanto é um entendimento do processo a nível das Direcções- Gerais, a nível dos próprios Orientadores Pedagógicos			
Ainda mais grave é o não entendimento do modelo a nível dos próprios Orientadores Pedagógicos que não entendem o modelo e muitos dos Orientadores Pedagógicos estão ali porque ... por razões pessooais ... Não entendem, não se esforçam por entender e como estão numa posição chave para levar os outros a entender, nem os ajudam e muitas vezes até os desajudam, o que dá incorrecções tremendas,		Refere causas exteriores ao modelo	2
levando a muitas deturpações. Deturpações terríveis.		Refere factos negativos que não são da responsabilidade do modelo	2
Eu quando vou às escolas fico iriçada, fico preocupadíssima com o que se passa em muitas escolas por uma falsa deturpação do modelo. Ainda agora recebi em férias uma carta de um colega de Faro que era, que era um artigo para "O Professor" em que ele diz que: Isto é um projecto ciclópico, utópico. Querem fazer de um profissionalizando o super homem. Porque o superior ... profissionalizando tem de cumprir não sei quantos objectivos gerais e mais não sei quantos objectivos específicos, tem de trabalhar na área escola e depois tem de trabalhar na área turma, tem de trabalhar na área sistema, tem de fazer isto ... quer dizer, tudo isto aparece atomizado como se a área turma não tivesse nada a ver com a área escola e área não tivesse nada a ver ...		Refere factos negativos que não são da responsabilidade do modelo	2
Pª - Em que medida lhe parece que há interferências do processo de avaliação nessa deturpação?			

Rª - Julgo que sim, que há (... ããã), o primeiro veio (... ããã) , quer dizer, não modificou de modo algum os erros que se fazia e acentuou extraordinariamente porque, não sei se se lembra do primeiro que era o tal de não sei quantos comportamentos, não é? ... 64 comportamentos, não é? ... Portanto cada objectivo a pessoa tinha de mostrar não sei quê ... bem isto reforçou imenso e ...	Refere aspectos negativos de forma ambígua	3
Depois, os que vieram depois, vieram, embora um pouco melhores do que esse primeiro não modificaram de maneira nenhuma essa ideia absurda de que as pessoas são compartimentadas	Emite juízos ambíguos, mas negativos	3
ou outra a sua formação esta em área e que em cada área há objectivos e a cada objectivo tem de haver a demonstração de, (... ããã) ... enfim, de actividades! Nem é de aquisições! É de actividades, não é? Portanto (... ããã) os, os, os, os instrumentos reforçam evidentemente (... ããã). Claro que há uma volta, pode-se-lhe dar uma volta! Mas ... e também não tenho controlo aí, se a pessoa deu a volta ou não deu a volta!	Refere aspectos negativos de forma ambígua	3
Reinando, e esta é das grandes ... enfim deficiências do processo, a maior descoordenação. E aquilo que se vai exigir na escola ao lado é outra coisa completamente diferente ... diferente! Não é (... ããã) Eu sei lá! Eu sei que os meus profissionalizandos de vez em quando são criticados porque andam com bom aspecto ... bom aspecto! Alegres, bem dispostos! Porque é realmente uma das minhas preocupações é que as pessoas que estão em formação não sintam que a formação é ... para dar cabo delas, mas pelo contrário é alguma coisa que as deve tornar felizes não é porque as vai ajudar! Não as vai arrasar! (... ããã) Entendem que não, que se a pessoa está em formação tem de estar angustiadíssima, fazendo uma multiplicidade de coisas, esgotada,	Aponta aspectos negativos	6

nervosa, o psiquiatra, não sei que mais. Ora isso acontece! Numa mesma cidade (não é assim?) há escolas onde se exigem coisas (... ããã) incríveis de facilidade de falsidade inclusivamente...			
Ainda outro dia fui a uma escola aqui em Lisboa, em que os profissionalizando toda ... para cumprirem os seus objectivos convidaram três pessoas ... convidaram três pessoas em que um senhor que elas chamavam pedagogo, outro a quem chamaram de psicólogo e outro a quem chamavam de professor, que era eu, estava-se numa escola e tinha-se, tinha-se de chamar um professor de fora ... e (... ããã) e rapidamente ali em três horas dava-se cabo, (... ããã) de tudo que era objectivo da área escola .. tudo ... E elas atingiram todos aqueles objectivos mediante as nossas "falações" e as perguntas que elas faziam! Claro que foi preciso dizer que não! Que não é assim! (... ããã) mas conheço muitas escolas em que se faz dessa maneira! Vai lá um senhor e fala sobre Sistema Educativo. O Sistema Educativo é assim, assado, pronto! E a profissionalizanda convidou o senhor (... ããã) se convidou o senhor! Não é verdade? Se muitas vezes lhe pagou a deslocação? Se ainda por cima pôs lá o retroprojector. Se o senhor utilizou ou duplicou uns papeis, se o senhor pediu. Se soube, e isto é muito importante, dirigir uma ou duas perguntas que combinou com ele ou não ... pronto! Realizou tudo o que se esperava que ela realizasse ... quando aquele caso do Sistema Educativo! Não é? Bem! Isto numa escola!		Aponta aspectos negativos	6
Noutras escolas os desgraçados têm de fazer trabalhos inacreditáveis, não é? Ainda no ano passado fui a uma escola aqui de Lisboa em que uma pobrezinha tinha começado a descrever o Sistema Educativo Português não é anedota, do tempo do Afonso Henriques!		Aponta aspectos negativos (reforço)	6

Começava, começava ainda por como era de história, o desgraçado e veio e veio por ali abaixo a descrever o Sistema Escolar Português, truca, truca, truca, truca, truca ... e foi o trabalho que lhe exigiram. Há um trabalho que está aí a passar-se, o Tavares Emídio fez-lhe referência, mas ficou impressionadíssimo ... O que interessa mais salientar é a descoordenação que leva que numa escola se faça de uma maneira e noutra escola se faça de outra, (... ããã) penso que a nível do Norte se faz de uma maneira completamente diferente do Sul, não é? (... ããã) portanto ... há todas as práticas ...			
E daí não se pode dizer, acho que não se pode dizer que a profissionalização (... ããã) se está a processar desta ou daquela maneira. Processa-se de todas as maneiras ... E realmete as experiências que nós temos, conheço algumas, é de escolas em que as coisas correm muito bem, excedendo todas as expectativas, e sobretudo na ausência de orientações, na ausência, apoios, não é verdade? na ausência de meios,		Manifesta ambivalência, salientando aspectos positivos	3
nada disso existe, como sabe, porque não há ninguém, então neste momento ninguém quer dar qualquer orientação, orientação! Quando muito ... aquelas coisas para as avaliações a única orientação que vem de cima ...		Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Pª - Parece-lhe, já há bocado me pareceu compreender isso, mas você acha portanto que a existência de um delegado é (... ããã) uma coisa relativamente secundária?			
Rª - Não! Para mim e a parte mais importante, até a existência do Delegado o que eu acho é que o Delegado não tem a relação institucional que tenha o orientador ... em relação aos estagiários.		Faz comentários exteriores ao objecto de análise	0

Pª - Em relação às escolas, todas as escolas puderam fazer estágio. Isso pressupõe que em algumas não se encontra Delegado?			
Rª - Pois, pressupõe ...		Neutro	0
Pª - E portanto parece-lhe que se pode fazer formação sem Delegado ...			
Rª - (... ããã) Ora bem ... temos (... ããã), eu julgo que temos que ... isto é uma resposta falsa até certo ponto, que temos de analisar porque é que não têm Delegado nas escolas ... E (... ããã) as escolas que não têm Delegado são realmente escolas que não têm .. quase nada do que é necessário para serem escolas. Porque repare, não têm nenhum professor profissionalizado por grupo! .. O que (... ããã) começa a ser algo de preocupante! Não terem professores profissionalizados. Quanto a mim põe-se-me logo a questão, e não é desviar a resposta, que é ... mas que ensino haverá nessas escolas? E com o qual ninguém se preocupa! ... Quer dizer, como e que se passa do ... na medida em que elas vão conferir o grau de escolaridade que é igual para todos, os efeitos não sei que, mas se eles não têm sequer professores profissionalizados, não é? Se não há isto e se não há aquilo, aqueloutro? O que é que se passará lá dentro?		Desenvolve raciocínios	0
Pª - O que nós sabemos, e é uma coisa dramática, é que essas escolas existem ...			
Rª - Ora bem ... (... ããã) eu julgo que o haver profissionalização nas escolas será um meio de tornar, de as tornar mais escolas ... Como? E obrigar realmente a adminstração a verificar que, não existe lá nada do que tenha de existir. E daí eu admito que é necessário pôr lá o que falta. Pôr ... É que isso custaria mais dinheiro. Enquanto que na escola normal não custa nada ter lá um lugar porque ... efectivo no grupo		Aponta aspectos inovadores	1

não sei quê, naquela escola é preciso ir gente para ... admitir isso ... Mais do que isso ... (... ããã), portanto ... acho que há as ... que devia haver todos os esforços para que haja. Porque no momento em que se profissionalizam lá cinco, (... ããã) com esses cinco, se a coisa estivesse bem feita, era natural, era natural que eles se efectivassem lá. Portanto havia já professores formandos. E seria a maneira realmente de não ser ensino ... ultrapassado? Que não tem, nunca terá nada a não ser ... que é assim uma coisa, que é triste (... ããã)			
Isto por um lado, por outro lado eu vejo muitas das equipas com uma função muito diferentes da que têm actualmente ... as equipas de apoio pedagógico! Eu condeno muito a detrupação que houve, que faz do orientador um senhor que vai às escolas e que na verdade o tornou quase inútil! Pelo menos aqui, pelo que me diz respeito, os orientadores têm sido sempre excelentes pessoas, mas totalmente inúteis. Não vão fazer rigorosamente nada à minha escola, por exemplo, senão apresentar cumprimentos e fazer uma conversa mais ou menos pedagógica. Mas têm de lá ir, e têm de lá ir uma vez por mês, senão ralham-lhes, eles ficam muito ofendidos. Isto com todos os orientadores. Parece-me absurdo.		Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Julgo que os orientadores tinham outra função: uma função muito ligada aos Centros de Apoio Pedagógico, que era de estarem nos Centros de Apoio Pedagógico a produzirem realmente recursos, para serem utilizados nas escolas, a elaborarem realmente (... ããã) materiais que fossem necessários e a organizarem cursos de formação para aqueles que necessitassem das, nomeadamente os delegados. E não cursinhos de um dia. Mas cursos de formação (... ããã) com continuidade, com sequência, etc.. Isto em grande número,		Aponta aspectos inovadores	1

E outros eu vejo como sendo capazes de ir às escolas, que justamente não têm professores efectivos, a trabalharem lá, mas com continuidade também, a fim de que aquelas escolas serem dota ..., passem a ser doatadas dos tais professores profissionalizandos. Porque me rebelo muito contra a ideia de por si só a formação onde já existe (... ããã) enfim, meios para ... Porque então será sempre o mesmo problema. Pois como sabe os profissionalizandos não querem sair, e naturalmente com razão, dos sítios onde estão, concorrerão ali à volta, estará acima dos provisórios e escolas que não têm (... ããã) condições, essas nunca terão professores formados. Porque como infelizmente devem ter necessidade de muitos professores sem formação ... o que serão é sempre mandados para lá e pensar neles e pensar nos miúdos, isso é que nos obriga a fazer um esforço para eles terem formação.	Aponta aspectos inovadores	1
Julgo que a principal deturpação do processo realmente adveio do não entendimento mesmo dos próprios orientadores (... ããã) de uma série de coisas. O que é o PIT? É raro encontrar um orientador que saiba o que é um PIT ... perceba o que é um PIT. E por outro lado (... ããã) o que é o Plano de Formação, essas coisas todas ... E por outro lado da atitude que muitos deles colectivamente assumem, pois digo os orientadores, digo todos os que estão acima, compreendendo as Direcções Gerais que é: como é que nós sabemos e não querem revelar a nossa ignorância, ocultam-se numa atitude autoritária de exigir que aqueles que têm de fazer produzam para eles verificarem se está bem ou mal.	Culpa o Ministério por aspectos negativos	2
Este tem sido o meu cavalo de batalha desde o início. E quando vou a uma reunião de delegados e orientadores incompatibilizo-me geralmente porque eu considero que nós, Dele-	Situa causas de aspecto negativo fora do modelo	2

gados deveríamos aferir (... ããã), quando muito critérios quanto ao que é que consideramos que deve ser a axigência dos trabalhos de formação. Para isso os orientadores também deviam ... dizer como é que se faz. Ninguém .. tudo isso é, são, os profissionalizandos. Portanto os profissionalizandos têm um objectivo, não é verdade (... ããã) que ninguém lhes explica muito bem o que é aquilo, eles próprios são profissionalizandos também à partida não sabem muito bem o que é, a partir daqui têm tem de inventar as estratégias. Eles é que têm de inventar porque nada lhes é proporcionado no sentido de os ajudar... para saber o que lhes seria mais fácil, mais útil (... ããã) e depois têm de realizar. Têm de realizar sem apoio porque o próprio delegado e o orientador não lhes fornecem esse apoio. E o caso mais sério da profissionalização é ver realmente isso, pessoas a estarem realmente a fazer trabalhos (... ããã) terríveis não é de exigência sem serem devidamente apoiados para isso. Isto porque nem delegados apoiam, nem o orientador as apoia. E diz que não, e quando a gente pede o orientador diz logo: Ah! eu não dou receitas! Isto em todo o lado por onde eu vou, quando se pede ... não dou receitas ... (... ããã) o que faz que realmente as pessoas ... devam olhar para ... uma grande parte dos profissionalizandos ... para a profissionalização com muito desespero ... com angústia, não é?			
Pª - Isso é capaz de estar em relação com a falta de reação de muitas pessoas ...			
Rª - E é por se achar isso. Porque é muito...		Afirmação neutra	0
Pª - Agora, agora sob o ponto de vista histórico na fase incial, quando é que começa , quem é aue esteve na fase inicial do processo? Pessoas ...			
Segue-se um texto relativo à história do processo			

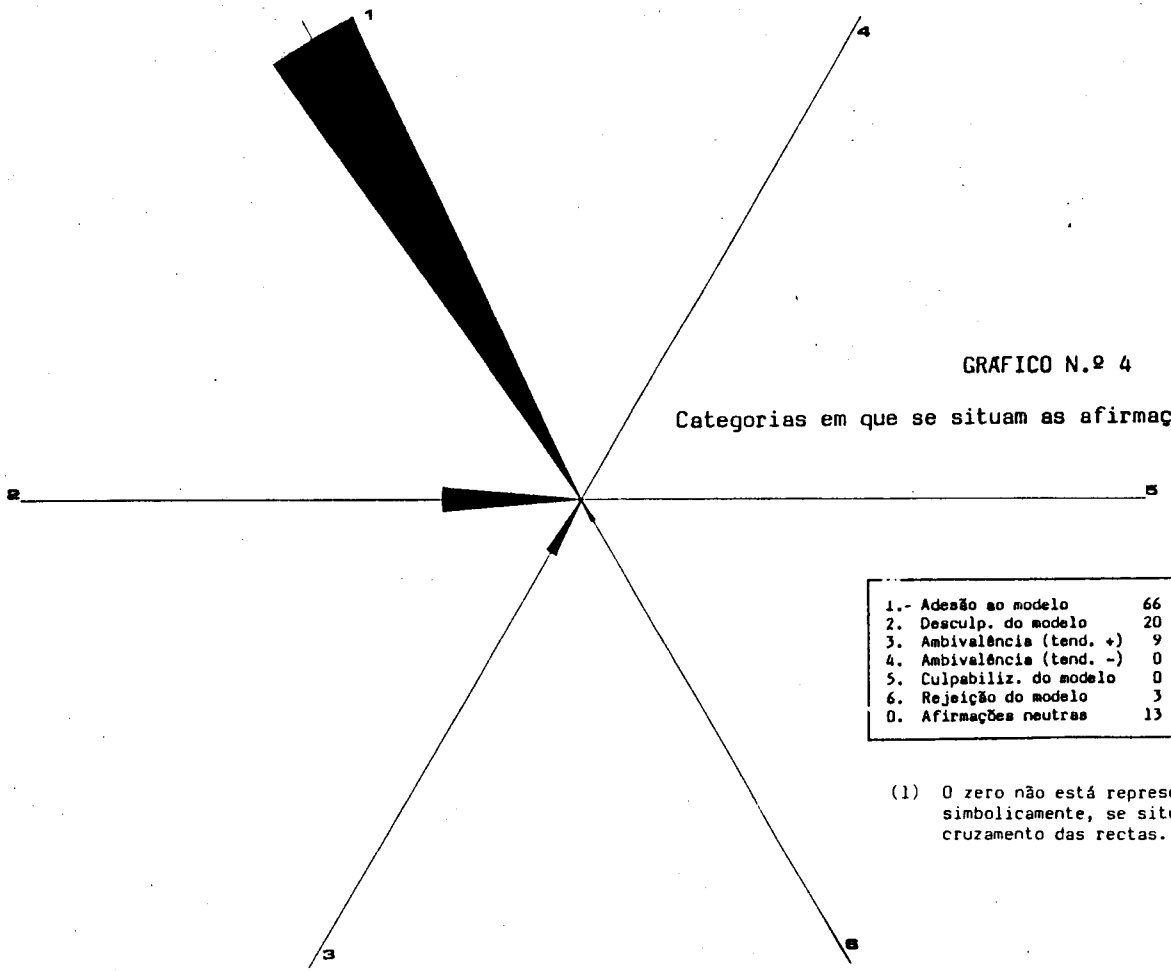


GRAFICO N.º 4

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 4

1.-	Adesão ao modelo	66
2.	Desculp. do modelo	20
3.	Ambivalência (tend. +)	9
4.	Ambivalência (tend. -)	0
5.	Culpabiliz. do modelo	0
6.	Rejeição do modelo	3
0.	Afirmações neutras	13

(1) O zero não está representado, pois que, simbolicamente, se situaria no ponto de cruzamento das rectas.

Comentário final à quarta entrevista

Os dois aspectos mais salientes que ressaltam da análise deste texto são, por um lado, a grande implicação no processo que o entrevistado revela e por outro a valorização das questões relativas a problemas que eram na altura objecto de reivindicação por parte dos professores.

A grande implicação torna-se aparente através de:

1 - grande ênfase nos aspectos inovadores da Profissionalização (cat. um e dois);

2 - no facto de os aspectos menos positivos serem atribuídos a outros factores que não os que presidiram à concepção do modelo;

3 - no facto de o entrevistado se assumir frequentemente não só como narrador homodiagético, mas também como alguém que esteve "por dentro" do processo.

Assim, podem encontrar-se na entrevista expressões tais como "no espírito de quem esteve nisto" (pag. 218); "uma coisa que para nós era muito importante" (pag. 221); "nunca esteve no nosso espírito ..." (pag. 221).

O interesse nos aspectos reivindicativos revela-se não só pelo facto de ser o único entrevistado que os menciona, mas sobretudo pelo grande desenvolvimento com que eles são tratados e mesmo o número de vezes que são repetidos ao longo de toda a entrevista.

Mais uma vez é interessante relacionar este tipo de interesse com o facto de se tratar de alguém que esteve presente nas negociações como delegado sindical. Natural é portanto que a seus olhos estes aspectos asumam uma maior importância do que aquela que se verifica para os restantes actores sociais entrevistados.

4.2.3.2.4 Comentário final à análise das entrevistas

Ao finalizar a análise das entrevistas foi possível verificar que os quatro actores sociais abordados, apesar de terem trabalhado lado a lado na concepção e lançamento do processo da P.E., têm posições bastante diferentes em relação a uma série de problemas. Por exemplo, os entrevistados três e quatro que colaboraram intensamente na fase da concepção, como se pode ver no texto da entrevista que se transcreve,[75] têm, é certo,

[75] Numa parte da entrevista (não analisada porque é relativa somente a aspectos históricos da P.E.) o entrevistado três afirma: "Em 23 de Fevereiro foi enviado aos Sindicatos o projecto de portaria regulamentadora ... e foi aqui que o processo se iniciou. A partir daqui o grupo de trabalho era invariavelmente constituído por mim, que coordenava, por cada um dos Directores-Gerais do Básico,

posições que se poderiam classificar ambas de adesão ao modelo. No entanto, estas posições divergem claramente no que respeita a alguns dos problemas abordados. Assim, veja-se por exemplo as áreas em que se situam os aspectos referidos por um e por outro como sendo as inovações mais importantes introduzidas pela P.E.: repare-se que elas são de natureza essencialmente organizacional a nível macro do Sistema Educativo em três e filosófico-reivindicativo no que respeita aos interesses dos professores, por parte de quatro. Mais acentuadas do que as diferenças verificadas em aspectos considerados importantes por cada um destes actores (que aliás parecem ser os mais próximos no que respeita a empenhamento no processo) são as que se encontram quando se comparam as opiniões destes actores sociais com as posições dos entrevistados um e dois. Estes entraram no processo um pouco mais tarde, respectivamente como representantes da D.G.E.B. nas negociações e como elemento do Conselho Orientador.[76] Por exemplo, a análise das posições assumidas por um permitem adivinhar, nos debates que se devem ter desenvolvido, a ocorrência de confrontos não só no interesse em valorizar mais este ou aquele aspecto (como aconteceria entre três e quatro) mas o choque entre posições de adesão e rejeição face à filosofia do modelo.

Recorde-se as categorias a que pertencem os temas identificados nas diferentes partes analisadas das entrevistas: na entrevista um, 19 situam-se nas áreas reveladoras de adesão ao modelo, enquanto que 100 se encontram nas áreas correspondentes a categorias reveladoras de rejeição; no entanto, na entrevista dois, as categorias correspondentes de adesão aparecem representadas 19 vezes e de rejeição 11 vezes; na entrevista três essa proporção é de 23 para zero, e na entrevista quatro de 95 para três (ver Quadro 4).

A identificação de posicionamentos tão divergentes face aos diferentes aspectos da filosofia, estrutura e funcionamento da P.E., permitem admitir que o processo de concepção deste projecto deve ter sido profundamente

---

do Secundário e do Particular e Cooperativo ... a Inspecção não estava ... é isso ... E no momento em que começaram as negociações com os Sindicatos, e eu devo dizer-lhe que nestes anos todos do Ministério, eu devo dizer-lhes e julgo que é uma das perguntas que me queriam fazer, nestes anos todos do Ministério devo dizer que se há um processo que embora a nível do Ministério se não pudesse apelidar de negociações por razões de ordem política, mas se há processos negociados nos mais pequenos pormenores efectivamente este é o único que eu conheci nestas circunstâncias. Este processo demorou desde a saída deste, portanto ... este processo demorou sete meses a negociar!"

76 Note-se que o Conselho Orientador era previsto como órgão central do processo da P.E. a quem competiria actividades de concepção e avaliação do modelo.

conflitual.

A análise comparada dos aspectos que em cada entrevista são concretamente apontados como os mais inovadores, permite ver que, com excepção da escola como centro de formação, citado por todos como importante, as restantes características apontadas são, curiosamente, muito diversas. (v. Quadro 4)

O entrevistado dois, elemento forte e positivamente integrado no Ministério, valoriza sobretudo o facto de se estabelecer como obrigatório no processo de formação, o estudo da *estrutura* e *funcionamento* do Sistema Educativo;[77] a quarta entrevistada, dirigente sindical, refere e reforça várias vezes os *direitos* e *deveres* do professor e do Ministério, a existência do *contrato* de formação com o Estado, bem como os contratos *plurianuais* e *automaticamente renováveis*; o terceiro entrevistado, actor social que várias vezes ocupou lugares nas cúpulas do Ministério, preenche várias páginas (2.210 palavras) da sua entrevista salientando e explicitando minuciosamente aspectos organizacionais a nível macro do Sistema Educativo que seria importante pôr em funcionamento. E refere que esses aspectos foram objecto de preocupações do grupo de trabalho, tendo sido por ele cuidadosamente estruturados, mas nunca implementados pelo Ministério.

É nessa linha que, por exemplo, num dado momento da sua entrevista refere: "a preocupação de um lado e do outro era da exequibilidade. Daí as pressões para que saísse o Conselho Nacional de Formação, daí as pressões para que fossem redifinir os grupos e as habilitações ... daí as pressões para que saísse o Estatuto". (v. Gráfico 5. e 6).[78]

As diferentes valorizações atribuídas pelos entrevistados às diversas propostas da P.E., bem como a classificação de inovação atribuída a aspectos situados em áreas tão diversificadas (filosóficas, pedagógicas, institucionais, etc.) do modelo, permite supor que nos grupos de concepção e implementação do projecto se confrontaram racionalidades bastante distintas. Estas raciona-

---

77 Recorde-se a afirmação já expressa anteriormente de que o facto de se relacionar o posicionamento dos entrevistados com a sua posição institucional não significa que se pensa ter havido unanimidade de opiniões no interior daquelas instituições.

78 Esta interpretação é sobretudo apoiada pelos dados decorrentes da análise feita no Gráfico 6, em que os Princípios da P.E. foram organizados não em três grupos, mas em quatro: P. reivindicativos, P. filosóficos/pedagógicos, P. filosóficos com reflexos na organização a nível médio, e P. organizativos a nível macro do Sistema Educativo.

lidades parecem estar fortemente relacionadas (embora obviamente não sejam exclusivamente dependentes) [79] *com a posição institucional dos diferentes actores sociais. Poderá admitir-se que estas posições anterior e actualmente ocupadas terão imprimido uma forte marca nas racionalidades dos entrevistados, marca essa de que resulta, para cada um, uma valorização dos aspectos que se situam na proximidade das áreas das suas preocupações e da sua intervenção.*[80]

Nos debates então estabelecidos, e que são referidos nas diferentes entrevistas, estiveram presentes diferentes instituições que foram variando ao longo do processo cujas áreas de intervenção certamente se interpenetravam.[81] Há mesmo referências explícitas a este fenómeno. "Mas quando aparece o Conselho Orientador, pronto, tudo aquilo deu a ideia de tudo aquilo que se passa com o Conselho Orientador, enfim, é que as Direcções-Gerais não iam ter nenhuma intervenção", afirma-se na entrevista um; e mais adiante: "mas é o que me apetece dizer, a certa altura sentimos que tínhamos a criança nos braços". "Os objectivos gerais da formação foram de certos modo impostos pelos Sindicatos", afirma dois. E por outro lado, pode ler-se em três: "Neste processo houve momentos em que, quando o processo andava à deriva, ele foi perfeitamente liderado pelo Preparatório e outros momentos em que ele era perfeitamente liderado pelo Secundário. Dou-lhe um exemplo: o processo estava a ser liderado pelo Preparatório e o Varela de Freitas cai no Secundário. E não imagina os choques que houve porque, muito logicamente, o Varela de Freitas não estava para ir a roboque do Preparatório e queria apresentar também as suas propostas de trabalho."

---

[79] Como é evidente, apesar da posição institucional imprimir a sua "marca" na racionalidade dos actores sociais, ela não é suficientemente forte para reduzir totalmente as heterogeneidades destas, não sendo portanto capaz de as tornar inteiramente convergentes dentro de cada instituição.

[80] Este problema vai ser de novo longamente debatido na análise do inquérito.

[81] Ver também Quadro 20.

QUADRO N º 20

Orgãos e/ou entidades intervenientes nas diferentes fases do processo (1)

Génese do processo (2)		Fase inicial de lançamento		Funcionamento
D.L. 519/T1/79	Desp. 358/80 (Proj. Global)	Portaria 64/81 Regª da P.E.	Desp. 3/81 Projº específico	Ent. designadas para intervir no processo (9)
Insp. Superior do Ministério (3)	Sec. Geral (7) Rep. Secretário de Estado (8)			
Diret.-Gerais (4) - Básico - Secundário - Pessoal - Particular				
Tecn. Sup. das D. Gerais (5) - Básico - Secundário - Pessoal - Particular				
Sind. Prof. (6) (Frente Unica)	Sind. Professores	Sind. Professores		
	El. Conselho Orientador	El. Conselho Orientador	Conselho Orientatador	Conselho Orientatador
		Direct. Gerais	Direct. Gerais	Direct. Gerais EAPs Ops C. Pedagógicos C. Delegados C. de Grupo C. de Prof. (E. Particular) Prof. em Form.

(1) Fonte: Tavares Emídio, Graça Fernandes, legislação.
(2) O processo teve origem durante o Governo Mota Pinto (Min. Ed.: Valente de Oliveira, Sec. Est. Alice Gouveia)e no Governo Lourdes Pintasilgo(Min. Ed. Veiga da Cunha, Sec. Est. Aldónio Gomes).
(3) (7) O processo foi coordenado desde o início pelo Dr. Tavares Emídio, primeiro na qualidade de Insp. Superior, Assessor para este projecto (3)e numa segunda fase na qualidade de Secretário Geral do Ministério (7).
(4) Directores Gerais que intervieram nesta fase do processo: Helena V. Rosa - Básico; Ribeiro dos Santos - Secundário; Pereira Neto - Particular.
(5) Os Técnicos que intervieram sobretudo no problema dos contratos plurianuais foram: Vítor Barros, Mário Trigueiros, Reis Leitão e Célia Pestana
(6) Pelos Sindicatos de Professores então em frente única intervieram sobretudo Graça Fernandes, Manuela Teixeira, Lourdes Silva
(8) Como representante do Sec. de Estado interveio Teresa de Oliveira Dias
(9) Para além do Ministro a quem cabem funções de decisão.

Problemas de poder das instituições, até de poder pessoal são, como se vê, explicitamente referidos em vários momentos das diferentes entrevistas. Aliás, expressões como "negociação", "Contrato de formação firmado entre o professor e o Estado" que podem ler-se quer na entrevista três quer na quatro, apoiam esta interpretação. Assim sendo, poderá admitir-se que:

> *A existência de instituições diferentes no grupo responsável pelos trabalhos iniciais, instituições essas representadas nos trabalhos por actores sociais afectiva, ideológica e pedagogicamente tão distintos, parecem indicar terem acontecido ao longo do processo lutas de poder mais ou menos violentas. Os dados recolhidos parcem indicar que estas lutas, para além da evolução política do País, terão tido um papel importante nas inflexões de percurso sofridas pelo projecto. Estas inflexões terão terminado finalmente com a sua extinção em 1985.*[82]

De todas as análises anteriormente realizadas, poderá afirmar-se, em síntese, que coexistiram no processo de negociação preocupações divergentes por vezes mesmo antagónicas.

Poderá referir-se, por exemplo, que:

- a existência de preocupação de que houvesse nas escolas onde iria fazer-se a formação de "um mínimo de condições materiais e humanas" (entrevista dois) teve como contrapartida a ideia defendida dentro do grupo de trabalho, por outras pessoas, de que a formação deveria existir em *qualquer* escola onde houvesse professores em condições de "firmar um contrato com o Estado"; as condições de formação decorreriam das exigências que as escolas fariam ao confrontarem-se com o facto consumado de terem formação dentro das portas: "Porque me rebelo muito quanto à ideia de pôr só profissionalização onde já existem, ... enfim ... meios para ... porque então será sempre o mesmo problema" (entrevista quatro).

Poderá ainda recordar-se que:

---

82 É de recordar o facto já várias vezes referido, de na entrevista A o processo da P.E. ser referido como algo que ocorreu no passado. Como algo acabado, encerrado. O facto de, no seu discurso, se "transformar" uma proposta de suspensão numa suspensão já ocorrida, parece reflectir a convição da entrevistada na condenação irremediável do processo. É como que o epílogo, o epitáforo de uma situação de luta pela sobrevivência de um projecto inovador.

- a concepção da figura do Delegado "como uma pedra vital do sistema" ou de que o "Delegado é o calcanhar de Aquiles do Sistema (entrevista dois) coesixtiu com a posição de que seria bom que "os próprios professores da escola pudessem realmente reactivar, ou mesmo fazer uma formação de outros" (entrevista quatro).

Ou ainda que:

- a ideia de suspender o processo para o organizar melhor ou para o avaliar que pairou desde o início: "em Março do primeiro ano devíamos ter parado" sustentada por uma mesma pessoa que advogava de novo a suspensão em 84 (entrevista um), confrontou-se com posições diametralmente opostas: "sobre a ideia que anda em voga sobre a suspensão por um ano,[83] é realmente espantoso, eu li o documento, a fundamentação é qualquer coisa de espantoso, maquiavélico", acrescentando mais adiante: "a suspensão é uma verdadeira aberração" (entrevista três).

Pode ainda recordar-se que:

- a defesa de que uma inovação não poderia ser lançada sem que estivessem "as pessoas, os formadores, as escolas fossem sensibilizadas, quer dizer havia que descondicioná-los primeiro de todo um tipo de estágio a que estavam habituados para condicionar e para formar e para orientar ... enfim todo o longo processo que implicava a elaboração de um plano de Formação de Escola, que implicava a elaboração dos planos individuais de trabalho, ... e as pessoas não podem dar o que não têm" (entrevista um) teve de se confrontar com o conceito de que "a formação teórica, que realmente é muito necessária, fosse feita a partir das consciências, da consciência que ele fosse tendo à medida que fosse analisando os problemas. E ao analisar os problemas, que eram os problemas da escola, ele ia certamente notar carências da formação teórica" (entrevista quatro).

Estes exemplos, para além dos aspectos anteriormente analisados, apoiam a ideia de que:

[83] Ideia de suspensão proposta em 1984.

Quer ao nível filosófico, quer pedagógico, quer institucional, coexistiram nos grupos de trabalho posições muito divergentes geradoras certamente de uma situação conflitual. A gestão destes conflitos, bem como a luta pela posse de zonas de incerteza geradas certamente por uma nova distribuição de poderes podem ter sido elementos que terão contribuído para a criatividade revelada nas propostas elaboradas neste projecto.

Análise comparada das entrevistas

QUADRO Nº 21

Categoria	1ª Entrevista	2ª Entrevista	3ª Entrevista	4ª Entrevista	Síntese dos resultados obtidos
Actor entrevistado	Antiga Orientadora do Estágio Clássico e Coordenadora do Ramo Educacional na DGEB. Representante da DGEB nas discussões de lançamento da P.E. Actual elemento de um grupo designado para coordenar a P.E..	Antigo Orientador dos Estágios Clássicos. Elemento do Conselho Orientador da P.E. Actual elemento responsável da DGES.	Alto funcionário do M.E., antigo D.G. do Ensino Básico e Secundário. Elemento-base da concepção e lançamento da P.E., antigo coordenador de um grupo designado para superintender no processo da P.E.	Professora, antiga Orientadora de Estágio Clássico. Dirigente sindical que interveio activamente na fase de concepção e lançamento do modelo.	Actores actualmente em diferentes posições. Uns claramente afastados do processo (3ª e 4ª). A 1ª implicada, no momento da entrevista, na sua extinção. O terceiro, de momento ocupando um cargo diferente, mas responsabilizado, na concepção do processo. Note-se que a primeira só esteve ligada ao processo como elemento crítico ("recebeu a criança nos braços"), enquanto que os outros três, de uma forma ou outra, estiveram implicados na sua concepção.
Contexto temporal	Quarto ano da profissionalização. O grupo de trabalho a que a entrevistada pertencia anunciara a intenção de "suspender o modelo para o avaliar"	Quarto ano da profissionalização. Sabia-se da intenção de "suspender a P.E. para a avaliar." O Conselho Orientador continuava a existir, praticamente sem actividade, desfalcado de muitos dos seus elementos.	Quarto ano da profissionalização. Sabia-se no interior do Ministério e através da comunicação social da intenção de "suspender o processo para o avaliar."	Quarto ano da profissionalização. Sabia-se da intenção de "suspender a P.E. para a avaliar."	O actor 2 é um elemento que se situa afectiva, ideologica e institucionalmente "dentro" do Ministério, enquanto o 3º e o 4º estão de certo modo marginalizados do ponto de vista institucional.
Contexto espacial	Sala de espera do edifício do M.E. na Rua 5 de Outubro. Entrevistadores e entrevistado sentados em poltronas. Gravador pousado numa mesinha baixa de mármore.	DGES, gabinete de trabalho do entrevistado. O gravador encontrava-se sobre uma mesa baixa e, ao lado, entrevistado e entrevistadores sentavam-se em cadeiras.	Dependência do M.E., gabinete de trabalho do entrevistado. Este encontrava-se sentado à sua secretária juncada de papeis, onde se pousou o gravador. Os entrevistadores sentaram-se em cadeiras do outro lado da secretária.	Sede do Sindicato dos Professores. Interlocutores sentados à volta de uma mesa de madeira onde se pousou o gravador.	Todas as entrevistas concedidas em ambiente mais ou menos formal, tiveram lugar no local de trabalho dos entrevistados.
Indicadores paralinguísticos	Voz forte, sem hesitações, tom agudo. Débito linguístico: 161 pal./min.. Fins de frases pouco audíveis porque demasiado rápidas. Discurso fácil, sem hesitações.	Voz grave, calma. Débito linguístico: 104 pal./min. Dicção não muito clara, fins de frases pouco audíveis. Algumas repetições, pausas e hesitações.	Voz clara, forte, segura, expressão fácil. Débito linguístico: 157 pal./min. Discurso fluente, incisivo, sem pausas nem repetições.	Voz grave, um pouco rouca, pausada. Débito linguístico: 115 pal./min.. Dicção geralmente clara porém com momentos ininteligíveis. Muitas repetições. Pausas e hesitações frequentes.	Os indicadores paralinguísticos, se é certo que reforçam um pouco a impressão de segurança/insegurança, implicação/recusa dos diferentes actores face ao modelo, parecem no entanto ter muito que ver com a personalidade dos entrevistados.
Posição do entrevistado na diagese,	Narrador heterodiagético na quase totalidade do discurso	Narrador geralmente heterodiagético assumindo, no entanto, uma certa implicação no processo em alguns momentos do seu discurso.	Narrador homodiagético nas partes da entrevista relativas a medidas concebidas e implementadas pela P.E.	Narrador homodiagético na quase totalidade do discurso.	A posição que os entrevistados assumem na diagese, claramente diferente nas quatro entrevistas, parecem ser um forte indício do grau de adesão às propostas da P.E.. A assim ser, o primeiro entrevistado surge como o mais distanciado, o terceiro e o quarto como fortemente implicados.
Áreas salientadas	Aspectos pragmáticos de execução do modelo a nível médio do S.E. Crítica no interior do modelo centrada sobre tentativas de solução para aspectos técnicos do seu funcionamento.	Aspectos inovadores de carácter pedagógico com referência também a problemas organizativos a nível médio do S.E..	Forte incidência sobre aspectos organizativos a nível macro do S.E.	Problemas organizacionais e também pedagógicos, sobretudo ligados a aspectos reivindicativos da formação de professores. Longa referência a aspectos históricos do processo.	As áreas focadas por cada um dos entrevistados parecem estar em clara relação com o percurso e posição institucional de cada um dos entrevistados (aspectos pragmáticos de nível médio em 1, aspectos inovadores, sobretudo pedagógicos em 2, organizacionais a nível macro, em 3, e finalmente reivindicativos em 4.)
Número de aspectos apontados como inovadores	2	4	7 (com largo desenvolvimento do que designou por "medidas complementares")	14	O número de aspectos apresentados é maior nas entrevistas em que o tom geral revela uma maior adesão ao processo.
Aspectos apontados como inovadores no projecto	Profissionalização em exercício primeira etapa da formação permanente Tornar a escola o epicentro da formação e por outro lado ser a escola a mover-se como centro da formação dos próprios docentes.	Exigência de conhecimento e reflexão sobre o Sistema Educativo Situação dialogante de formandos com o grupo, formandos com a escola, formandos com o meio. Professor simultâneamente agente de transformação e transformado da realidade educativa Escola toda envolvida num processo transformada em centro de formação	Projecto na sua vertente enquanto início da formação contínua Professor sujeito da própria formação Transformar a escola num centro de formação Medidas suplementares: A definição da carreira docente do ensino não superior A criação de um órgão coordenador das actividades da formação - C. Nacional O Instituto de Investigação Pedagógica A redefinição do grupo de habilitações	Não ser uma formação estritamente individual, mas servir também os próprios professores da escola. Formação extradidáctica fazendo o professor sair da sala de aula. Abertura da escola ao meio. Formação profissional eminentemente prática, mas também teórica. Notar as carências da formação ao analisar os problemas da escola Formação muito variável em função da experiência de cada um. Escola onde está o professor, centro de formação Participação na avaliação do formando. Centros de apoio pedagógico para apoio de formação teórica. Destruição da hierarquia Formador/Formando Formação essencial à profissionalização Profissionalização como um meio de tornar as escolas mais escolas. Criar condições que acorram às carências das escolas Profissionalização entendida como um direito e um dever fazendo parte de um contrato Contratação plurianual, contratos automaticamente renováveis. Contratos com todos os professores com e sem habilitação própria A profissionalização dinamizar a gestão pedagógica da escola Contactos inter escolas	Com excepção do conceito de escola como centro de formação, que é que é unanimemente apontado pelos quatro entrevistados como aspecto inovador importante da P.E., é de notar que os restantes aspectos referido pelos diferentes entrevistados são curiosamente divergentes. São, além disso, de forma evidente, relacionados com a posição institucional de cada um. É como se essa posição imprimisse uma forte marca na racionalidade dos entrevistados valorizando, portanto, tornando prioritário para cada um, os aspectos que se situam na proximidade das áreas das suas preocupações e da sua intervenção.
Número de palavras plenas e vazias empregadas: 1ª unidade de contexto 2ª unidade de contexto	 269 1 746 Total: 2.015	 350 447 Total: 797	 Total 2.584	 Total 7.327	O número de palavras (plenas e vazias) da primeira e segunda unidade (entrevista 1 e 2) é equilibrada em 2 e muito maior na segunda unidade de 1. Trata-se de mais um facto revelador da atitude de rejeição face ao modelo do primeiro entrevistado.

QUADRO Nº 21 (continuação)

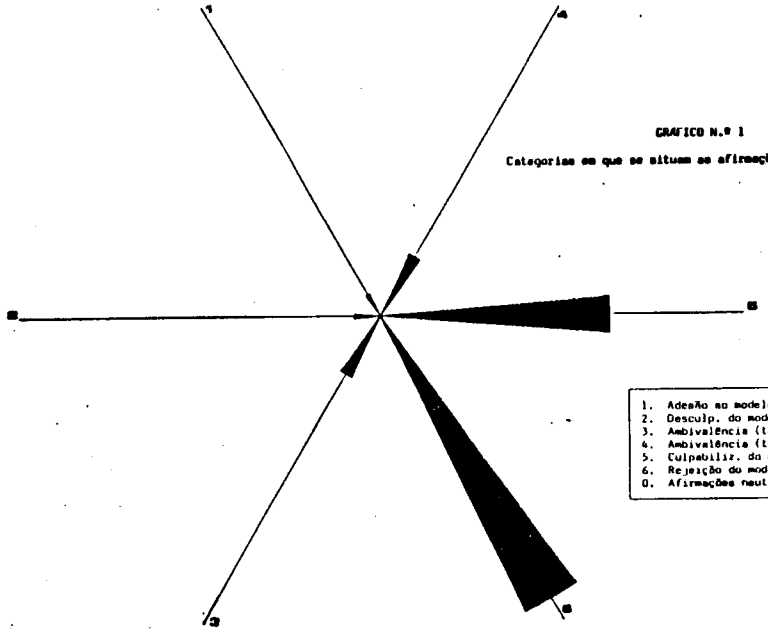


GRAFICO N.º 1

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 1

1. Adesão ao modelo	4
2. Desculp. do modelo	4
3. Ambivalência (tend. +)	11
4. Ambivalência (tend. -)	11
5. Culpabiliz. do modelo	36
6. Rejeição do modelo	53
0. Afirmações neutras	2

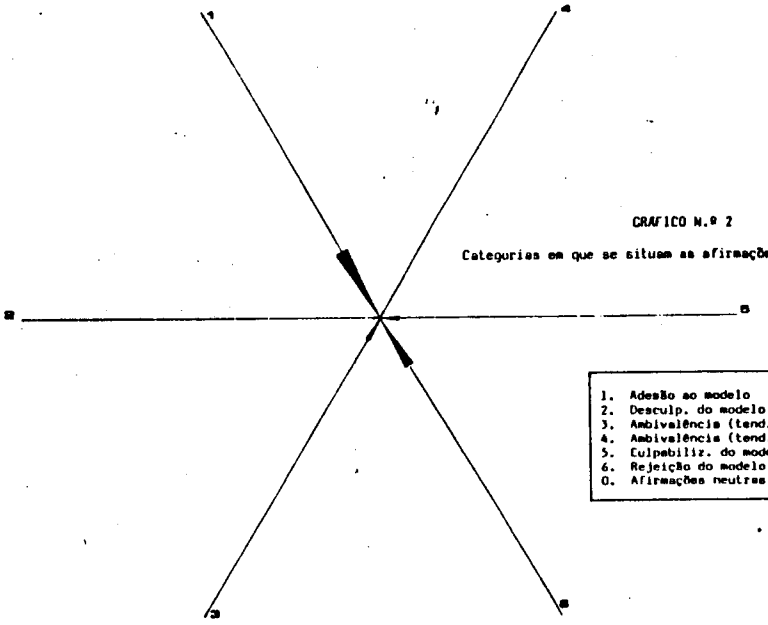


GRAFICO N.º 2

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 2

1. Adesão ao modelo	12
2. Desculp. do modelo	1
3. Ambivalência (tend. +)	4
4. Ambivalência (tend. -)	1
5. Culpabiliz. do modelo	5
6. Rejeição do modelo	9
0. Afirmações neutras	5

. Representações positivas do modelo:
  eixo 1
  eixo 2
  eixo 3

. Representações negativas do modelo:
  eixo 4
  eixo 5
  eixo 6

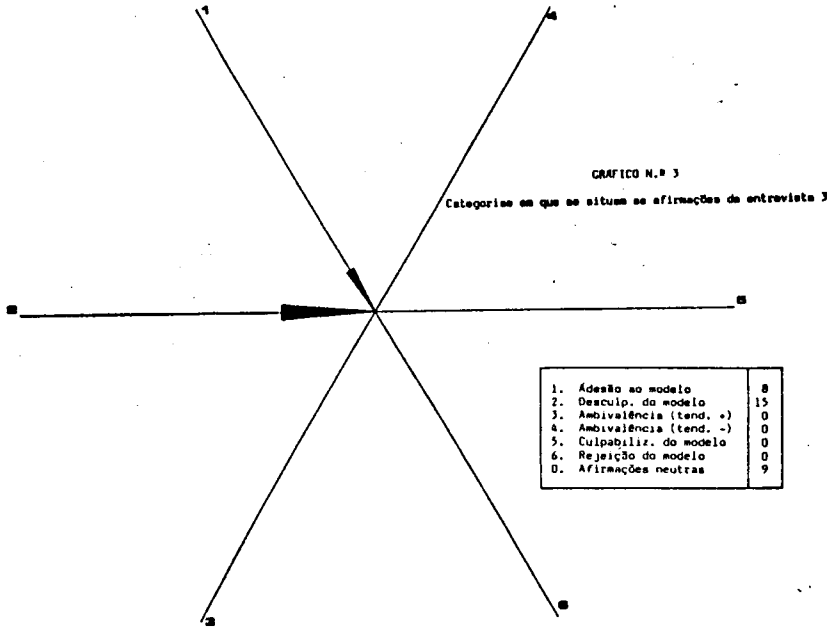


GRAFICO N.º 3

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 3

1. Adesão ao modelo	8
2. Desculp. do modelo	15
3. Ambivalência (tend. +)	0
4. Ambivalência (tend. -)	0
5. Culpabiliz. do modelo	0
6. Rejeição do modelo	0
0. Afirmações neutras	9

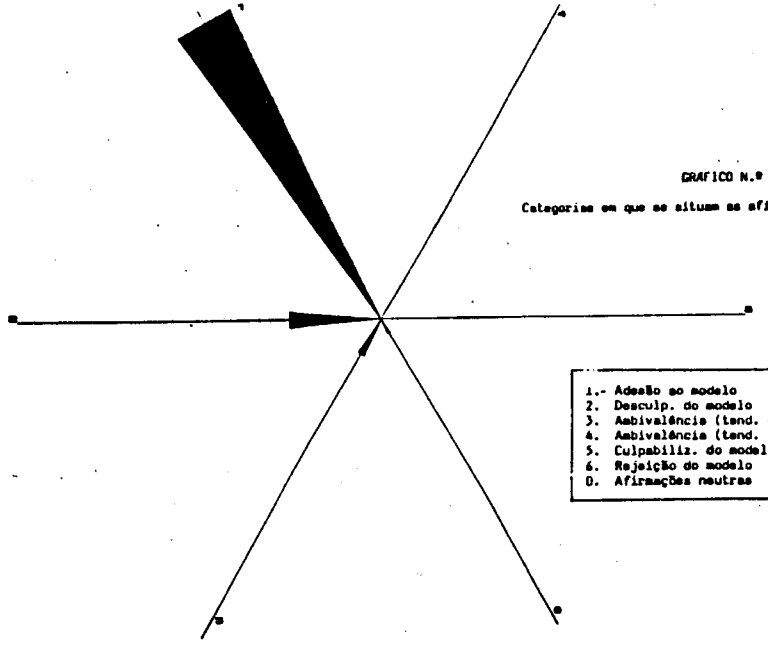


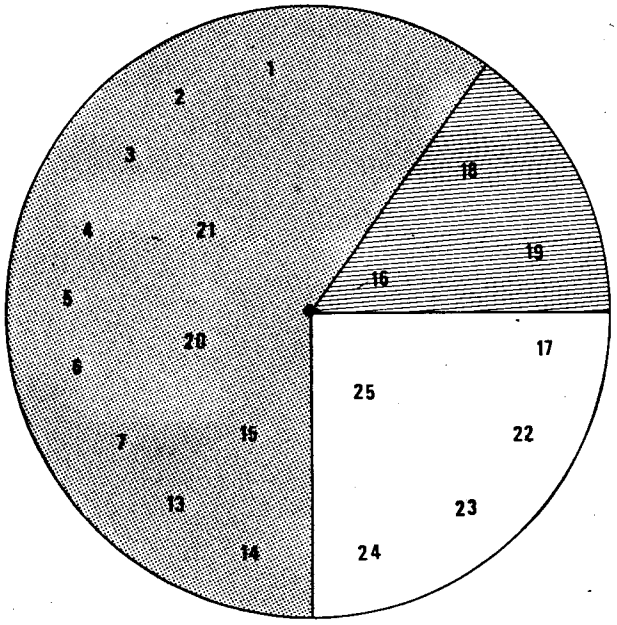
GRAFICO N.º 4

Categorias em que se situam as afirmações da entrevista 4

1.- Adesão ao modelo	66
2. Desculp. do modelo	20
3. Ambivalência (tend. +)	9
4. Ambivalência (tend. -)	0
5. Culpabiliz. do modelo	0
6. Rejeição do modelo	3
0. Afirmações neutras	13

GRÁFICO 5

Áreas em que se situam os princípios inovadores apontados nas entrevistas (1)



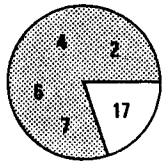
Total dos "princípios inovadores" apontados nas entrevistas

Entrevistas	Princípios		
	Reiv.	Fil/Ped	Organiz
E1		1,7	
E2		2,4,6,7	17
E3		1,6,7	22,23,24 25
E4	16,18,19	1,4,5,6, 7,13,14 15,20,21	17

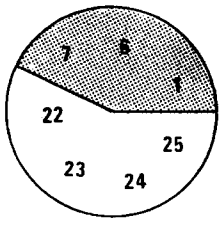
Princípios Filosóficos/Pedag.
Princípios Reivindicativos
Princípios Organizativos



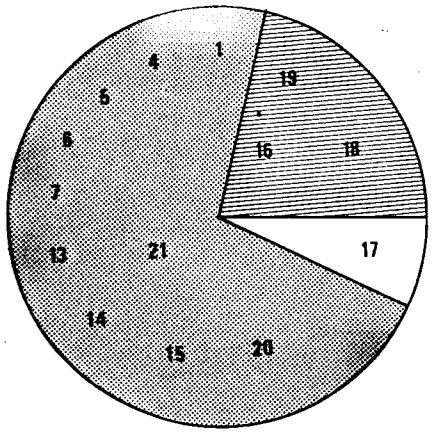
Princípios inovadores expressos na entrevista 1



Princípios expressos na entrevista 2



Princípios inovadores expressos na entrevista 3

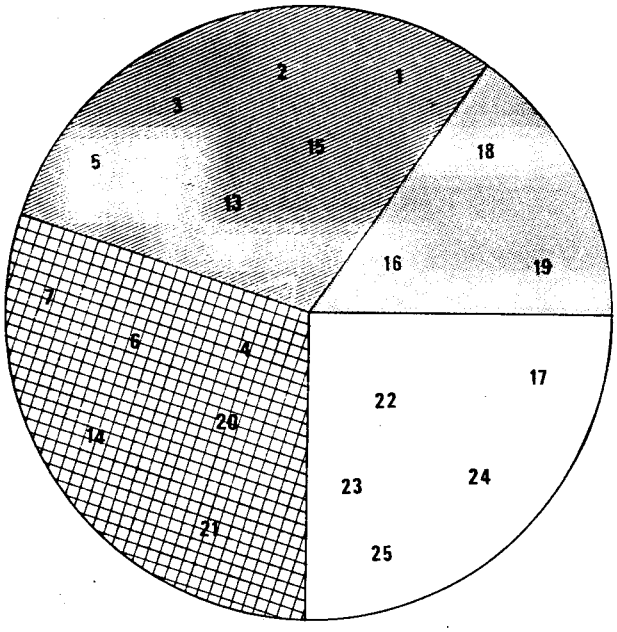


Princípios inovadores expressos na entrevista 4

(1) Ver QUADRO 27 a que princípios correspondem os números indicados

GRAFICO 6

Áreas em que se situam os princípios inovadores apontados nas entrevistas (1)



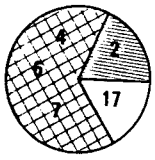
Princípios inovadores de formação referênciados nas entrevistas

Entre-vistas	Princípios			
	Reiv.	Fil/Ped	Fil/organ. médio	organ. macro
E1		1	7	
E2		2	4,6,7	17
E3		1	6,7	22,23,24 25
E4	16,18,19	1,5,13, 15	4,6,7, 14,20, 21	17

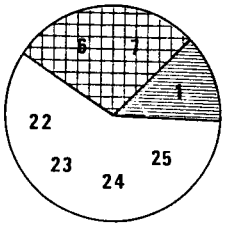
Princípios reivindicativos
Princ. filosof./pedag.
Princ. filosof. com reflexos na org. a nível médio
Princ. organiz. macro (2)



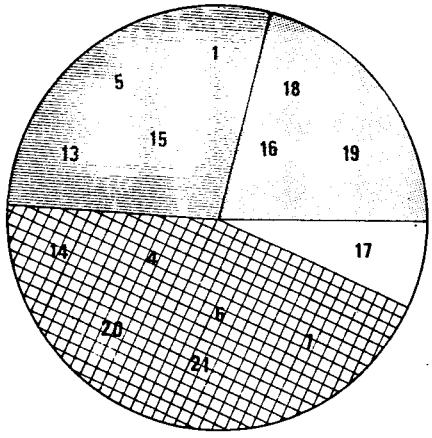
Entrevista 1



Entrevista 2



Entrevista 3

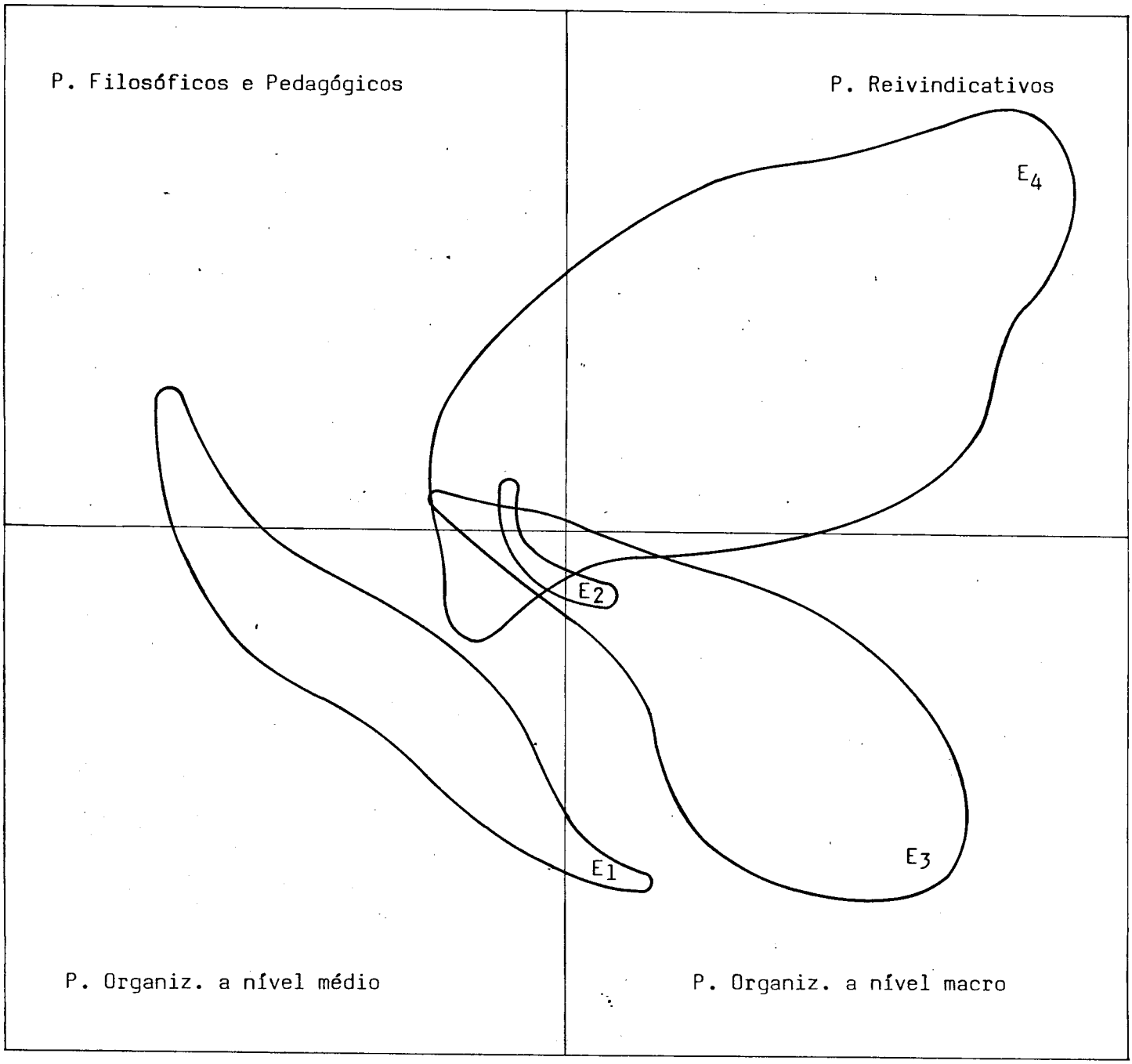


Entrevista 4

(1) - V. QUADRO 27 a que princípios se referem os números indicados
(2) - Princípios analisados separadamente os relativos a organização a nivel médio

GRÁFICO 7

Áreas em que incidiram os problemas tratados nas diferentes entrevistas (1)



(1) - Não há qualquer preocupação de representar com rigor, a extensão de cada uma das entrevistas. Pretende-se somente traduzir, de forma muito livre, o facto de estas, tendo dimensões diferentes, terem focado problemas situados em áreas distintas.

4.2.4 - Análise da legislação inicial

Introdução

Apesar de terem sido dirigidas somente a quatro dos actores sociais que participaram nos trabalhos da concepção e lançamento da Profissionalização em Exercício, a análise das entrevistas permitiu já verificar que trabalharam no projecto, lado a lado, actores cujas racionalidades eram bastante divergentes.

Em consequência, admitiu-se que o processo da génese, profundamente conflitual, se teria desenvolvido através de difíceis negociações. Esta suposição foi aliás apoiada por afirmações colhidas na entrevista três (ver Nota 6, § 4.2.3.2.4) "... Se há processos negociados nos mais pequenos pormenores, efectivamente este é o único que conheço nestas circunstâncias".

Terminada esta etapa de trabalho e obtidos assim alguns dados que permitiram iluminar em parte o cenário de interacções em que o projecto teve origem, será interessante estudar o produto que, no contexto então existente foi possível obter, fruto das negociações estabelecidas.

A etapa seguinte do trabalho é assim o estudo da legislação produzida e que regulamentou o lançamento do projecto. *Pretendeu-se com este trabalho identificar conceitos e objectivos fundamentais que finalmente emergiram daquele processo de negociação.*

Esta análise assume assim grande importância para a compreensão do projecto.

4.2.4.1 Objecto de análise

Em consequência da limitação dos objectivos que presidem à realização desta fase do trabalho, decidimos considerar somente:

- algumas partes do Dec.-Lei 519 T-79, de 29 de Dezembro de 1979, complementadas pelo Dec.-Lei 217/80, que introduziu alterações ao anterior de 22 de Outubro de 1980.
- O texto do Despacho 358/80.

- Agumas partes consideradas mais importantes do Regulamento da Profissionalização (Portaria 64/81, de Dezembro de 1980).
- O texto introdutório dos "Projectos Específicos" (Despacho 3, de Janeiro de 1981).

É necessário esclarecer que o Despacho 358/80 é um documento bastante longo e denso que contém o "Plano Global de Formação".

Dada a sua enorme importância, pois se trata de um texto que traduz toda a filosofia do projecto, ele foi objecto de uma análise de texto bastante detalhada. Os outros documentos são também analisados, se bem que mais superficialmente, tendo deles sido extraído partes consideradas mais significativas.

4.2.4.2 Metodologia utilizada

Despacho 358/80

A fim de analisar este texto, e tendo presentes os objectivos anteriormente enunciados, prodeceu-se do seguinte modo:

- fez-se uma leitura global do texto do Despacho;
- seleccionou-se as partes do Despacho que incidiram sobre a caracterização do modelo;
- tentou-se separar as frases que explicitamente eram indicadas como "princípios objectivos do processo" e "finalidades a atingir pelos formando". Certas características do documento que adiante serão referidas tornaram no entanto difícil a concretização integral desta intenção;
- analisou-se o restante texto e identificaram-se:
    - as frases que exprimiam valores ou preocupações que pareciam ter estado presentes na elaboração daquele projecto, bem como as justificações para orientações adoptadas. Este tipo de frases foram incluídas no grupo dos "princípios";
    - as frases que exprimiam metas a alcançar com este processo de formação, actividades que se pretendiam desenvolver, situações que se pretedem superar a diferentes níveis do Sistema Educativo: este segundo tipo de frases foi

incluído no grupo das "finalidades" explicitamente enunciadas no texto e que tinham já sido isoladas;

- as frases que descreviam saberes, saber fazer, saber ser e intervir, que se pretendia fossem adquiridas pelos formandos. Este terceiro grupo foi incluído no grupo das "finalidades da formação" explicitamente expressas no texto.

- Colocou-se lado a lado os três grupos de "princípios orientadores", "finalidades do sistema de formação" e "finalidades a atingir pelo professor", tentando identificar se a cada preocupação filosófica ou pedagógica expressa correspondia uma característica da estrutura ou funcionamento do sistema de formação que desse resposta a essa preocupação e se, por sua vez, estavam explicitados os objectivos de formação que teriam de ser atingidos pelos professores para que aquela preocupação fosse satisfeita. Este trabalho teve como consequência a elaboração do Quadro nº 23.
- Discutiu-se, atendendo ao desenvolvimento maior ou menor com que era tratado cada conceito (desenvolvimento esse evidenciado através do quadro) a maior ou menor ênfase dada a cada um. Os conceitos presentes, o peso com que cada um foi desenvolvido e a eventual não correspondência entre conceitos, finalidades do sistema e finalidades a atingir pelo professor em formação, serão os elementos que permitirão analisar o produto das negociações havidas no momento do lançamento. Permitirão também identificar melhor, de entre as características previstas no projecto instituído, quais as que constituiam propostas inovadoras em relação ao projecto de formação anterior.
- Em consequência do modo por que se optou para realizar esta parte da análise, encontram-se assinalados no quadro (com um sinal*) os aspectos que se incluem em cada uma das três categorias e que estavam referidos no texto explicitamente como tal. A inclusão dos restantes aspectos num e noutro grupo têm de ser por vezes objecto de uma discussão, em consequência de nem sempre o seu significado ser inequívoco.

No decorrer deste trabalho de identificação de princípios orientadores e finalidades que a P.E. se propõe atingir, surgiu no entanto uma dificuldade a que já atrás se fez referência. Ela consistiu no facto de se ter verificado que na parte III do documento se

refere explicitamente a existência de um certo número de "princípios orientadores" que, na realidade, são claramente enunciados em termos de "finalidades". Na consequência desta contradição tanto se poderia optar por, de acordo com o explicitado no texto, considerar as referidas frases "princípios orientadores" como, de acordo com o sentido das afirmações ali registadas, contrariar o que é afirmado e classificá-las como "finalidades".

Tendo procedido à necessária análise e considerando o significado das frases naquele contexto, optou-se por esta segunda classificação. No entanto, em consequência do modo como são referidas no texto elas não foram incluiídas no grupo das finalidades *explícitas* mencionadas no documento.

- **Decreto-Lei 519/79, 217/80 Regulamento da Profissionalização e Projectos Específicos.**

Como já foi referido, a análise destes documentos foi menos profunda do que a realizada sobre o Despacho 358/80. Procurou-se, no entanto, encontrar nestes documentos elementos que permitam complementar a identificação de princípios, finalidades e aspectos considerados como inovadores deste processo de formação, bem como a ênfase que lhes foi dada.

Numa fase final da análise procurou ainda encontrar-se aspectos comuns às entrevistas e diferentes documentos, bem como aspectos específicos ou mais característicos de cada um dos textos estudados.

4.3.4.3 Análise dos documentos

Caracterização global do Decreto-Lei 519-T1/79

O Decreto-Lei 519 é o primeiro de uma série de documentos que enquadram, caracterizam e regulamentam a Profissionalização em Exercício. Trata-se de um extenso texto onde são expressas as grandes linhas do enquadramento legal e muitas das mais importantes características da filosofia do modelo. Algumas são só apontadas sob uma forma incipiente, tendo sido retomadas, desenvolvidas e enriquecidas posteriormente.

refere explicitamente a existência de um certo número de "princípios orientadores" que, na realidade, são claramente enunciados em termos de "finalidades". Na consequência desta contradição tanto se poderia optar por, de acordo com o explicitado no texto, considerar as referidas frases "princípios orientadores" como, de acordo com o sentido das afirmações ali registadas, contrariar o que é afirmado e classificá-las como "finalidades".

Tendo procedido à necessária análise e considerando o significado das frases naquele contexto, optou-se por esta segunda classificação. No entanto, em consequência do modo como são referidas no texto elas não foram incluídas no grupo das finalidades *explícitas* mencionadas no documento.

- **Decreto-Lei 519/79, 217/80 Regulamento da Profissionalização e Projectos Específicos.**

Como já foi referido, a análise destes documentos foi menos profunda do que a realizada sobre o Despacho 358/80. Procurou-se, no entanto, encontrar nestes documentos elementos que permitam complementar a identificação de princípios, finalidades e aspectos considerados como inovadores deste processo de formação, bem como a ênfase que lhes foi dada.

Numa fase final da análise procurou ainda encontrar-se aspectos comuns às entrevistas e diferentes documentos, bem como aspectos específicos ou mais característicos de cada um dos textos estudados.

4.3.4.3 Análise dos documentos

Caracterização global do Decreto-Lei 519-T1/79

O Decreto-Lei 519 é o primeiro de uma série de documentos que enquadram, caracterizam e regulamentam a Profissionalização em Exercício. Trata-se de um extenso texto onde são expressas as grandes linhas do enquadramento legal e muitas das mais importantes características da filosofia do modelo. Algumas são só apontadas sob uma forma incipiente, tendo sido retomadas, desenvolvidas e enriquecidas posteriormente.

Pode verificar-se[84] que se trata de um documento produzido essencialmente pelos serviços centrais do Ministério, tendo contado com a colaboração de técnicos das diferentes Direcções-Gerais (para o estabelecimento dos aspectos relativos a problemas legais) e a colaboração dos próprios Directores-Gerais e dos Sindicatos (para a identificação de aspectos filosóficos e pedagógicos do modelo).

É constituído por uma parte inicial, em que se enunciam as finalidades que se pretende alcançar através do diploma, finalidades essas cuja pertinência é justificada face a problemas existentes no Sistema Educativo e que são sumariamente referidos.

Seguem-se sete secções que tratam respectivamente:

Secção I - dos contratos em geral a estabelecer com os docentes;

Secção II - dos contratos plurianuais (quem pode celebrá-los, sua duração, quando podem ser realizados, como organizá-los);

Secção III - dos contratos anuais (quem pode celebrá-los, em que condições);

Secção IV - dos contratos temporários(em que situações são firmados);

Secção V - dos direitos e deveres do Ministério e professores no que respeita aos contratos - aqui se refere pela primeira vez que na vigência do contrato o Ministério assegurará "as condições necessárias à Profissionalização dos docentes";

Secção VI - da Profissionalização em Exercício. Nesta secção é enunciada uma série de princípios que informam a Profissionalização;

Secção VII - as disposições finais e transitórias.

Análise do documento

A análise realizada incidiu essencialmente sobre a secção VI e consistiu em identificar os princípios que, de forma mais ou menos desenvolvida, são aqui estabelecidos ou simplesmente apontados.

O resultado desta análise encontra-se no Quadro nº 22.

Poderá ver-se que foram identificados uma série de princípios orientadores do processo:

---

[84] Entrevistas três e quatro e Quadro nº 20

- Continuidade da formação
- Individualização da formação
- Formação do docente na própria escola
- Avaliação participada da formação
- Formação na escola enriquecida com apoios exteriores
- Correcção das assimetrias regionais
- Formação, direito e dever de todos os docentes e objecto de um contrato
- Contratos automaticamente renováveis, plurianuais para todos os professores
- Dinamização da Gestão pedagógica da escola
- Intercâmbio regional: comunicação escola/escola
- Definição das carreiras docentes
- Criação de um órgão coordenador das actividades de formação
- Redefinição dos grupos de habilitação; alteração dos quadros
- Estabilização do corpo docente
- Criação de um sistema expedito de formação de professores.

É de notar que, tal como já foi afirmado, alguns destes princípios foram enriquecidos posteriormente. É disto exemplo o princípio de "Individualização da formação" (que só mais tarde aparece ligado e articulado com o plano global de formação da escola) e "avaliação participada da formação". Relativamente a este último caso, verifica-se que só em diplomas publicados posteriormente aparece desenvolvida a noção de que *toda a escola* através do C. Pedagógico e C. de grupo, poderá participar na avaliação do formando, bem como na sua formação.

Quanto à "escola como centro de formação", pode verificar-se que: nesta fase do processo há a referência a que os docentes *se profissionalizarão na própria escola* durante a vigência do contrato; há também, separadamente, a afirmação de que o C. Pedagógico será o responsável pela Profissionalização, de acordo com o princípio da "dinamização da gestão pedagógica" proposta que não se afaste muito da forma anterior em que o processo era orientado pelos delegados (que pertencem ao Conselho Pedagógico). Só mais tarde os dois princípios se fundem e enriquecem no princípio de que "toda a escola é centro de formação dos próprios docentes" embora o C. Pedagógico seja especialmente responsabilizado pelo processo.

Dos 15 princípios que foi possível identificar, a maioria diz respeito a aspectos fiosóficos e organizativos do processo (sete e seis respectivamente) também contemplados aspectos que eram objecto de reivindicações relativas à situação dos docentes (ver gráfico 7).

O Decreto-Lei 217 não altera significativamente este documento.

QUADRO Nº 22

Análise do Decreto-Lei 519-T1/79

Princípios, Finalidades, da P. em Exercício	Medidas tomadas ou propostas e competências atribuídas no Decreto-Lei 519/T1/79
Continuidade da formação	"Lançar as bases de um verdadeiro sistema de formação contínua".
Individualização da formação	"A profissionalização em exercício, referida na alínea b) do nº 1 do artº 21º deste diploma, será realizada por um período de dois anos escolares, mediante o cumprimento de um plano de trabalho individual visando o complemento ou o aperfeiçoamento de cada uma das seguintes componentes: a) Informação científica b) Informação ou formação no âmbito das ciências da educação c) Observação e prática pedagógica orientadas.
Escola como centro de formação próprio	"A profissionalização far-se-á no estabelecimento de ensino para o qual foi celebrado contrato ou em estabelecimento do mesmo círculo".
Avaliação participada da formação adquirida	Compete aos Orientadores pedagógicos: "Acompanhar a execução do plano individual de trabalho, apoiar a sua realização e avaliar, em colaboração com os conselhos pedagógicos, o seu rendimento."
Formação na escola enriquecida com apoios exteriores	"O complemento ou aperfeiçoamento das componentes referidas nas alíneas a) e b) do artigo anterior serão garantidos por apoio directo, por apoio documental e audio-visual e, ainda, na medida das possibilidades, por colaboração de instituições do ensino superior." "Os centros de apoio, que funcionarão em estabelecimentos de ensino preparatório ou secundário das respectivas zonas, terão as seguintes finalidades: a) Servir como bases de trabalho das equipas de apoio pedagógico b) Funcionar como pólos de acções de apoio directo e à distância

Princípios, Finalidades, da P. em Exercício	Medidas tomadas ou propostas e competências atribuídas no Decreto-Lei 519/T1/79
Correcção das assimetrias regionais	"Contribuir para a criação de reais igualdades de acesso ao ensino, descentralizando a formação de pessoal docente e indo, assim, ao encontro das necessidades das zonas mais carenciadas do País";
Formação, direito e dever de todos os docentes e objecto do contrato	"Dos direitos e deveres das partes" "Assegurar de forma eficaz e a curto prazo a profissionalização dos docentes, fazendo-a coincidir com a vigência e duração do contrato"... "Nos contratos plurianuais a celebrar nos termos do presente diplma constituem obrigações do Ministério da Educação: a) Garantir durante a vigência do contrato, serviço docente ou equiparado no estabelecimento com o qual o contrato foi celebrado ou em estabelecimento do mesmo ou dos círculos escolares aos quais o docente se candidatou e de acordo com as prioridades por ele manifestadas; b) Assegurar as condições necessárias à profissionalização dos docentes que ainda a não adquiriram, da forma mais eficaz e a curto prazo, de acordo com as necessidades em pessoal docente e nos termos definidos no presente diploma."
Dinamização da gestão pedagógica da escola	"A coordenação da profissionalização em exercício caberá: A nível local: aos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino". "Compete aos conselhos pedagógicos dos estabelecimentos de ensino: a) Acompanhar, através dos delegados para o efeito designados, a actividade dos professores em formação no estabelecimento de ensino."
Intercâmbio regional, comunicação escola/escola	"Compete aos orientadores pedagógicos: Participar, a nível nacional e regional, na coordenação geral das actividades de formação em exercício.

Princípios, Finalidades, da P. em Exercício	Medidas tomadas ou propostas e competências atribuídas no Decreto-Lei 519/T1/79
	Divulgar as experiências que julgue de interesse". "Compete aos C. Pedagógicos: Colaborar com os conselhos pedagógicos da zona."
Definição das carreiras docentes	Medidas que se apontam: "A definição das carreiras profissionais docentes do ensino não superior."
Criação de um órgão coordenador das actividades de formação	"A criação de um órgão central de planeamento e coordenação das actividades de formação do pessoal docente do ensino superior". "O Conselho Orientador integrar-se-á no órgão de concepção e coordenação da formação de professores, a criar por decreto-lei no âmbito das estruturas centrais do Ministério da Educação no prazo de sessenta dias a contar da entrada em vigor do presente diploma."
Redefinição dos grupos de habilitações: alteração dos quadros	Medidas que se apontam: "A unificação e alargamento progressivo dos quadros de professores efectivos em cuidadosa articulação com a profissionalização, após a redefinição de grupos de habilitações".
Estabilização do corpo docente	"Criar as condições que permitam, a curto prazo, a estabilidade do corpo docente dos estabelecimentos de ensino, mediante a definição de regras que regularão os contratos plurianuais renováveis."
Criação de um sistema expedito de formação de professores	"Facultar aos serviços centrais e periféricos a criação de sistemas mais expeditos de gestão e formação de pessoal que permitam, a curto prazo, a normalização do funcionamento do subsistema do ensino não superior."

Despacho 358/80

Caracterização global do documento

O documento é constituído por 5 partes precedidas de uma introdução. Nesta introdução faz-se, em traços gerais, a caracterização do modelo. Os temas tratados nas restantes partes são distribuídos do seguinte modo:

I - "Situação do corpo docente das escolas preparatórias e secundárias" em que se referem aspectos gerais do Sistema Educativo e da formação de professores em Portugal. São também referidos aspectos da legislação recente que precedeu o lançamento da P.E.

II - "Formação em exercício: caracterização" em que são longamente explicitados princípios e finalidades da P.E..

III - "Objectivos da formação de professores" onde se referem os objectivos gerais que os formandos deverão atingir ao vivenciarem a P.E..

IV - "Meios de formação" em que são mencionados "Intervenientes e competências", "Estratégias", "Recursos" e "Plano Individual de Trabalho".

V - "Avaliação, em que são feitas considrações sobre a avaliação do professor em formação e a avaliação do modelo.

Dados os aspectos sobre que incidem as diferentes partes, entendeu-se analisar sobretudo a Introdução, os pontos II e III, o Plano Individual de Trabalho (do ponto IV) e o ponto V. De facto uma análise preliminar indicou estarem aqui referidos quase a totalidade dos aspectos que caracterizam o modelo. Em consequência, e considerando ainda os títulos dados aos excertos do texto considerado, tudo parece indicar que era

QUADRO Nº 23

Análise do Despacho 358/80 (introdução e partes I, II, III e IV)

Princípios identificados	Frases que exprimem princípios orientadores da formação	Frases que exprimem finalidades a atingir pelo processo da Profissionalização	Frases que exprimem finalidades a atingir pelo formando, através da Profissionalização
Continuidade da formação	"Assim a profissionalização em exercício deve ser entendida como a primeira fase de um longo processo que é o da formação contínua do professor." "O reconhecimento da formação inicial e da profissionalização em exercício como momentos de uma formação contínua acarreta também, e por sua vez, um novo sentido do discurso pedagógico".	"Pretende-se, pois, com o Projecto Global de Formação, que agora se apresenta, contribuir para o lançamento da formação contínua de professores." "articular formação inicial e profissionalização em exercício, numa perspectiva de formação contínua, com investigação e desenvolvimento;	"O Professor será levado ainda a compreender que a formação inicial e profissionalização em exercício não podem ser mais que pontos de partida para uma informação e formação permanentes."
Formação motor de renovação do S. Educativo	"A formação em exercício deverá, em obediência às razões que determinaram a sua criação, contribuir, de forma relevante, para a renovação do sistema educativo ..."	"No que se refere à primeira área - que terá como meta a intervenção dos professores em formação no sistema educativo de modo que possam contribuir para a sua renovação contínua ..." - pretende-se que ..." Estimular a reflexão sobre problemas fundamentais do sistema educativo";	Nos objectivos a atingir pelos professores pretende-se que eles: ""Analisem criticamente a política educativa e os seus objectivos nos diversos níveis; "Conheçam e compreendam o funcionamento das estruturas educativas; "Identifiquem os problemas pedagógicos decorrentes do sistema educativo e procurem intervir na sua solução."
Formação articulada com a inovação e investigação	"Ao volver-se um centro de formação dos seus docentes, esta escola deseja-se na posse de uma nova estratégia que é a da inovação como atitude consciente e deliberada de promover um diferente sentido do discurso pedagógico." "A formação em exercício e a inovação são pólos de um mesmo dinamismo: o da escola como estratégia de mudança." "Com efeito, só pela investigação dos seus problemas as escolas tomarão deles consciência e os poderão começar a resolver." "Vive-se numa época caracterizada pelo progresso da investigação e pelo rápido desenvolvimento do conhecimento científico. Por esse motivo, também professores e alunos, além de compreenderem a necessidade de comunicar e interpretar um saber, devem ser estimulados na prática da investigação."	Deverá a profissionalização em exercício "Aproveitar e incentivar a criatividade do professor para a concepção e realização da acção educativa"; "Incentivar actividades de investigação sugeridas pela prática educativa";	Nos objectivos a atingir pelos professores pretende-se que eles: ""Problematizem o papel formativo da disciplina no conjunto curricular";
Escola relacionada com o meio e centro de formação do meio	"Habituada a ser uniforme, centralizada e abstractamente omnisciente, tem vindo esta mesma escola a transformar-se, pretendendo, cada vez mais em osmose com o meio, tornar-se capaz de iniciativas locais descentralizadas, não para se desinserir do todo nacional de que é parcela, mas pelo contrário para, de forma real e criadora, nele progressivamente se integrar."	""Contém o novo processo de formação a intenção de fazer dos estabelecimentos de ensino verdadeiros centros de acção cultural e social, ligados às famílias, às colectividades locais e às actividades regionais, para formar pessoas e instituições conscientes das responsabilidades que lhes cabem na tarefa geral da educação!"	Pretende-se que os professores participem "na gestão democrática da escola, nomeadamente: Na detecção de problemas educativos de carácter local e procura das respectivas soluções, tendo em consideração as relações escola-meio."
Formação partindo da análise e teorização da prática e valorização das culturas	"A formação em exercício implica que se deva tomar em conta a múltipla experiência da escola e a sua capacidade de reflexão dos problemas próprios e suas possíveis soluções. Com efeito, a experiência dos seus quadros docentes e discentes e as práticas de comunidade em que se situa são elementos sem os quais o seu enraizamento não será possível"	"participar, de forma directa, no processo de formação dos professores, com reconhecimento da sua experiência e das suas necessidades;" "Obviamente a formação em exercício transforma a escola num cruzamento de experiências provenientes de centros de apoio diversos: Internos com base tanto na experiência e nos recursos próprios e diversos da escola como nos da sua região".	"Tendo em conta a sua vivência pessoal e as competências a adquirir o professor organizará o plano individual de trabalho."
Individualização da formação articulada com as necessidades da escola	"O plano individual terá, contudo, de obedecer a princípios e linhas de orientação comuns à formação de todos os professores. É, por isso, indispensável a existência de um projecto global que trace um quadro coerente, permitindo articular a problemática da formação, estabelecendo os seus princípios e definindo os seus processos de modo suficientemente rigoroso de forma a possibilitar a sua adequação à diversidade de situações do professor. O Projecto Global de Formação diversificar-se-á em planos específicos por disciplinas, os quais constituirão o suporte teórico do plano de trabalho do professor em formação."	"Estimular o desenvolvimento de atitudes e competências no sentido da autoformação."	"O chamado período de profissionalização em exercício estende-se por dois anos escolares, durante os quais o professor em formação cumprirá um plano individual de trabalho ajustado à sua situação pessoal."
Toda a escola, centro da própria formação (centro pedagógico próprio)	"Nesta nova modalidade, o professor vê a sua formação inicial ser acrescida também de uma formação no âmbito das ciências da educação e de uma observação e prática didácticas orientadas, mas acrecida também de uma formação em exercício, o que significa uma nova dimensão: a da escola como centro pedagógico próprio." "A escola ao transformar-se em centro de formação em exercício, adquire dimensão pedagógica nova."	A formação em exercício deverá contribuir "para a promoção do enriquecimento cultural dos professores e para a dinamização da acção educativa nas escolas." "A formação em exercício sugere uma escola que se vê na obrigação de responder a necessidades próprias, sejam de alunos e professores sejam de todo o complexo social de que faz parte.	Pretende-se que os professores "Participem na gestão democrática da escola, nomeadamente: Na programação e realização de actividades educativas."
Interdisciplinaridade	"A escola, que pretende incluir-se no sistema educativo de forma real e não virtual, precisará de criar um novo tipo de discurso pedagógico. E esse será naturalmente o de se pôr em interrogação cada disciplina, grupo ou subgrupo de disciplinas, para fazer ressaltar a sua insuficiência e a sua complementaridade dentro de uma perspectiva de formação global e permanente."	"Não deixar empobrecer as actividades docentes e discentes por visões parciais da realidade levando, pelo contrário, umas e outras a procurarem os nexos que prendem uma disciplina a outra disciplina, um grupo ou subgrupo a outro grupo ou subgrupo, uma especialidade a outra especialidade."	Nos objectivos a atingir pelos professores pretende-se que eles: " "Cooperem com os demais professores do grupo, turma ou escola, na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica."
Luta contra o insucesso escolar		Quanto à terceira área, cuja meta é a intervenção do professor na turma, de modo a promover o melhoramento contínuo do rendimento escolar ..." "Preparar os professores para enfrentarem a diversidade de situações pedagógicas"; "Promover o desenvolvimento da atitude que estimule o comportamento relacional no âmbito da acção educativa."	Pretende-se que os professores ""Analisem a estrutura e os conteúdos dos programas. "Elaborem uma programação científica e pedagógica correcta. "Realizem o trabalho programado com correcção científica e pedagógica."
Avaliação participada do processo	"O modelo de formação de professores agora iniciado é um processo dinâmico que virá a ser melhorado e corrigido com base na experiência." "Decorre aqui a necessidade de que o modelo seja avaliado, quer pelos próprios intervenientes no processo, quer por uma equipa externa, a designar por despacho ministerial, que definirá os esquemas a adoptar." "Considera-se indispensável a sua revisão ao fim do primeiro ano de funcionamento, para o que será definido o adequado modelo de avaliação."	"Criar as condições que favoreçam uma ampla discussão deste modelo de formação e o seu permanente aperfeiçoamento.	Pretende-se que os professores "Analisem criticamente os problemas da formação, considerando as correntes actuais da pedagogia."
Avaliação participada da formação	"A avaliação é um elemento fundamental no processo de formação em exercício. Considera-se particularmente a prática de uma avaliação formativa, no seu duplo aspecto de auto e hetero-avaliação." "No processo de avaliação participam, além do professor em formação, os delegados, os orientadores pedagógicos e o conselho pedagógico."	"A avaliação formativa será o meio privilegiado para proporcionar o feed-back que situará o professor, em cada momento, em relação a experiências anteriores, em termos de progresso, estabilidade ou retrocesso." "A classificação final será atribuída pelo conselho pedagógico sob proposta do delegado (ou dos delegados, no caso de grupos com mais de uma disciplina), ouvido o orientador ou orientadores pedagógicos."	Pretende-se que os professores "Avaliem o trabalho realizado para um ajustamento continuado da acção pedagógica às situações reais."
Relação não hierárquica formador/formandos	"Não basta por isso que os professores envolvidos no processo de formação se apresentem com domínio dos seus ramos de saber, mas que se sintam em condições ainda de o articular, num sentido integral de cultura, revelado na capacidade de fomentar, aceitar e divulgar experiências com o exercício da liberdade de ensinar e aprender.	"Fomentar, numa perspectiva de formação contínua a compreensão do sentido recíproco do acto educativo." "A escola ao transformar-se em centro de formação em exercício adquire dimensão pedagógica nova , a de estabelecer diálogo, em termos de reciprocidade, com os demais intervenientes neste processo de formação;"	"A escola, ao transformar-se em centro de formação em exercício adquire dimensão pedagógica nova: A de formadores e formandos, docentes e discentes se sentirem em mútua humidade no processo educativo, dado que tanto uns como outros se veêm atingidos, ainda que de forma diferentes, por um mundo em acelerada transformação socio-cultural, científica e tecnológica."
Formação na escola articulada com apoio externo	"Ora a profissionalização em exercício constitui um dos aspectos da formação e, porque esta não prescindirá de centros de apoio externos, ..."	"A formação em exercício transforma a escola num cruzamento de experiências provenientes de centros de apoio diversos. Externos, igualmente de diversa natureza: humana, científica, tecnológica, económica e social.."	

através destas partes do documento que os autores pretendem descrever e comunicar as características fundamentais de todo o processo.

Os resultados obtidos

Verificou-se, tal como pode ser observado no Quadro nº 23, que, na generalidade dos casos, há uma correspondência clara entre *princípios* expressos (corporizadores das preocupações fundamentais e conceitos que, na opinião dos autores, devem informar um processo de formação) *finalidades* que, segundo eles, a P.E. deverá atingir através da sua implementação e por último *finalidades* que o formando deverá alcançar pelo facto de se implicar no processo.

Por exemplo, logo na Introdução afirma-se que:

- a P.E. "deve ser entendida como a primeira fase de um longo processo que é o da formação contínua de professores".

Afirma-se também na Parte II - Caracterização da Profissionalização em Exercício que:

- "o reconhecimento da formação inicial e da Profissionalização em Exercício como momentos de uma formação contínua, acarreta também por sua vez um novo sentido de discurso pedagógico".

Estas frases, embora não indicadas explicitamente como "Princípios Orientadores" têm de ser entendidas como tal: note-se as expressões "deve ser entendida", "acarreta também" que parecem traduzir as preocupações, a explicitação de filosofias que infraestruturam o processo e que o tornam responsável por determinadas ocorrências.

Ora, também na Introdução, sem indicar contudo que se trata de uma finalidade, afirma-se que com o Projecto Global se pretende:

- "contribuir para o lançamento da formação contínua de professores".

Mais adiante, no ponto II (Caracterização da Formação) diz-se que, em *consequência* da escola se transformar em centro de formação em exercício, se vai:

- "articular a formação inicial e Profissionalização em Exercício numa perspectiva de formação contínua com investigação e desenvolvimento".

Estas duas frases enunciam claramente Finalidades que a P.E. e, através dela, a Escola, pretendem atingir e que são afinal a consequência lógica dos princípios anteriormente enunciados.

Afirma-se ainda na Parte II que o *Professor* irá, como resultado do seu processo de formação:

- "compreender que a formação inicial e Profissionalização em Exercício não podem ser mais do que pontos de partida parra uma informação e formação permanentes".

É assim possível estabelecer ao longo da "Introdução", "Caracterização" do processo, "Plano Individual de trabalho" e "Avaliação" articulações várias entre Princípios, Finalidades do Processo e Finalidades a atingir pelo professor.

Este facto parece revelar a existência de uma certa coerência interna nas propostas formuladas no documento. É no entanto de notar que esta coerência não é tão explícita como o quadro poderia levar a crer. Relamente, os diferentes elementos da cadeia (princípios - finalidades do processo - finalidades a tingir pelo professor) encontram-se dispersos ao longo do texto, como já se referiu, é necessário ir identificá-los ora na "Introdução" ora na "Caracterização do processo" ora na explicitação de o que é o P.I.T., etc..

Ao longo desta análise foi possível assim identificar que a P.E. foi concebida de acordo com certos princípios, alguns dos quais se encontram referidos neste documento e que são:

- a continuidade de formação;
- a formação entendida como motor da renovação do S. Educativo;
- a formação articulada com a inovação e investigação;
- a escola interveniente no meio e centro de formação do meio;
- a formação pela teorização da prática e valorização das culturas;
- a formação individualizada e simultaneamente articulada com as necessidades da escola;
- a escola como centro pedagógico próprio;
- a interdisciplinaridade;
- a melhoria do rendimento escolar;
- a avaliação participada do processo;
- a avaliação participada do formação adquirida;

- a formação na escola, mas enriquecida com apoios externos;
- relação não hierárquica formador/formando.

Outras preocupações encontram-se expressas no documento quando do ponto I, IV, 1, 2 e 3. Mas trata-se de consequências dos princípios e finalidades da P.E. já enunciadas nos parágrafos II e III ou de referência a "medidas complementares" já tomadas ou a tomar.

Com maior ou menos clareza foi possível encontrar as correspondências anteriormente referidas em quase todos estes princípios (ver Quadro nº 23).

Há no entanto algumas excepções que se passam a explicitar:

- são referidas só de forma indirecta finalidades a atingir pelos professores relativas ao princípio da *formação através da Inovação e Investigação.*
- não há referência a nenhum *Princípio orientador* revelador da preocupação de que a P.E. contribua para o *Sucesso Escolar* dos alunos.

É interessante notar esta ausência de qualquer menção ao insucesso escolar a nível dos princípios orientadores do projecto, problema no entanto referido no enunciado de finaldades da formação por meio de frases como: - "Promover o melhoramento contínuo do rendimento escolar" e "Preparar os professores para enfrentar a diversidade de situações pedagógicas". Ele é também referido quando do enunciado dos objectivos a atingir pelos professores (consequentemente não é de admirar que apareça posteriormente contemplado no instrumento de avaliação e nos projectos específicos).

Não há elementos que permitam encontrar uma explicação de porque é que a preocupação de luta contra o insucesso não aparece sequer citada a nível dos "princípios" num documento tão denso e tão exaustivo como este. Poderá no entanto admitir-se que esta omissão esteja relacionada com o facto de os autores estarem muito preocupados com a implementação na formação, de aspectos que era menos tradicional fazerem parte integrante do processo de formação tais como a *Escola como centro de formação, aberta ao meio e nele interveniente.* Esta explicação é apoiada pelo facto, que adiante será referido, de em nenhuma das entrevistas analisadas ter sido referido este problema.

Quanto ao problema da Inovação e Investigação tão pobremente contemplados nas *finalidades a atingir pelo professor,* é interessante notar que: o facto de este princípio se encontrar mencionado nas *finalidades do processo* fazia com que, de início, ele fosse habitualmente referido nos P.I.T. elaborados pelos professores em formação. Segundo

elementos colhidos em depoimentos de OP's, quando estes últimos iam às escolas, era mesmo sua preocupação verificar se esses objectivos estavam lá explicitados.

Ora verificou-se que, um pouco mais tarde, as referências a "Inovação" e "Investigação" desapareceram dos P.I.T. Este facto coincidiu com a publicação do primeiro instrumento de avaliação, onde tais preocupações não eram contempladas, talvez pelo facto de não constarem das finalidades a atingir pelo professor estabelecido no Despacho 358/80. Pode assim admitir-se que foi o processo de avaliação o responsável por este desaparecimento. "Com a publicação do instrumento de avaliação, os P.I.T. deixaram de ser feitos sobre o regulamento para serem feitos sobre o instrumento de avaliação", afirmou, num dos depoimentos recolhidos, um OP do Ensino Básico.

Análise do D.L. 217/81

Como pode ver-se no Quadro nº 24, não são significativas as alterações introduzidas pelo D.L. 217/81 ao D.L. 519/T1/79

QUADRO Nº 24

Análise do Decreto-Lei 217/81

Princípios, Finalidades, da P. em Exercício	Alterações ou acréscimos introduzidos pelo D.L. 217/81 ao D.L. 519/T1/79
Continuidade da formação	"Os orientadores pedagógicos que em qualquer círculo não tenham que acompanhar a execução do plano individual por falta de professores em formação deverão apoiar os restantes elementos da equipa de apoio pedagógico e dinamizar acções de formação contínua de professores."
Toda a escola como centro de formação própria	Compete aos C. Pedagógicos: "Acompanhar, através do delegado ou delgados para o efeito eleitos, conforme se trate de profissionalização abrangendo uma ou mais disciplians, a actividade dos professores em formação nos estabelecimentos de ensino".
Contratos automaticamente renováveis plurianuais para todos os professores	"Para a docência nos ensinos preparatório e secundário, o Ministério da Educação e Ciência celebrará contratos plurianuais, anuais e temporários com docentes que: a) No ano escolar imediatamente anterior já se encontrassem no exercício de funções nos ensinos preparatórios ou secundário; b) No ano escolar imediatamente anterior se encontrassem em exercício de funções em estabelecimentos de ensino oficial não pertencentes ao ensino preparatório ou secundário; c) Se hajam candidatado pela primeira vez à celebração de qualquer dos referidos tipos de contrato. Para a docência dos ensinos preparatório e secundário, o Ministério da Educação e Ciência celebrará contratos com docentes que se encontrem numa das seguintes situações: a) Serem professores profissionalizados, não efectivos dos ensinos preparatório ou secundário; b) Serem professores em exercício de funções em estabelecimentos de ensino oficial, desde que portadores de habilitações próprias para a docência dos ensinos preparatório ou secundário; c) Outros candidatos não incluídos nas alíneas anteriores, desde que portadores de habilitação própria para o ensino peparatório ou secundário; d) Estarem integrados em contratos de complemento de habilitações referidos no nº 3 do artº 1º do Decreto-Lei".
Formação na escola enriquecida com apoios exteriores	"Os centros de apoio, onde funcionarão as equipas de apoio pedagógico das respectivas zonas, terão as seguintes finalidades: a) Funcionar como pólos de acções de apoio directo e à distância; b) Apoiar acções de coordenação a nível regional ou local".
Intercâmbio regional; comunicação escola/escola	Compete aos C. Pedagógicos: "Colaborar com os C. Pedagógicos da zona, designadamente através de reuniões de delegados."

Caracterização global do Despacho 3/81
Projectos específicos

No Decreto/Lei nº 358/80, atrás analisado, estabelece-se já que o "Projecto Global de Formação" nele contido se "diversificará em projectos específicos por disciplinas que constituirão o suporte teórico do plano de trabalho do professor em formação". Estes projectos específicos que constam do Despacho de 3 de Janeiro de 81 são precedidos de um texto intitulado "aspectos gerais e objectivos comuns a várias disciplinas" que foi também analisado. Dele consta:

- uma primeira secção onde estão referidos:
  - uma nota preambular com considerações gerais contendo um forte apelo à interdisplinaridade e à não hierarquização em importância das diferentes disciplinas;
  - os objectivos da formação de professores comuns às diferentes disciplinas em que são referidos objectivos gerais e específicos das três áreas a considerar (S. Educativo - Escola e Turma).;
  - uma breve concretização de objectivos gerais e específicos;
- uma segunda Secção relativa aos objectivos específicos de cada disciplina;
- uma terceira Secção referindo actividades integradas de formação.
- Dedica-se uma Secção IV a um texto sobre as áreas das Ciências da Educação em que será necessária formação.
- A Secção V é consagrada a indicações sobre o Plano Individual de Trabalho.

Considerando o objecto de cada uma das Secções, a análise incide sobre a Secção I e sobre as Secções IV e V. É necessário referir que, dada a estrutura e coerência do texto da secção I.2 na *parte relativa aos objectivos das diferentes áreas,* a identificação de princípios/finalidades foi feita respeitando a estrutura do documento em vez de, à semelhança do que se fez no resto do texto e nos outros documentos estudados, eles serem agrupados pelo tema que versam, independentemente do local do texto em que se encontram. Como era de esperar, dada a sua natureza, este documento incide quase exclusivamente sobre aspectos pedagógicos e também alguns filosóficos da Profissionalização. Os primeiros estão mesmo operacionalizados em objectivos gerais e específicos (ver gráfico 8).

É de salientar a enorme relevância que é dada a um aspecto até aqui só explícito (brevemente) no Projecto Gobal.[85] Trata-se da preocupação de *clarificar e renovar o sistema educativo através da Profissionalização* a que é dedicada toda uma área.[86]

Também é muito valorizada a "área turma" dentro da qual são desdobrados uma série de objectivos específicos que visam claramente a melhoria do rendimento escolar.

Do total das peocupações filosóficas/pedagógicas encaradas pelo conjunto de todos os documentos, neste texto só não é referido o princípio de que não se verifique uma hierarquia na *relação entre formador/formando*. Note-se que a não referência a este princípio surge num documento que é redigido essencialmente pelo C.O., por OPs e D. Gerais, grupo que, na generalidade, teve uma larga experiência de formação em que a situação hierárquica estava bem estabelecida.

---

85 Segundo informações colhidas, a necessidade de contemplar, na formação, problemas relativos às três áreas (área Turma, Escola e Sistema Educativo) tinha já sido ventilada em discussões anteriores, mas esta preocupação não foi explicitada nos documentos então produzidos.

86 Como adiante se fará notar este aspecto é também salientado na segunda entrevista sendo que, quem o refere, é um actor social que colaborou nesta fase do processo e portanto trabalhou neste documento.

QUADRO Nº 25

Análise do Despacho 3/81

Area Sistema Educativo	Princípios
Intervenção dos professores em formação no Sistema Educativo de modo que possam contribuir para a sua renovação contínua	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Analisar criticamente a política educativa e os seus objectivos a diversos níveis	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Descrever a estrutura do Sistema Educativo	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Explicitar os princípios do Sistema Educativo	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Verificar a coerência entre os princípios enunciados e os princípios implícitos	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Formular opiniões críticas	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Tomar posição	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Compreender o funcionamento das estruturas educativas	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Identificar as competências inerentes a cada um dos órgãos constitutivos da estrutura educativa.	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Explicitar as relações entre os órgãos da estrutura educativa.	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Especificar a posição da escola face aos outros órgãos de estrutura educativa	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Analisar criticamente o funcionamento das estruturas educativas	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.

Area Sistema Educativo	Princípios
Identificar os problemas pedagógicos decorrentes do Sistema Educativo e procurar intervir na sua solução	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Detectar os problemas emergentes da implementação das acções decorrentes do Sistema Educativo	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Detectar os problemas que decorrem da falta de implementação de acções previstas no Sistema Educativo	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Propôr esquemas alternativos ao Sistema Educativo vigente	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Analisar criticamente os problemas da formação, considerando as correntes actuais da pedagogia.	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Discutir os princípios das correntes actuais da pedagogia	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Inferir as vantagens e desvantagens das diversas correntes pedagógicas, tendo em conta a realidade do Sistema Educativo	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Situar-se criticamente face às diferentes correntes da pedagogia	Formação motor de renovação e clarificação do S.E.
Area Escola	
Intervenção dos professores em formação na escola a fim de dinamizar a acção educativa	Toda a escola como centro de formamação própria
Participar na gestão democrática da escola, nomeadamente:	Dinamização da gestão pedagógica da escola
- na programação e realização de actividades educativas	
- na detecção de problemas educativos de carácter local e procura das respectivas soluções, levando em consideração as relações escola-meio	Escola relacionada com o meio

Area Escola	Princípios
Participar na planificação das acções de formação a levar a efeito pela escola	Continuidade de função
Dinamizar a escola e as relações escola/meio participando e/ou promovendo actividades para	Escola relacionada com o meio e centro de formação do meio
- intercâmbio de valores culturais	Formação val. ' a prática anterior e culturas
- resolução de problemas escola-meio	Escola relacionada com o meio e centro de f. do meio
Propôr esquemas de actuação que tenham em conta a realidade socio-cultural do meio	Escola realcionada com o meio e centro de f. do meio
Dialogar com todos os elementos da comunidade escolar na procura de soluções para os problemas da vida da escola	Melhoria do rendimento escolar
Identificar situações de insucesso da escola	Melhoria do rendimento escolar
Promover as estratégias adequadas conducentes ao sucesso	Melhoria do rendimento escolar
Cooperar com os demais professores do grupo, turma ou escola na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica	Interdisciplinaridade
Promover uma convergência de atitudes dos professores para a formação integral do aluno	Interdisciplinaridade
Suscitar a participação dos colegas no desempenho das tarefas inerentes à direcção de turma	Interdisciplinaridade
Mobilizar os dados colhidos pelos professores da turma para individualizar as relações com os alunos e encarregados de educação	Interdisciplinaridade
Discutir, nos grupos, objectivos conteúdos dos programas e métodos de ensino-aprendizagem numa perspectiva de interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade

Area Turma	Princípios
Intervenção dos professores em formação na turma de modo a promover o melhoramento contínuo do rendimento escolar	Melhoria do rendimento escolar
Problematizar o papel formativo da disciplina ou disciplinas do conjunto curricular	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Analisar de que modo o curriculum corresponde às necessidades de formação dos alunos, tendo em vista a nível etário e grau de ensino	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Discutir o contributo de cada disciplina para a formação integral do aluno	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Explicitar objecto e os objectivos das disciplinas do grupo	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Analisar o curriculum tendo em vista a função social da escola	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Analisar a estrutura e os conteúdos dos programas	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Identificar os princípios orientadores dos programas	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Verificar a coerência existente entre princípios objectivos e conteúdo científico	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Identificar as relações entre os objectivos a atingir e as estratégias sugeridas	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Detectar as deficiências existentes na articulação entre os programas de diferentes níveis	Questionamento da oferta da escola no processo de ensino/aprendizagem
Elaborar uma programação científica e pedagógica correcta	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades

Area Turma	Princípios
Explicitar claramente, na programação, objectivos, conteúdos, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais a utilizar e processos de avaliação	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Diversificar as estratégias de acordo com as diferentes situações de ensino-aprendizagem	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Realizar o trabalho programado com correcção científica e pedagógica -	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Clarificar com os alunos os objèctivos a atingir	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Executar as estratégias escolhidas, alterando-as sempre que novas situações o imponham	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Utilizar com rigor os conhecimentos científicos	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Criar ambiente de trabalho	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Manter um ritmo de aula equilibrado e adequado às características da turma	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Assegurar a comunicação na aula	Organizar a prática docente de forma a responder às necessidades
Avaliar o trabalho realizado para um ajustamento continuado da acção pedagógica às situações reais	Avaliação participada da formação adquirida
Analisar criticamente a sua ação face à realidade "aluno", fundamentalmente em três aspectos: - consecução dos objectivos - relação professor-aluno e aluno-aluno(s) - concretização do programa	Avaliação participada da formação adquirida

Area Turma	Princípios
Reajustar a sua formação de actuação após análise de dados provenientes de fontes diversificadas (alunos, colegas, auto-observação)	Avaliação participada da formação adquirida

QUADRO Nº 25 (continuação)

Análise do Despacho 3/81, Secções 1. 3, IV e V

Princípios/Finalidades/Inovações da Profissionalização em Exercício	Texto do Despacho 3/81 - Projectos específicos - Secções I.3, IV e V
Continuidade da formação	"A concretização dos restantes objectivos deve ser feita pelas Equipas de Apoio Pedagógico e transmitidas aos Delegados pelos Orientadores Pedagógicos. O Conselho Pedagógico, tendo em conta esta concretização, os condicionalismos da própria escola e as necessidades dos professores em formação, organizará o plano de formação dos docentes."
Formação articulada com inovação e investigação	No plano de trabalho o professor deve indicar: "Temas que serão objecto de pesquisa ou de experimentação pedagógica."
Formação valorizando a prática anterior e culturas	"Por ponto de chegada entende-se os objectivos a atingir nas três áreas de intervenção: sistema educativo, escola e turma: Por ponto de partida entende-se a experiência pessoal do professor nomeadamente os seus conhecimentos, carências e interesses dominantes."
Individualização da formação articulada com as necessidades da escola	"... a profissionalização em exercício se realizará por um período de dois anos escolares mediante o cumprimento de um plano individual de trabalho". "O Plano Individual de Trabalho, tal como se encontra definido no Decreto-Lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro, e no Projecto Global de Formação, e precisado no Regulamento de Formação em Exercício, é uma tradução operatória de intenções, fixando opções e prioridades. Estas opções e prioridades determinam as etapas a percorrer pelo professor ao longo do período de profissionalização. Para as fixar de forma consciente e organizada há que definir os pontos limites do percurso, ou seja, o ponto de chegada e o ponto de partida."
Avaliação do processo	"Durante aquele período deverão as Direcções-Gerais do Ensino Básico, Secundário e Particular e Cooperativo, bem como o Conselho Orientador providenciar no sentido de obter dados indispensáveis à introdução das alterações tidas por convenientes e necessárias."

QUADRO Nº 25 (continuação)

Princípios/Finalidades/Inovações da Profissionalização em Exercício	Texto do Despacho 3/81 - Projectos específicos - Secções I.3 IV e V
Avaliação da formação adquirida	No plano individual o professor deve indicar: "A forma que prevê para avaliar o desenvolvimento das sucessivas fases de realização do seu plano individual de trabalho, no sentido de assegurar a possibilidade de correcções oportunas."
Formação na escola enriquecida com apoios exteriores	"Para cada uma desta áreas irá ser organizado um programa e esquematizado, por parte dos serviços responsáveis do Ministério da Educação e Ciência (Conselho Orientador e Direcções-Gerais de Ensino) o plano de formação possível para os dois anos em que decorrem as actividades de profissionalização em exercício, que poderá incluir: - referências bibliográficas seleccionadas; - textos especialmente preparados; - acções via rádio ou TV (na alternativa, em cassetas audio ou video; - apoios directos por especialistas."
Individualização da formação articulada com as necessidades da escola	"O plano individual de trabalho é pois um instrumento onde o professor em formação define a sua estratégia pessoal para atingir os objectivos da formação em exercício."
Interdisciplinaridade	"Não se ignora como a compartimentação do saber humano, tal como é transmitido, geralmente, pela escola actual, pode contribuir para uma defeituosa relação entre esta e a vida." "Ora o Projecto Global de Formação pretende criar um novo tipo de discurso pedagógico que é, além do mais, o de não deixar empobrecer as actividades discentes e docentes por visões parciais da realidade, levando, pelo contrário, umas e outras a procurarem os nexos que prendem uma disciplina a outra disciplina." "Talvez estes e outros exemplos venham a constituir estímulo suficiente para uma docência e discência sem maniqueísmos ou incompreensivas agressividades entre as disciplinas, mas, pelo contrário, para perceber por meio delas um sentido integral de saber e fazer humanos." "No Projecto Global as intenções gerais de formação em exercício estão definidas em três áreas: a) Intervenções no Sistema Educativo; b) Intervenção na Escola; c) Intervenção na Turma. Estas três áreas determinam a definição de um conjunto de objectivos comuns a todos os grupos disciplinares." No plano individual o professor deve indicar: "Actividades que prevê para aprofundar ou actualizar conhecimentos ou técnicas no âmbito das disciplinas da sua especialidade e as relações destas com outras disciplinas."

Análise da Portaria 64/81, de 18 de Janeiro

Caracterização global do documento

A Portaria 64/81, que contém o regulamento da P.E., enuncia os seus princípios normativos seguindo, de modo muito próximo, o estabelecido no Projecto Global de Formação.

"O presente Regulamento estabelece os princípios normativos *para a execução da Profissionalização em Exercício* tal como foi encarada no projecto global (Despacho Ministerial nº 358/80, de 22 de Outubro, publicado no Diário da República, 2ª Série, nº 253, de 31 de mesmo mês)".

No documento explicitam-se quem são os "Intervenientes" no processo, as suas "Competências" bem como a sua "Organização". Referem-se as "Actividades " e as características que deve assumir a "Avaliação". O texto quase se limita a clarificar e reforçar aspectos já contemplados no Despacho 358/80.

Assim poderá referir-se que se voltam a encontrar referências a quase todos os *Princípios Orientadores* mencinados anteriormente, bem como a *aspectos* apontados como *inovadores* nas entrevistas (ver Quadro nº 26).

Não refere porém o princípio de que a Profissionalização seja um *motor de renovação e clarfificação do Sistema Educativo,* não menciona a preocupação de que ela contribua para a *melhoria do rendimento escolar* nem exprime preocupações de que exista uma *relação não hierárquica entre formador e formando.* Por outro lado retoma o problema do intercâmbio regional escola/escola e já refere a dinamização de toda a escola no processo de formação.

QUADRO Nº 26

Análise da Portaria 64/81-Correspondência com dados colhidos nas entrevistas e no Despacho 358/80

Princípios Orientadores (Despacho 358/80) aspectos inovadores (Ident. nas entrevistas)	Competências, organização, actividades e características da avaliação (Portaria 64/81)
Continuidade da formação	Compete às Direcções-Gerais de Ensino: " - Garantir a articulação da informação e orientação pedagógica para a profissionalização em exercício e para a formação contínua de acordo com os planos estabelecidos, procurando assegurar a sua interligação". Compete aos Orientadores Pedagógicos: " - Prestar às Direcções-Gerais do ensino o apoio e participação que por aquelas for solicitado no que ser refere à preparação e orientação de acções de formação contínua." Compete aos Conselhos Pedagógicos: " - Programar as actividades de formação dos docentes da escola, nomeadamente as que visem os objectivos das áreas de "sistema educativo" e "escola", no âmbito de um plano de formação que sirva a realidade escolar e tenha em conta as suas características específicas"; "Para a acção referida no número anterior, o Conselho Pedagógico será assistido pelas equipas de apoio pedagógico e pelas direcções-gerais de ensinos, nomeadamente no que se refere ao enquadramento das acções de profissionalização em exercício no plano geral da formação contínua." Compete aos Conselhos de grupos: " - Compartilhar com o delegado as tarefas de animação pedagógica C. grupo." Compete aos professores em profissionalização: " - Elaborar com o apoio do Delegado, o seu Plano Individual de Trabalho, não deixando de ter em conta o plano de actividades de formação escolar." "A concretização do plano individual de trabalho e a consecução dos objectivos que o professor em profissionalização se propôs atingir compreendem o desenvolvimento das seguintes actividades: - Participação nas acções de formação programadas pelo Conselho Pedagógico;

Princípios Orientadores (Despacho 358/80) aspectos inovadores (Ident. nas entrevistas)	Competências, organização, actividades e características da avaliação (Portaria 64/81)
	- Participação na dinâmica da escola, nomeadamente: - Em propostas de programação de actividades educativas"; ...
Formação articulada com inovações e investigação	"A concretização do PIT e a consecução dos objectivos de formação compreendem: ... - Realização de projectos de pesquisa ou de experimentação pedagógica nas áreas de 'escola' ou 'turma'". ...
Escola relacionada com o meio e centro de formação do meio	Participação na dinamização da escola, nomeadamente: " - na detecção de problemas educativos de carácter local e na procura das respectivas soluções, tendo em consideração as relações escola-meio". Compete às direcções gerais de ensino: " - Assegurar a coordenação directa das actividades das equipas de apoio pedagógico na formação contínua, nomeadamente no que se refere à elaboração de programas de formação regionais ou locais." " - As equipas de apoio pedagógico e os conselhos pedagógicos providenciarão no sentido de serem utilizados os recursos existentes a nível regional e local."
Formação valorizando a prática anterior dos professores e culturas	"Compete aos conselhos de grupo: Contribuir, pelo debate, pela reflexão conjunta e pelo intercâmbio de experiências, para a profissionalização dos professores do grupo;"
Individualização da formação articulada com as necessidades da escola	"A profissionalização em exercício será realizada mediante o cumprimento de um plano individual de trabalho, o qual será elaborado de acordo com os princípios expressos no plano global de formação e nos projectos da sua concretização por disciplina e terá em conta acções previstas no plano de formação dos docentes da escola."

Princípios Orientadores (Despacho 358/80) aspectos inovadores (Ident. nas entrevistas)	Competências, organização, actividades e características da avaliação (Portaria 64/81)
	" O plano individual de trabalho é elaborado pelo professor em profissionalização com o apoio do conselho pedagógico, por intermédio do delegado e com a colaboração do orientador ou orientadores pedagógicos da zona a que a escola pertence."
Toda a escola como centro de formação própria	"Intervêm no processo de profissionalização em exercício: a) o conselho orientador; b) as direcções gerais de ensino; c) as equipas de apoio pedagógico; d) os orientadores pedagógicos; e) os conselhos pedagógicos; f) os delegados de grupo, subgrupo ou disciplina (adiante designados por delegados); g) os conselhos de grupo; h) os professores em profissionalização; i) outros órgãos de apoio à profissionalização de professores." "A profissionalização em exercício é centrada na escola, competindo ao conselho pedagógico programar, orientar e avaliar as actividades da profissionalização de docentes." Compete ao C. Pedagógico: "Orientar e coordenar as competências ao C. Pedagógico, assegurando a integração dos profissionalizandos na vida da escola." "O conselho pedagógico aprovará na última sessão de cada ano escolar uma versão provisória do plano de acções a desenvolver no âmbito da formação do ano escolar imediato." "As actividades previstas nos nºs 32.2 e 32.3 (1) implicando trabalho de cooperação, serão programadas em reuniões com os demais professores de grupo, turma ou escola no decorrer do período semanal de tempos livres comuns para todos os professores da escola".

(1) "Participação na dinâmica da escola (actividades educativas e relação escola-meio) e "Intervenção na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica" (disciplinar e interdisciplinar)

Princípios Orientadores (Despacho 358/80) aspectos inovadores (Ident. nas entrevistas)	Competências, organização, actividades e características da avaliação (Portaria 64/81)
Indisciplinaridade	"A concretização do PIT e a consecução dos objectivos de formação compreendem: - Intervenção na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica, tanto na perspectiva específica da sua disciplina como na perspectiva interdisciplinar";
Avaliação participada do processo de formação	"Compete ao Conselho Orientador: - Conceber, acompanhar e avaliar o processo de profissionalização em exercício, bem como propôr eventuais ajustamentos a introduzir no processo." "Compete às EAPs: - Garantir aos órgãos de concepção e acompanhamento do processo de profissionalização em exercício a informação necessária para a avaliação desse processo." "Compete ao Conselho Pedagógico: - Criar, sempre que o julguem conveniente para o exercício das suas competências em tal matéria, uma secção à qual sejam cometidas funções de planificação, acompanhamento e avaliação no âmbito das acções de formação promovidas pela escola." "Compete aos professores em profissionalização: - Colaborar na avaliação do processo de profissionalização em exercício."
Avaliação participada da formação	Participam no processo de avaliação do professor, em profissionalização, o próprio professor, o conselho de grupo, o(s) delegado(s), o(s) orientador(es) pedagógico(s) e o conselho pedagógico. Compete ao Conselho Pedagógico: - Intervir na avaliação dos professores em profissionalização, de acordo com o disposto nos nºs 39 e 42 deste Regulamento;" "Compete aos OPs: - Colaborar com os delegados na aplicação dos critérios de avaliação dos professores em profissionalização."

Princípios Orientadores (Despacho 358/80) aspectos inovadores (Ident. nas entrevistas)	Competências, organização, actividades e características da avaliação (Portaria 64/81)
	"Compete aos delegados: - Avaliar o trabalho dos professores em profissionalização;" "Compete aos formandos: - Proceder à auto-avaliação do trabalho realizado; - Colaborar na avaliação do trabalho próprio e do dos professores do mesmo grupo."
Intercâmbio regional - Comunicação escola-escola	"As equipas de apoio pedagógico e os conselhos pedagógicos providenciarão no sentido de serem utilizados os recursos existentes a nível regional e local." Compete aos O. Pedagógicos: "Promover o intercâmbio de experiências entre escolas e entre professores;" "Estabelecer a coordenação do trabalho dos delegados, mediante o recurso a várias modalidades de intercâmbio, nomeadamente em encontros regionais." Compete aos C. Pedagógicos: "Colaborar com os conselhos pedagógicos da zona, nomeadamente na racionalização do aproveitamento dos recursos disponíveis." Compete aos Delegados: "Assegurar, pela sua participação, as acções de coordenação da profissionalização a nível local e regional." "Estas actividades , análise e debate de temas das C. Educação poderão englobar a nível local ou regional, escolas onde tenha lugar a profissionalização em exercício;" "Se as condições materiais o permitirem, a participação nas referidas actividades poderá ser alargada a outros professores da escola ou das escolas da mesm área." Compete às direcções gerais de ensino: " - Assegurar a coordenação directa das actividades das equipas de apoio pedagógico na formação contínua, nomeadamente no que se refere à elaboração de programas de formação

Princípios Orientadores (Despacho 358/80) aspectos inovadores (Ident. nas entrevistas)	Competências, organização, actividades e características da avaliação (Portaria 64/81)
	regionais ou locais; "As actividades previstas no âmbito das Ciências da Educação: - Realizar-se-ão nas manhãs de quarta-feira, nelas participando todos os professores em profissionalização na escola e respectivos delegados, reunindo em conjunto ou por disciplinas ou ainda por áreas disciplinares afins, consoante a natureza dos temas em análise ou debate: - Estas actividades pderão englobar a nível local ou regional escolas onde tenha lugar a profissionalização em exercício; - Se as condições materiais o permitirem a participação nas referidas actividades poderá ser alargada a outros professores da escola ou das escolas da mesma área."
Formação na escola enriquecida com apoios exteriores	"As competências dos órgãos de apoio à profissionalização de professores, os quais integrarão, entre outros, instituições de ensino superior, serão definidas em regulamentação própria, sempre que não decorram das atribuições gerais ou específicas já estabelecidas para esses mesmos órgãos." "Para a acção referida no número anterior, o conselho pedagógico será assistido pelas equipas de apoio pedagógico e pelas direcções-gerais de ensinos, nomeadamente no que se refere ao enquadramento das acções de profissionalização em exercício no plano geral da formação contínua," "Nas cidades sedes de zona serão criados centros de apoio pedagógico regional regionais, onde ficarão instaladas as equipas pedagógicas, os quais serão equipados com os necessários recursos documentais, audio-visuais de outros, a fim de poderem auxiliar a formação de professores nas escolas." "Os centros de apoio regionais terão o seu regulamento próprio, a aprovar por despacho ministerial." "As direcções gerais de ensino providenciarão no sentido de serem dadas às escolas as condições indispensáveis para a utilização dos recursos existentes a nível central, fazendo-o, nomeadamente, através da informação actualizada dos recursos disponíveis e da definição dos critérios de utilização."

Pode ainda referir-se que dos 11 princípios enunciados, todos exprimem preocupações do tipo filosófico e pedagógico do modelo.

4.2.4.4 Análise conjunta das entrevistas e do Decreto-Lei 519/79 do Despacho 358/80, da Portaria 66/80 e do Despacho 3 de 81.

Quando abordados em entrevista, cerca de 5 anos depois de terem participado na elaboração dos diferentes documentos anteriormente referidos, o que os entrevistados transmitem sobre as suas representações de aspectos inovadores do processo, muito provavelmente não coincide na totalidade com as representações que teriam do problema no início do projecto que acabavam de construir. Um largo espaço de tempo tinha passado, um caminho tinha sido percorrido, êxitos e insucessos tinham sido experimentados das propostas que juntos tinham formulado. No entanto poderá admitir-se que então, tal como agora, os aspectos mais salientados seriam, apesar de tudo, os que mais preocupavam os diferentes actores sociais abordados. A assim ser, tal como se afirmou no início deste capítulo, poderá fornecer alguns dados a *análise do produto* (possível de conseguir *naquela altura* e fruto da interacção destes e de outros actores sociais) colocada lado a lado com os *dados colhidos nas entrevistas:*

Deste modo, se se prosseguir a análise dos documentos, procurando realcionar o seu conteúdo com aspectos valorizados pelos actores sociais entrevistados e que, em diferentes momentos, fizeram parte dos grupos que foram construindo o projecto, poderá verificar-se que:

1 - Só a "escola como centro de formação própria" é citada por todos os entrevistados. Ora, apesar de no Decreto-Lei 519 este problema ter sido ainda só abordado de uma forma incipiente, pode verificar-se que ele é referido em todos os textos legais analisados. No Projecto Global é tratado a nível de princípios,

QUADRO Nº 27

Correspondência entre princípios/finalidades/inovações encontrados nos textos legais e nas entrevistas

Princípios/Finalidades/Inovações da Profissionalização	Contemplados/Referidos em								
	D.L. 519/79	Desp. 358	Port. 64	Desp. 3		E1	E2	E3	E4
1 - Continuidade da formação	x	x	x	x		x		x	x
2 - Formação motor de renovação e clarificação do Sistema Educativo		x		x			x		
3 - Formação articulada com inovação e inv.		x	x	x					
4 - Escola em relação com o meio e centro de formação do meio		x	x	x			x		x
5 - Formação valorizando a prática anterior e culturas		x	x	x					x
6 - Individual. da formação art. com necessidades da escola	x	x	x	x			x	x	x
7 - Toda a escola como centro de formação própria	x (i)	x	x	x		x	x	x	x
8 - Interdisciplinaridade		x	x	x					
9 - Melhoria do rendimento escolar		x		x					
10 - Questionamento da oferta da escola no processo ensino/aprendizagem				x					
11 - Organização da prática docente de modo a responder a necessidades				x					
12 - Avaliação participada do processo		x	x	x					
13 - Avaliação participada da formação adquirida	x	x	x	x					x
14 - Formação da escola enriquecida com apoios exteriores	x	x	x	x					x
15 - Relação não hierárquica formador/formando		x							x
16 - Formação como aspecto essencial a profissionalização									x
17 - Correcção das assimetrias regionais	x						x		x
18 - Formação direito e dever de todo o prof. e objecto de contrato	x								x
19 - Contratos autom. renováveis e plurianuais para todos os professores	x								x
20 - Dinamização da gestão ped. Escola pela profissionalização	x			x					x
21 - Intercâmbio regional escola/escola	x		x						x
22 - Definição das carreiras docentes	x							x	
23 - Criação de órgão coordenador de act. de formação (C. Nacional)	x							x	
24 - Instituto de Investigação Pedagógica								x	
25 - Redefinição dos grupos de habilitação - alt. dos quadros	x							x	
26 - Estabilização do corpo docente	x								
27 - Sistema expedito de formação de professores	x								

(i) 1ª referência ainda incompleta a este princípio.

finalidades do processo e finalidades a atingir pelos formandos. Parece assim tratar-se de um aspecto que, consensualmente, preocupou os autores do projecto e que, possivelmente por isto, teve clara tradução a nível da legislação. O mesmo parece ter ocorrido com o problema da *"ligação entre formação inicial e contínua"* bem como com a *"individualização da formação"*. Referidos em três das quatro entrevistas trata-se de princípios contemplados largamente em toda a legislação analisada.

2 - Há outros princípios que, ao contrário dos anteriormente referidos, são só mencionados por um dos entrevistados. É o caso de "Formação motor de renovação e clarificação do S.E.", dos princípios que traduzem reivindicações dos professores (relativos a contratos plurianuais e a formação objecto de contratos) bem como os relativos a medidas organizativas a nível macro do sistema. Embora alguns destes princípios tenham tido bastante impacto no modo como o processo se desenvolveu posteriormente, a verdade é que, a nível da legislação produzida, a sua expressão é muito menos forte. Assim, o problema da "dinamização do Sistema Educativo" pela Profissionalização é só referido no Plano Global (Despacho 358/80) e nos Planos específicos (Despacho 3/81) a "dinamização da gestão pedagógica" é só contemplada pelo Decreto-Lei 519 e no Regulamento da Profissionalização (Portaria 65/80) o "intercâmbio regional e escola a escola" está mencionado no Decreto-Lei 519 e no Regulamento enquanto que os restantes são unicamente contemplados pelo Decreto-Lei 519.

QUADRO Nº 28

Estudo comparado das partes IV.2 e IV. 3 do Despacho 358 com as diferentes entrevistas

Despacho 358/80	Aspectos salientados
1 - Situação do corpo docente Falta de estabilidade e diversidade de níveis de formação dos Corpos Docentes e que dificulta ou impede a criação de verdadeiras equipas de trabalho. Inexistência de uma carreira docente que permita e regule a diversidade do trabalho docente e paradocente e estimule a prática educativa.	"O Estatuto da Carreira Docente tem que ver com todo o problema da formação contínua e formação de professores" (entrevista 2, pag. 182) "O problema da carreira docente era para nós fundamental (entrevista 3, pag. 194). "esta carreira teria determinado tipo de patamares aos quais os professores ascendiam (entrevista 3, pag. 195). Do ponto de vista da formação ... teria de haver um suporte inicial, um patamar inicial e nós teríamos naturalmente o lugar de Delegado como segundo patamar, o lugar de Orientador como terceiro patamar" (entrevista 3, pag. 196)
Ausência de estruturas regionais de administração escolar e de gestão educativa que incentivem a elaboração de planos regionais de desenvolvimento educativo integrado, favoreçam o conhecimento horizontal e vertical das situações, modelos, estruturas e sistemas, promovam o intercâmbio de experiências e facilitem e enquadrem as acções de formação de pessoal;	"era um ponto muito importante para nós o o considerar-se que os professores não deviam ser deslocados para a Formação" (entrevista 4, pag. 196) "sei de casos vários, as escolas com municípios, com outras entidades, fazendo realmente uma ligação, uma grande coordenação" (entrevista 4, pag. 224)
2 - Legislação recente procurou resolver dois problemas anteriormente citados: a instabilidade e insegurança profissionais dos docentes e a criação de condições que favoreçam uma gestão pedagógica mais eficaz e valorizem a formação de professores. De forma articulada pretendeu-se, por um lado, reduzir a necessidade do concurso anual,	"A legislação que foi publicada não era minimamente um projecto isolado de formação de professores ... Este projecto necessitava de medidas complementares" (entrevista 3, pag. 190). "a ideia de dar conteúdos aos órgãos de gestão pedagógica da escola matéria sobre a qual eles fossem verdadeiramente" (entrevista 4, pag. 216)
substituindo-o por contrato plurianual e, por outro, fazê-lo acompanhar pela profissionalização dos docentes. Ao mesmo tempo procedeu-se à revisão dos órgãos de gestão pedagógica das escolas, definido a sua composição e interligação e prosseguindo decididamente num sentido conducente à descentralização das acções de formação contínua do pessoal docente.	"A nossa primeira grande reivindicação foi a contratação plurianual (entrevista 4, pag. 205). "A grande ideia que foi a nossa ... nós tivessemos servido deste pretexto, desta ocasião de furar para dinamizar a vida pedagógica das escolas (entrevista 4, pag. 215). ...
2.1 - A composição qualitativa e quantitativa global do pessoal docente das escolas preparatórias e secundárias não pode satisfazer as exigências de	"a unificação e o alargamento progressivo dos quadros de professores efectivos em cuidada articulação com a profissionalização após reedificação

um ensino de qualidade e condiciona qualquer tentativa fundamentada de melhoria da organização escolar. O mesmo se verifica a nível sectorial de grupos, subgrupos ou disciplinas onde, em alguns casos, parecem impôr-se medidas especiais de recrutamento e formação. ...	dos grupos e de habilitações (entrevista 3, pag. 193).
Assim, o novo esquema de contratos plurianuais, complementado com o alargamento progressivo dos quadros de efectivos, virá a médio prazo, reforçar e acelerar o movimento da profissionalização e provocar o aumento da taxa de efectivação. Obviamente, movimento análogo deverá ser desencadeado no que se refere aos docentes sem habilitação própria, pela concretização dos contratos plurianuais de complemento de habilitações previstas na alínea c) do artº 2º do Decreto-Lei nº 519-T1/79, sujeitos naturalmente aos condicionalismos e compatibilização dos recursos dispo-] níveis e dos necessários.	"... a fim de que aquelas escolas passem a ser dotadas de tais professores profissionalizados ... (entrevista 4, pag. 231). "Contratos para todos os professores e simultaneamente lutou-se por contratos para com os professores ... com habilitação própria, mas também com professores sem habilitação própria (entrevista 4, pag. 206).
2.2 - A composição qualitativa e quantitativa do corpo docente das escolas, deficiente a nível global, aparece mais grave se analisada em termos regionais.	"... escolas que não têm quase nada do que é necessário para serem escolas" (entrev. 4, pag. 229)
2.3 - Finalmente, o regime de formação dos chamados estágios clássicos, independentemente da qualidade de formação que facultava, nem resolveu o problema qualitativo nem o problema quantitativo da formação dos docentes. No primeiro caso, o estágio, pelo seu tipo de organização e condições de funcionamento, nem sempre integrava os professores em formação na problemática pedagógica concreta da escola ou permitia que esta se assumisse como centro de formação. De um ponto de vista quantitativo, o estágio não veio contribuir para a progressiva correcção das assimetrias regionais nem provocar os indispensáveis ajustamentos dentro de grupos, subgrupos ou disciplinas, por inexistência de qualquer plano plurianual de formação de docentes.	"... as escolas que não têm condições essas nunca terão professores formados" (entrev. 4, pag. 231) "a escola toda foi envolvida num processo ... e se pretendeu transformar a escola num centro de formação dos próprios professores ao contrário do sistema antigo que era o orientador ou metodólogo que era o responsável único dentro da escola pela formação (entrevista 2, pag. 178). "os estágios eram efectivamente um ghetto ..." (entrevista 3, pag. 190).

3 - Recursos O Projecto de formação em exercício exige necessariamente a inventariação e mobilização dos diversos recursos disponíveis a nível local, regional e nacional, de acordo com os seguintes princípios genéricos:	
a) Planificação suficientemente diversificada que considere de forma abrangente as situações diferenciadas dos professores em formação (e as dos grupos, subgrupos e disciplinas), das escolas onde estão colocados e das zonas e subzonas onde se instalarem;	"criação de um órgão central de planeamento e coordenação das actividades de coordenação de formação do pessoal docente ..." (entrevista 3, pag. 190).
b) O lançamento de estruturas de apoio (directas, indirectas e audio-visuais) que tenham em conta as situações apontadas com particular relevo para a acção dos centro de apoio;	"... uma recuperação do ITE para um apoio sistemático ao processo de formação de professores" (entrevista 3, pag. 193).
c) Modelos operatórios realistas que procurem compatibilizar, através do processo desmultiplicativo, a economia dos custos com a eficácia do sistema;	"algo que para nós era muito importante e que era a recuperação ... dos Centros de Apoio de Formação" (entrevista 4, pag. 221).
d) Participação decidida dos intervenientes no processo, de modo a hierarquizar convenientemente as diferentes prioridades;	"ao analisar os problemas que eram os problemas da escola, ele ia certamente notar carências de formação teórica, e então ... essas carências teriam de ser encaminhadas (entrevista 4, pag. 220)
e) Reelaboração do plano de investimentos das direcções gerais intervenientes, tomando em conta os necessários ajustamentos determinados pela entrada em funcionamento da formação em exercício.	Porque o problema básico aqui ... da colaboração das Direcções -Gerais, o problema básico aqui julgo que é a falta de coerência do Ministério (entrevista 3, pag. 194).

Destes aspectos referidos ora numa ora noutra das entrevistas que são apontados no Decreto-Lei 519 e embora não fazendo parte sequer das secções do Despacho 358 *em que se enuncia a caracterização do processo,* alguns são no entanto mencionados neste último documento na parte I quando se caracteriza a situação do corpo docente, na parte IV.3 a propósito do "Enunciado de recursos" e também nas "Estratégias" (IV.2). A referência a tais asepctos num documento desta importância traduz também de forma evidente preocupações dos seus autores ou, pelo menos, de um outro de entre os seus autores, embora elas não tenham tido consequências a nível da caracterização do processo.

É assim possível encontrar referência às medidas de organização a nível macro que são a tónica da 3ª entrevista, menção às preocupações de tipo reivindicativo e também de organização, sobre os quais incide fundamentalmente a entrevista 4. Pode também encontrar-se referências pontuais à importância de análise ao Sistema Educativo (referido na entrevista 2). É interessante salientar que, em alguns casos essas referências se encontram feitas em termos até certo ponto semelhantes àqueles em que vão ser mencionadas nas entrevistas (ver Quadro 11). Foi até possível saber que uma expressão que aparece repetidamente mencionada no texto - "o novo tipo de discurso pedagógico" - é uma frase "muito cara" (como se afirma na entrevista 4) ao Presidente do Conselho Orientador que, como se sabe, fazia parte do grupo que elaborou o documento.

É ainda de notar que todas estas medidas (citadas só por um dos entrevistados) se encontram referidas *em diplomas onde colaboraram os actores sociais que as mencionam nas suas actividades*..

Parece assim pode admitir-se, atendendo às áreas que cada um deles aborda,[87] que os aspectos mencionados por cada actor social entrevistado parecem situar-se nas áreas prioritárias das suas preocupações e constam, por sua influência, dos documentos em que estes actores colaboram.

3 - Pelo contrário, há aspectos contemplados em vários dos diplomas legais e que não são referidos em nenhuma das entrevistas.

---

87 Medidas relacionadas com o funcionamento da escola (entrevista um) estudo do Sistema Educativo (entrevista dois) medidas organizativas a nível macro (entrevista três) e medidas que atendem a reivindicações dos professores (entrevista quatro).

Como foi dito anteriormente, dois destes princípios "Interdisciplinaidade" e "Luta pela melhoria do rendimento escolar", são objectivos um pouco mais tradicionais[88] que os restantes na formação de professores, sendo portanto natural que não fossem referidos como inovações introduzidas pela Profissionalização.

Quanto ao terceiro caso em que isto sucede "Formação articulada com a inovação e investigação", trata-se de uma proposta inovadora que, como se referiu já, não foi contemplada em parâmetros a considerar na avaliação. Poderia admitir-se que esta situação terá eventualmente contribuído para que ela tenha sido remetida para um certo esquecimento.

4.2.4.5 Comentário final

Pode assim observar-se, sobretudo se atendermos aos factos referidos em 1 e 2. que as preocupações dos diferentes actores sociais que trabalharam lado a lado no projecto se situavam em áreas bastante divergentes, havendo pequenas zonas de coincidência entre os seus interesses. Assim, como se verificou na análise das entrevistas, não só são diferentes os graus de adesão ao modelo como são também diferentes as áreas em que se situam as preocupações de cada um dos entrevistados. Há, na realidade, quem valorize prioritariamente aspectos do tipo pedagógico, há quem valoriza medidas organizativas que regulamentam o funcionamento da escola e/ou sistema educativo, há quem se preocupe com os aspectos que eram objecto de reivindicações profissionais dos professores.

Para além dos actores sociais entrevistados, outros estiveram na construção do projecto, certamente detentores ainda de outras caacterísticas que seria eventualmente interessante também captar.

De qualquer modo, foi da interacção de todos eles, *ao agirem em contextos que também aos longo do processo de génese do projecto não permaneceram imutáveis,* foi surgindo o produto, neste caso, o enquadramento legal que instituiu e regulamentou a Profissionalização em Exercício. Poderá descrever-se o aparecimento e características desse enquadramento do seguinte modo:

---

[88] Ou pelo menos que são mais frequentemente explicitados

- os documentos iniciais de entre os quais pela sua importância se destacou o Decreto-Lei 519/79, o Projecto Global (Despacho 358/80), o Regulamento à Profissionalização (Portaria 64/81) e os Projectos específicos (Despacho 3/81) incidem sobre a filosofia do modelo e seu enquadramento legal. Nestas duas áreas são contemplados também os aspectos pedagógicos instituídos e reivindicações dos professores a serem atendidas.

  Cronologicamente pode verificar-se que nos primeiros documentos se observa uma preocupação maior nos aspectos organizativos e de enquadramento legal, embora sejam muito ricos em princípios filosóficos, e nos últimos há uma grande dominância de preocupações de tipo pedagógico. Destes problemas, alguns são somente apontados no Decreto-Lei 519, mas retomados enriquecidos, alterados nos textos legais que surgiram posteriormente, revelando certamente o resultado das interacções anteriormente referidas. É o caso da dinamização da *gestão pedagógica* que aparece depois incluída na *implicação de toda a escola* na formação. É muito interessante notar que, na 4ª entrevista, esta última situação é referida como não estando de início nas previsões dos seus autores, mas que terá "acontecido" pela evolução dos acontecimentos - *como efeitos preversos*, portanto, de uma tentativa consciente de dar conteúdo pedagógico à gestão democrática da escola.

  É também possível observar uma evolução no princípio de partilha nas avaliações que inicialmente (D.L. 519) é atribuída a OPs e C. Pedagógico e que só mais tarde é aberta em maior ou menor grau a todos os que intervêm na Profissionalização.

As duas áreas em que foram localizados anteriormente os princípios orientadores da Profissionalização em Exercício podem também ser organizadas em três áreas em que são manifestadas preocupações a saber:

- princípios filosóficos e pedagógicos do processo
- aspectos organizativos (a nível macro) do processo
- problemas que são objecto de reivindicação sindical.

Se analisarmos os quatro documentos nesta perspectiva poderá verificar-se que: (ver Quadro nº 29)

Formulados de modos diferentes verifica-se que, no total, são expressos 27 princípios. Destes, 17 caracterizam o modelo numa perspectiva filosófica e pedagógica. Sete numa perspectiva organizativa e três são relativos a preocupações de tipo reivindicativo (respectivamente 63%, 26% e 11%).

No conjunto de documentos analisados cronologicamente poderá dizer-se que há uma tendência para decrescerem as preocupações relativas aos aspectos organizativos e reivindicativos e um aumento das relativas a aspectos filosóficos e pedagógicos.

Assim:

- O D.L. 519/79 é um documento que contempla largamente aspectos organizativos.
- O Despacho 358/80 é um documento predominantemente filosófico e pedagógico.
- A Portaria 64/80 é um documento predominantemente filosófico e pedagógico.
- O Despacho 3/81 é predominantemente pedagógico.

Tendo sido satisfeitos os aspectos reivindicativos apontados no primeiro diploma (contratos plurianuais renováveis, coincidentes com a formação, sendo este objecto de um contrato), natural é que eles não sejam referidos nos textos subsequentes.

É de notar que os princípios fundamentais são estabelecidos logo nos dois primeiros diplomas. Exceptuam-se as questões relativas à prática pedagógica que são valorizados sobretudo nos projectos específicos.

QUADRO Nº 29

Areas em que se situam os princípios expressos na legislação e entrevistas

	Quant. T	%
Princípios expressos (valores globais)	27	
Princípios Filosóficos e Pedagógicos	17	62.9
Princípios Organizativos	7	25.9
Princípios Reivindicativos	3	11.1

	Quant.	%
Princípios expressos no Decreto-Lei 519-T1/79	15	
Princípios Filosóficos e Pedagógicos	7	46.6
Princípios Organizativos	6	40
Princípios Reivindicativos	2	13.3

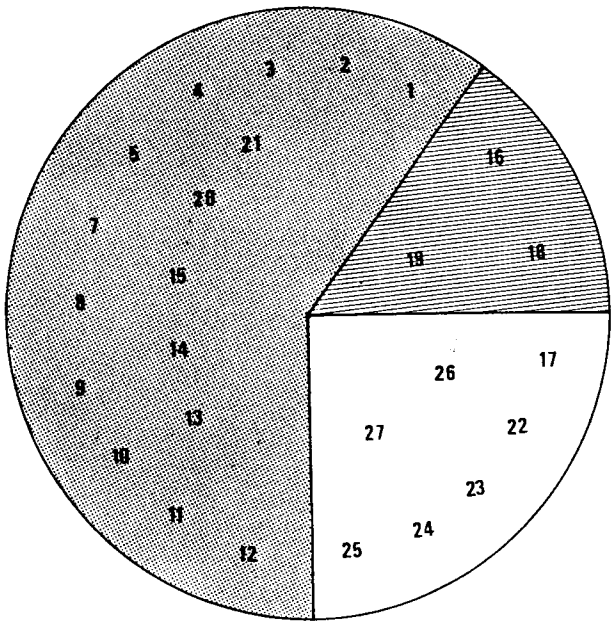
	Quant.	%
Princípios expressos no Despacho 358/80	13	
Princípios Filosóficos e Pedagógicos	13	100
Princípios Organizativos	-	-
Princípios Reivindicativos	-	-

	Quant.	%
Princípios expressos na Portaria 64/81	11	
Princípios Filosóficos e Pedagógicos	11	100
Princípios Organizativos	-	-
Princípios Reivindicativos	-	-

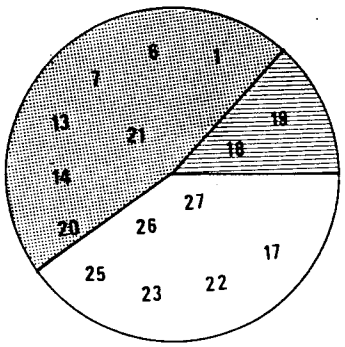
	Quant.	%
Princípios expresso no Despacho 3/81	15	
Princípios Filosóficos e Pedagógicos	15	100
Princípios Organizativos	-	-
Princípios Reivindicativos	-	-

GRAFICO 8

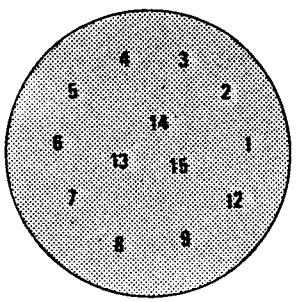
Áreas em que se situam Princípios/Fin./inovações da Profissionalização (1)



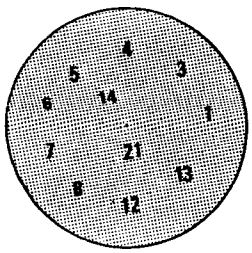
Total de Princípios enunciados



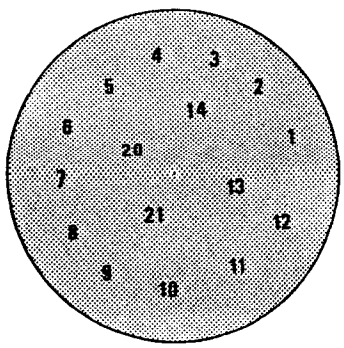
D.L. 519/T1/79



Desp. 358/80



Port. 64/81



Desp. 3/81

Princípios Filosóficos/Pedagógiços

Princípios Reivindicativos

Princípios Organizativos

(1) ver quadro 27 a que princípios correspondem os números indicados

Este facto está certamente relacionado com a função dos documentos e com a natureza dos seus autores. Note-se que na redacção dos projectos específicos colaboraram OPs muito ligados à prática da sala de aula e à prática da formação.[89] Aliás, os aspectos filosóficos/pedagógicos deste documento são relativos a características operacionais.

Todos estes elementos parecem assim apoiar a suposição formulada no início do § 2 de que foi conflitual o desenvolvimento ao longo de muitas negociações o processo da Génese da P.E.. Não pode assim este processo ser lido como uma inovação "de uma só peça"[90] concebida pelas estruturas centrais do Ministério e lançada, para ser executada, para a periferia do Sistema.

QUADRO Nº 30

Areas em que se situam os princípios expressos nos diferentes documentos

Documentos	Princ. Fil./Ped/		Princ. Organiz.		Princ. reiv.		Total	
	Nº de princípios expressos	% Princí-pios Fil/ /Pedag.	Nº de princípios expressos	% Princí-pios orga-nizativos	Nº de princípios expressos	% Princ. reivindi-cativos	Nº de princip. expressos	% Total de Prin-cípios
Princípios expres-sos no conj. dos doc.	17	-	7	-	3	-	27	100
Despacho 519	7	41.2	6	85.7	2	66.7	15	55.6
Despacho 358	13	76.5	0	-	0	-	13	48.1
Portaria 64	11	64.7	0	-	0	-	11	40.7
Despacho 3	15	88.2	0	-	0	-	15	55.6

89 No concurso para admissão de OPs era muito valorizada a experiência nestes dois domínios, pelo que foram seleccionados essencialmente professores com bastantes anos de serviço e que tinham experiência noutros modelos de formação.

90 Huberman, A.M., (1973)

Do jogo de interacções que através desta análise foi possível supôr terem existido, foi crescendo um projecto novo enquadrado por um conjunto de princípios, uns mais outros menos apoiados por cada um dos actores que participou na sua elaboração.

A análise que acaba de ser feita parece já revelar que nesta fase da génese - que demorou desde o ano de 1979 até ao ano de 1981 - objecto de pressões, de choques de racionalidades, de poderes, moldando-se a partir de negociações várias e demoradas, a Profissionalização em Exercício nasceu, sofreu inflexões várias, foi enriquecida. Fruto deste processo de gestação, a maioria dos princípios atrás referidos e que foram sendo assumidos como importantes para os seus autores foi instituída, regulamentada, dando corpo ao projecto tal como ele foi apresentado às estruturas da periferia do sistema.

É lógico admitir que não tenha parado aqui o seu processo de volução e que, com as estruturas periféricas, tenha havido um fenómeno correspondente ao que ocorreu no processo de génese - a nível de cada Equipa de Apoio Pedagógico que o pôs em marcha, de cada Orientador Pedagógico que o difundiu, de cada Conselho Pedagógico que com ele trabalhou, de cada grupo de profissionalizandos com este ou aquele delegado, nesta ou naquela escola com estas ou aquelas condições - o projecto foi tomado em mãos e posto a funcionar.

Foi aceite passivamente, acontecendo tal como foi instituído?

Foi recusado globalmente, neste ou naquele aspecto? Recreado?

Assumido como pertença das escolas e dos formandos que o vivenciaram?

É este tipo de questões que se procura responder com a fase do trabalho que se segue (no § 4.2) e em que se pretendeu captar algumas características que informavam o processo três anos depois do seu lançamento.

4.2.5 - Alterações introduzidas no enquadramento legal inicial

Não há a referir alterações de grande vulto que tenham modificado, ao longo dos seus 5 anos de existência, a estrutura do processo da Profissionalização em Exercício. Ao percorrer a legislação verifica-se, como era de esperar, a publicação de uma série de textos regulamentadores que vão progressivamente reduzindo as heterogeneidades do funcionamento, orientando para "um normal funcionamento do sistema".

Apesar de, como atrás se afirmou, não se terem verificado propriamente rupturas nas linhas orientadoras do processo, há no entanto alterações que se vão processando e que vão progressivamente conferindo mais poder de intervenção das Direcções-Gerais enquanto que a importância do C.Orientador se vais diluindo. Este facto é observável ao percorrer a legislação, não só através da quantidade crescente de textos (ofícios, documentos, informações, despachos, etc.) que chegam às escolas emanadas das Direcções-Gerais, mas também pela análise do conteúdo da própria legislação.

Assim, se se comparar o Regulamento inicial da Profissionalização (a Portaria 64/81, de Janeiro de 81) com o Regulamento publicado em 1983 (Portaria 607/83, de 25 de Maio de 1983) as diferenças que se verificam são bastante reduzidas. Elas constam sobretudo de pequenos ajustes a nível da regulamentação da avaliação. No entanto, há logo no início uma pequena mudança que parece significativa: enquanto que na Portaria 64/81 eram referidas as competências em primeiro lugar do C.Orientador, em segundo o C.Orientador e Direcções-Gerais e em terceiro lugar das Direcções-Gerais, na Portaria 607/83 vem referido:

- em primeiro lugar: as competências do C.Orientador;
- em segundo lugar: as competências das Direcções-Gerais;
- em terceiro lugar: as competências do C.Orientador e Direcções-Gerais.

Mas, apesar de ainda referido em primeiro lugar, na verdade o papel do C.Orientador vai-se progressivamente diluindo, depois do arranque inicial de colaboração na legislação já analisada e na qual aquele grupo participou. Deixam de aparecer documentos dele emanados ou sequer com a assinatura conjunta com outras entidades e a sua intervenção deixa de ser sentida na periferia do sistema, até que, em 1985, o Despacho 194/ME/85 estabelece que ele só se manterá em funções "até que os docentes que fizeram a opção prevista na alínea a) do artº 14º do referido Decreto-Lei 150/A/81 concluam a respectiva Profissionalização". Mas estabelece ainda no § 3 que o C.Orientador deverá traduzir "em documento escrito a reflexão que julgue pertinente sobre a evolução que seguiu o processo de formação de professores".

As Direcções-Gerais vão intervindo progressivamente de modo mais significativo no processo. Por exemplo, já em Junho de 81 se propõe que as Direcções-Gerais apoiem a elaboração do PIT e promovam acções de apoio directo para esses professores "que não tenham delegado na disciplina".

QUADRO Nº 31

Número de deslocações e assistências a aulas

Diploma legal	Formando		Delegado	OP	Seminários e Outros
	Nº de aulas do Delegado	A assistir com os outros formandos			
Despacho 13/8/81 (Secretário de Estado)	10 a 15/ano	5/ano (mínimo)	20/ano (cerca de)	"Quando o OP o julgar necessário ou lhe for solicitado pelo Professor Delegado e/ou pelo Professor Formando"	did. 1 semanal (mínimo) Sem. Ped/Cient. 1 mensal (mínimo)
Despacho conjunto 5 e 6 de 83, de 22 de Junho, (Secretário de Estado)	6 a 8/ano		12 a 16/ ano	3 deslocações máximo 1 dia por período (1)	
Comunicação 14/84 (D.G.)	2		2	2	
Despacho 18/SEAM/85, de 13 de Fevereiro				6 a 12/ano 3	

(1) Deslocações a mais ou a menos deverão ser justificadas ao Director-Geral através do coordenador da Equipa a que pertencem.
(2) Chama-se a atenção de que as normas são as estabelecidas no Despacho Conjunto 83.
(3) Para realizar mais ou menos deslocações com autorização do D. G. mediante justificação.

Outras pequenas alterações ocorreram ainda, algumas das quais com significado relativamente importante.[91] É o caso das decisões tomadas a nível do número de vezes que Delegado e Orientador deverão assistir a aulas.

Como se pode ver, o OP que de início poderá ir às escolas "quando julgar necessário" passa depois a ver estabelecido o número de deslocações que deve realizar tendo de justificar qualquer alteração a este número. Por último, em 85, já tem de *pedir autorização e justificar se quiser realizar mais ou menos visitas às escolas.*

Trata-se de uma clara perda de poder de decisão por parte dos OPs e EAPs. Na sua fase final, o processo aproximava-se portanto, em alguns aspectos, do modelo anteriormente praticado da formação de professores.

91 Um facto importante a referir é o de em 1981 se ter iniciado a Profissionalização no Ensino Particular.

4.2.6 A Profissionalização em Exercício em 83/84 e 84/85 — Um inquérito à Profissionalização.

Depois da análise à génese do processo vai-se procurar identificar alguns aspectos do funcionamento da P.E. no decorrer dos anos lectivos 83/84 e 84/85. Pensa-se ser importante detectar as dificuldades que o projecto experimentou ao implementar-se na prática, identificar representações que dele têm os diferentes actores sociais envolvidos, o que aconteceu nas escolas em consequência de terem a funcionar a Profissionalização, os reflexos deste processo nas relações que a escola estabelece dentro de si e com a comunidade envolvente. Esta etapa do trabalho foi cumprida através da análise dos resultados de um inquérito distribuído a escolas do Ensino Básico e Secundário de diferentes pontos do País a Profissionalizandos, já Profissionalizados, elementos do Conselho Pedagógico, corpo docente em geral e Orientadores Pedagógicos. Complementam-se estes dados pela análise de depoimentos de professores colhidos em sessões várias, pela análise de documentos produzidos por algumas escolas e por um outro pequeno inquérito distribuido a um número muito restrito de escolas de que se entendeu ser necessário colher alguns dados suplementares.

4.2.6.1 Finalidades a atingir - justificação do seu interesse

Com o inquérito que incide sobre a Profissionalização em Exercício pretende-se obter dados que contribuam para responder fundamentalmente a quatro tipos de questões:

- de que modo a Profissionalização foi sentida, interpretada e aceite ou não por aqueles que intervieram no processo?
- Que consequências reais teve a Profissionalização na vida das escolas?
- O processo decorreu de acordo com os conceitos fundamentais que nortearam a estruturação da Profissionalização em Exercício e com as finalidades que o processo se propôs atingir?
- Para além de efeitos previstos pode atribuir-se à Profissionalização em Exercício a ocorrência de alguns efeitos perversos?

4.2.6.1.1 Finalidades do inquérito

Neste sentido poderá dizer-se que, em linhas gerais, o presente inquérito visa atingir as seguintes finalidades:

- identificar representações que os actores sociais implicados têm da Profissionalização relativamente:
  - ao modo como decorre o processo;
  - os efeitos que se observam na escola;
  - reflexos deste tipo de formação nos comportamentos dos Profissionalizados por este processo;
  - aos aspectos considerados mais ou menos conseguidos do processo.
- Identificar a relação que essas representções têm com as variáveis que caracterizam os grupos de actores sociais analisados.
- Analisar as representações que os diferentes actores sociais têm do que *deve ser* um processo de formação de professores.
- Identificar o grau de implicação que têm no processo os diferente tipos de profissionais com ele relacionados.
- Identificar acontecimentos realmente ocorridos em consequência da Profissionalização .
- Analisar o grau de consecução de algumas das finalidades que a Profissionalização se propôs atingir.

4.2.6.1.2 Justificação da importância dos problemas seleccionados para análise

4.2.6.1.2.1 Representação da forma como decorre o processo - interesse do seu estudo

Como já foi anteriormente defendido,[92] pensa-se que a pluralidade de enfoques obtidos sobre um mesmo objecto parece contribuir para que, com a sua análise, se

92 Ver Introdução e Capítulo III

obtenha dele uma visão mais rica e mais aproximada do real. É que, na verdade, poderá considerar-se que se integram nesse *real* todos os aspectos com que ele se apresenta e que não são facilmente apreendidos simultaneamente por um só observador.

Mas também há que considerar a forma como a realidade é sentida e interpretada por todos os que com ela contactam. E há que considerar isto porque também faz parte do *real* o modo como cada um é afectado pelos acontecimentos que vão ocorrendo. Eles surgem para cada um como positivos ou negativos, conforme reforçam ou ameaçam a área de poder do actor social, conforme vêm ou não ao encontro de necessidades sentidas, convicções existentes, desejos e expectativas formuladas (ou não) explicitamente. Trata-se assim também de uma *realidade construída* através das racionalidades daqueles que por ela são afectados. Conforme as circunstâncias, os mesmos acontecimentos acabam então por desencadear na população que afectam, angústia e rejeição, indiferença ou ainda alegre aceitação e entusiasmo.

Um acontecimento não é assim positivo ou negativo exclusivamente por características decorrentes da sua essência. É-o no contexto em que ocorre, em relação com as problemáticas ideológicas, económicas e culturais do meio e com as pessoas que são por ele afectadas com a sua racionalidade, isto é, com os seus referentes culturais e ideológicos e com estruturas cognitivas e afectivas próprias.

Assim, é certo que não se considera numa perspectiva funcionalista que uma inovação no Sistema Educativo tem ou não só valor na medida em que responde às necessidades e às expectativas desse sistema que o implementou.[93] Mas é igualmente certo que também tem ou não tem valor na medida em que responde às expectativas e necessidades do actores sociais que constituem o Universo em que a inovação se irá fazer sentir. É que os actores sociais não são peças neutras componentes do Sistema sobre as quais se pode agir e tomar decisões. Eles sentem, recebem, integram e/ou reagem de modo diferenciado às indicações que lhes vão chegando e que alteram a sua margem de liberdade o seu poder e a sua forma de estar e actuar na profissão. A realidade constrói-se à volta, sobre e deste jogo de propostas inovadoras e de respostas/reacções dos actores sociais implicados. E, mais do que isso, a visão cruzada multiforme, por vezes divergente e geradora de conflitos que eles têm de um mesmo fenómeno, poderá ser facto importante no destino dessa

93 Necessidades e interesses esses fortemente relacionados com as características ideológicas e culturais que informam, por sua vez, o Sistema Educativo.

inovação.

Assim sendo, não é por mero interesse psicológico que se procura compreender a forma como cada um interpreta a realidade. Trata-se sim de uma tentativa de compreender essa realidade considerando-a como o resultado da integração de aspectos múltiplos entre os quais as variadas formas de a interpretar e de a sentir.

4.2.6.1.2.2 Justificação do interesse de analisar as representações que os diferentes actores sociais têm do que "deve ser" um processo de formação - sua implicação no processo existente.

O conceito do que *deve ser* a Profissionalização pode influenciar não só a representação que cada actor social tem do processo em que participa,[94] como também a sua maior ou menor adesão ao processo. A emergência de diferentes posicionamentos face ao processo pode favorecer a origem de conflitos cuja análise será importante para a compreensão do desenrolar dos acontecimentos. É assim importante discutir problemas de "resistência à inovação"[95] como resultante de uma lógica do actor social cuja racionalidade depende daquele que interpreta o acontecimento.

4.2.6.1.2.3 Finalidades atingidas e não atingidas

4.2.6.1.2.3.1 Actividades desenvolvidas na escola - interesse da sua identificação

A identificação das actividades desenvolvidas nas escolas, que são afinal alguns dos efeitos previstos e também perversos ou contra intuitivos da Profissionalização,[96] pode constituir um elemento importante para a avaliação de, em que medida, acontecem inovações em consequência deste processo de formação de professores.

---

94 "Uma pessoa que responde a um inquérito não faz senão escolher uma categoria de respostas, ela transmite-nos uma mensagem particular. Diz-nos do seu desejo de ver evoluir as coisas num sentido ou noutro". Moscovici, (1961), pag. 47.

95 Crozier, M., Friedberg, E., (1977), pag. 29

96 Crozier, M., Friedberg, E., op. cit., pag. 14

4.2.6.1.2.3.2 Outros efeitos da Profissionalização — justificação do interesse do seu estudo

Para além das actividades desenvolvidas nas escolas, outras finalidade podem ou não ter sido atingidas com a Profissionalização. Também a análise destes aspectos pode auxiliar a identificação de, em que medida e até que ponto, este modo de formação de professores foi inovador para o processo educativo global.

4.2.6.2 A população-alvo

Nos textos legais publicados quando do lançamento da Profissionalização em Exercício, está expresso que toda a Escola se deve considerar envolvida na formação dos novos professores. Ao mesmo tempo afirma-se que todos os docentes deverão usufruir das actividades desenvolvidas por este processo no sentido de elas virem a constituir elementos promotores da sua própria formação contínua.

Nesta ordem de ideias, a população que, estando ligada ao processo poderá fornecer dados para a sua análise, encontra-se muito alargada. Na verdade, e para além dos elementos constituintes das Equipas de Apoio Pedagógico, ela inclui todo o corpo docente das escolas pois, com funções diferentes e com graus maiores ou menores de responsabilidade no desenvolvimento do processo, *todos,* desde o Conselho Directivo até aos simples professores, deverão estar implicados na Profissionalização. Só que, quer as responsabilidades que lhes são cometidas quer as expectativas que eles próprios têm do processo, fazem com que encarem o mesmo em perspectivas diferentes e tenham portanto dele diferentes representações.[97]

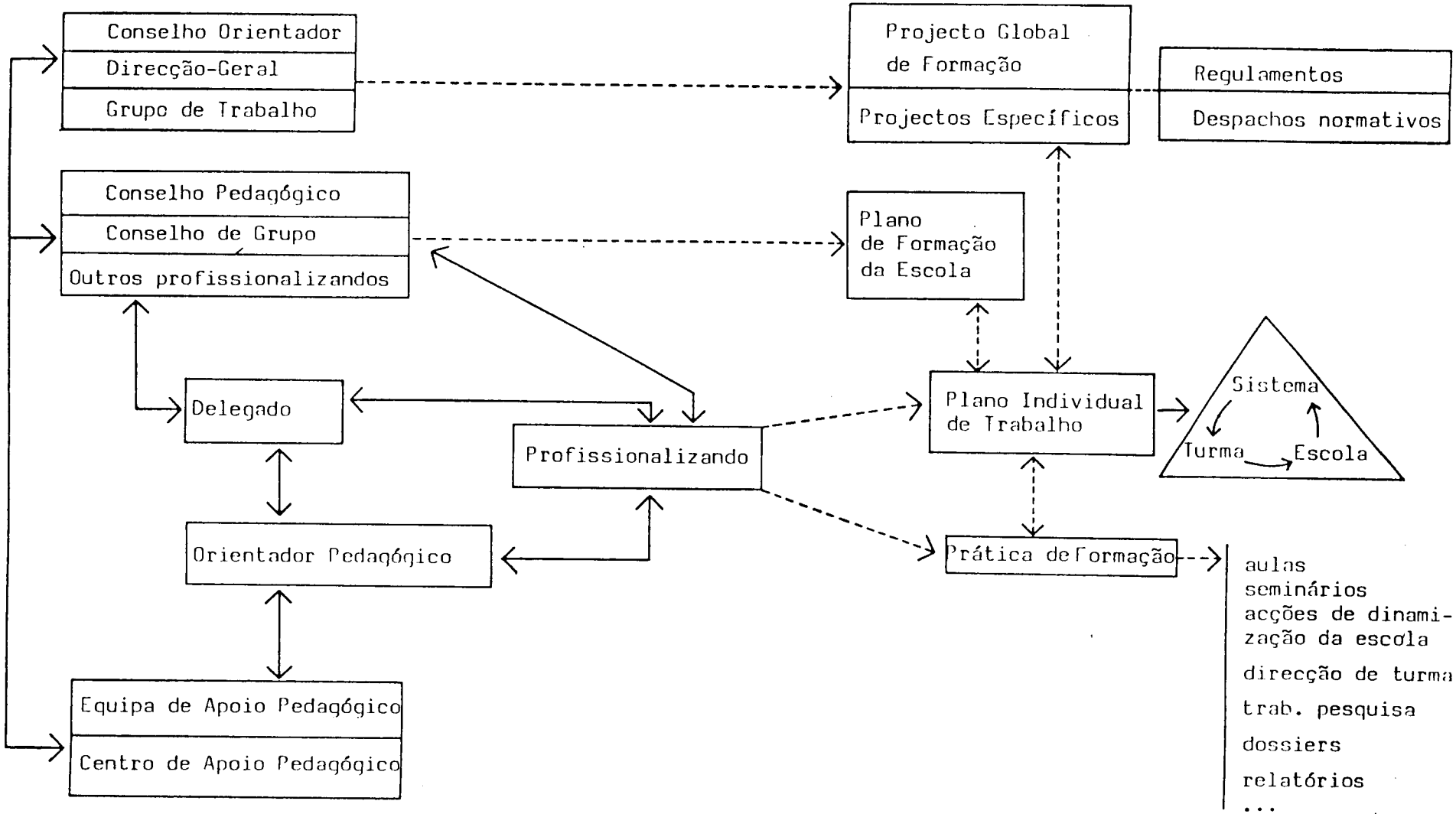
Em consequência do atrás exposto, decidiu-se que um contributo para a análise da Profissionalização em Exercício iria ser obtido por um inquérito dirigido a Profissionalizandos, a professores já Profissionalizados por este sistema, aos diferentes elementos do Conselho Pedagógico e a simples professores. Como é evidente e tal como já se referiu, o inquérito também se dirige a uma categoria especial de actores sociais que, pertencendo a uma estrutura exterior à Escola, constituem um grupo especialmente responsa-

97 Ver Quadro nº 32

bilizado pelo andamento de certos aspecto da Profissionalização - os Orientadores Pedagógicos.

É de salientar que, dada a importância que, no processo, é atribuída ao papel do Conselho Pedagógico e às diferentes categorias de professores que constituem este Conselho, houve o cuidado de pedir a estes professores que indiquem as funções que desempenham, facto que permite analisar os dados aqui recolhidos com maior precisão. Realmente é possível obter elementos não só relativos aos Conselhos Pedagógicos como um todo, mas obter também respostas do conjunto de elementos do Conselho Directivo, de Delegados à Profissionalização e do grupo dos restantes professores que, embora pertencendo ao Conselho não têm as funções anteriormente referidas (Directores de turma, Delegados de disciplina, Orientadores do Ramo Educacional).

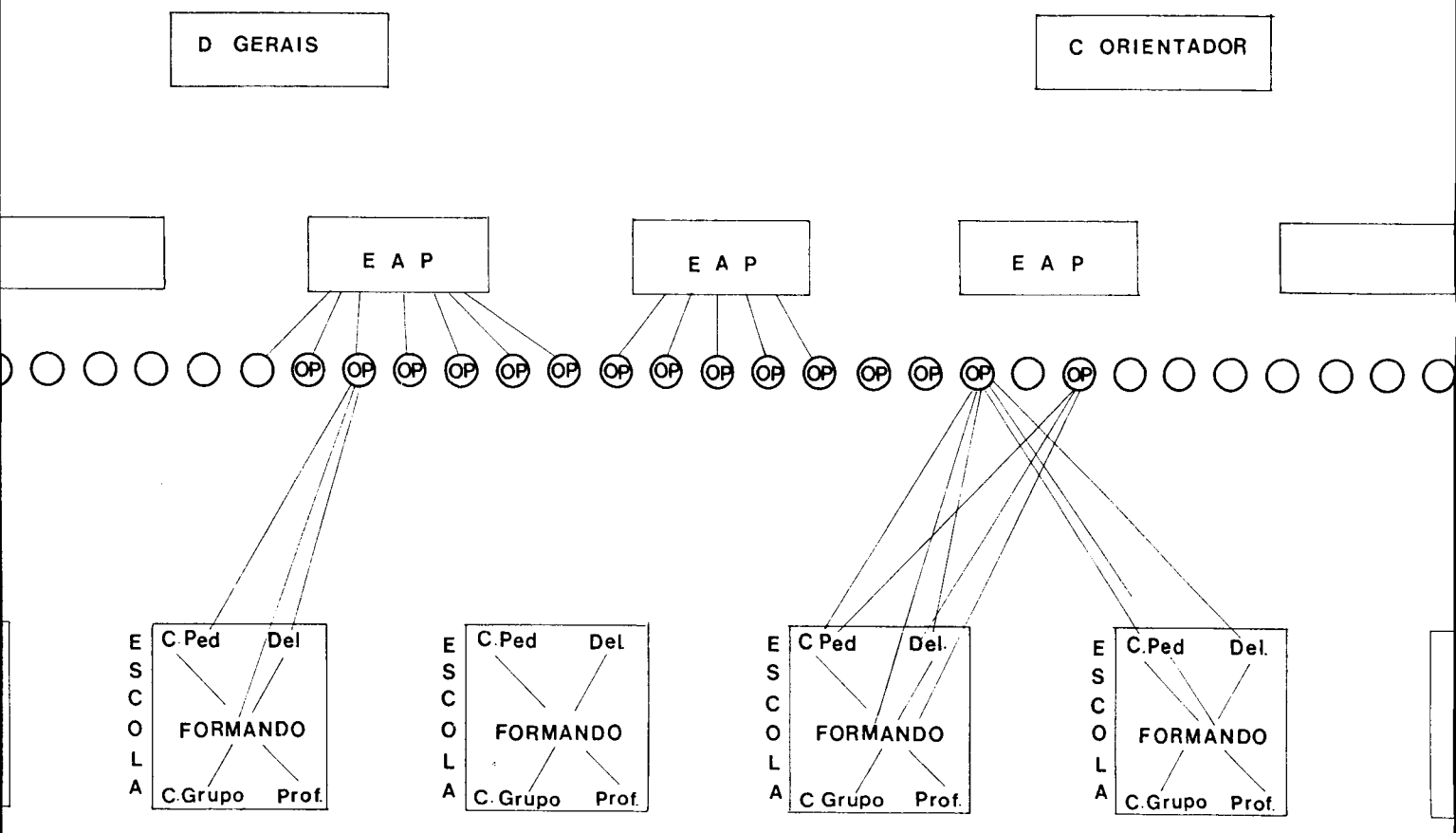
Quadro 32



Profissionalização em exercício - organigrama fornecido pelo M.E.

QUADRO Nº 33

Esquema de Interacções na P.E



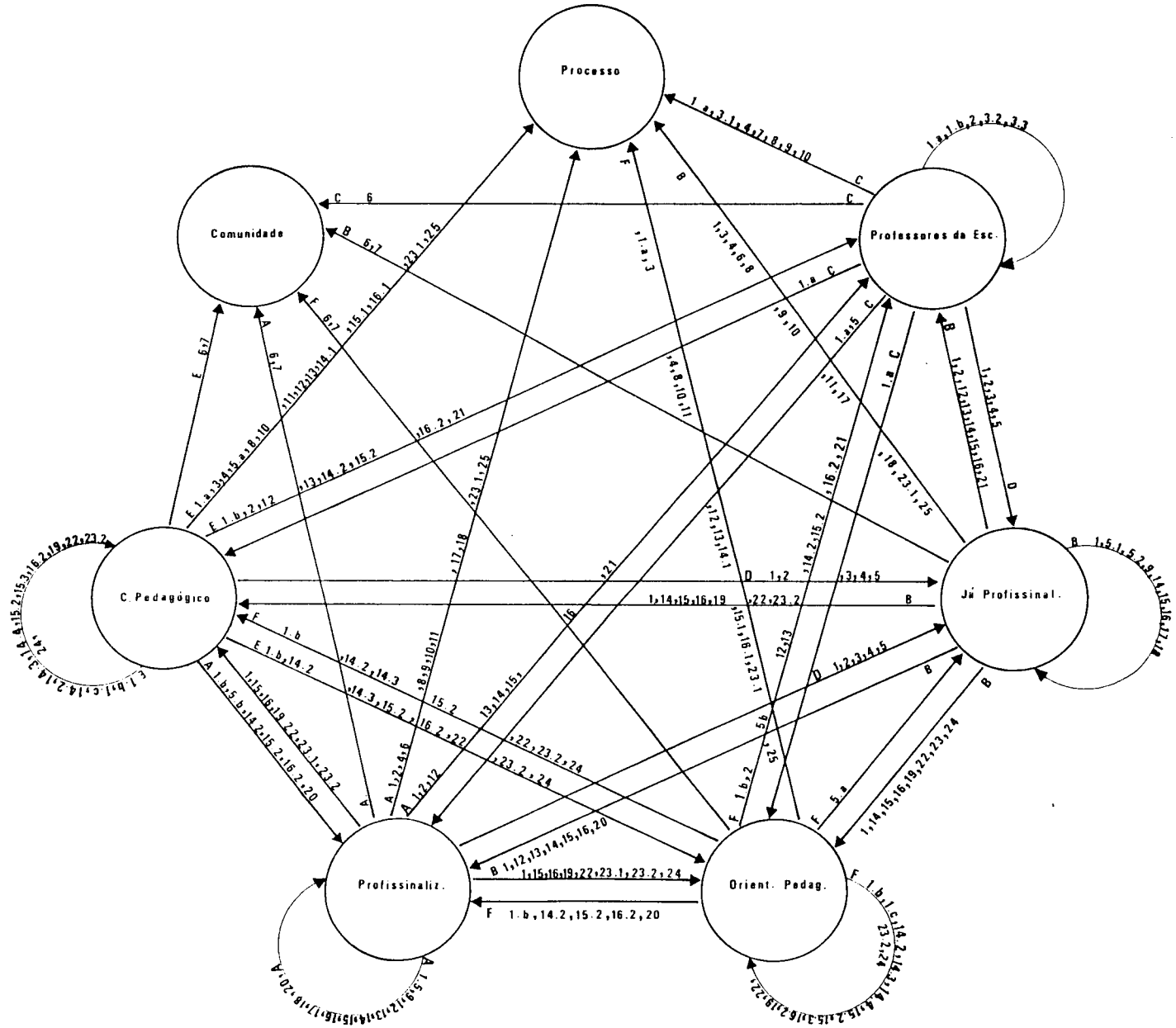


GRAFICO N.º 9

Incidência das questões dos diferentes inquéritos (A,B,C,E,F e D)

4.2.6.3 A forma adoptada para o inquérito [98]

Como foi anteriormente já referido o inquérito era dirigido a diferentes tipos de professores que de uma maneira ou de outra estão implicados na Profissionalização. Ora estes diferentes tipo de professores que constituem a população docente da Escola e Orientadores Pedagógicos têm, na Profissionalização, diferentes funções, têm além disso, relativamente a este processo, diferentes expectativas, e ainda não só observam o mesmo fenómeno em diferentes situações como também nem todos têm acesso à observação de alguns acontecimentos que interessa considerar quando se pensa analisar o processo. Por todas estas razões os inquéritos que se dirigiam a Profissionalizandos, já Profissionalizados, elementos dos Conselhos Pedagógicos, outros professores da Escola e Orientadores Pedagógicos não são iguais, embora se debrucem sobre os mesmos problemas. Simplesmente, nas perguntas formuladas atende-se à forma como cada um destes actores sociais contacta com o facto que se quer estudar e a pergunta é formulada por vezes de modo diferente. Em certos casos a diferença reside somente no tempo de verbo empregue (podem observar-se muitos exemplos deste caso nos inquéritos dirigidos a professores que estão em Profissionalização e aqueles que já a fizeram). Noutros caso há uma pequena alteração na formulação da pergunta que pretende respeitar a posição que cada actor social tem em relação ao problema em questão. Pode ver-se um exemplo deste facto na primeira questão em que se pergunta a formandos qual foi o "apoio recebido na Profissionalização" de uma série de entidades referidas a seguir, acrescentando-se que esse apoio poderá ter sido dado de diferentes formas. A elementos do Conselho Pedagógico pede-se no entanto que "indique o apoio que cada uma das entidades adiante referidas dá ou não" às actividades.

Noutros casos ainda, se se pensa que os inquiridos contactam com o mesmo problema em situações que divergem umas das outras, a formulação é mesmo diferente. Um exemplo deste segundo caso é o da pergunta em que se pretende saber se os inquiridos acham ou não que há uma relação válida entre as actividades da Profissionalização e os problemas da Escola. Assim, aos elementos do Conselho Pedagógico que conhecem os problemas da instituição e são autores do Plano Geral de Formação da escola, pergunta-se

98 Ver Anexo III

se "as actividades de formação se ocupam dos problemas mais importantes para a escola". Aos formando que em parte têm (ou deviam ter) destes problemas informação através do Plano Global, pergunta-se se as actividades que ele desenvolveu "se integram no Plano Global da Escola".

Também, para abordar o problema da relação Profissionalização/formação contínua, pergunta-se a Profissionalizandos se se "planearam e/ou organizaram actividades que contribuiram para a formação cultural e profissional dos colegas". No entanto, para obter elementos sobre este mesmo problema, a membros do Conselho Pedagógico pergunta-se se "as actividades de formação contínua que dinamizaram a escola foram organizadas pela Profissionalização". A Orientadores Pedagógicos que por seu turno estão numa situação exterior e que contactam com várias escolas o que lhes permite uma visão mais geral do problema, pergunta-se se "é oferecido aos professores que não estão em Profissionalização um processo de formação contínua através da Profissionalização."

Casos há em que uma pergunta é posta a alguns professores e a outros não. Um exemplo deste último caso é o da pergunta em que se inquire só a Profissionalizandos e Profissionalizados da atitude que ele pensa ser assumida pelo seu Delegado face ao Conselho Pedagógico e ao Orientador Pedagógico.

Em síntese, poderá dizer-se que, embora incidindo sobre os mesmos problemas, foram enviados inquéritos específicos a Profissionalizandos (inquéritos A) já Profissionalizados (inquéritos B) a elementos do Conselho Pedagógico (inquéritos E) e a Orientadores Pedagógicos (inquérito F). Enviou-se finalmente um último tipo de inquérito (o inquérito D) a todos os docentes da escola com excepção dos já Profissionalizados por este processo.

Utilizaram-se, nos inquéritos, diferentes tipos de perguntas. Fundamentalmente poderá referir-se o recurso a perguntas abertas e fechadas.

As perguntas abertas destinam-se, na sua maioria, a obter a caracterização de diferentes tipos de actividades realizadas na escola. Trata-se neste caso de questões que visam colher elementos sobre factos ocorridos. Uma porém, que assume particular importância, destina-se especialmente a identificar as representações que os diferentes actores sociais têm dos aspectos positivos e negativos da Profissionalização. Nela se pede que os inquiridos indiquem cinco modificações que introduziriam no processe se tivessem poder para tal.

Quanto às perguntas fechadas que podem ser classificadas como "questões de opinião"[99] recorrem sobretudo a uma forma que consiste em solicitar que o inquirido, utilizando uma escala de cinco termos, se situe entre duas afirmações antagónicas sobre o mesmo facto. Para evitar distorções, a afirmação negativa foi colocada ora à esquerda ora à direita da escala.

Ainda dentro das perguntas de opinião, pedia-se também em certos casos que os inquiridos utilizassem os números 1 a 5 para valorizar a qualidade de actuações ou acontecimentos que puderam observar. Finalmente, num grupo de questões em que se pretendem obter representaões sobe atitudes que "deveriam ser adoptadas" por diferentes actores sociais, pedia-se que os inquiridos indicassem com uma cruz com qual das cinco afirmações que se enunciavam concordavam. Essas cinco afirmações representam cinco graus diferentes possíveis de uma mesma actuação.

Antes de ser aplicado, o inquérito foi objecto de um pré-teste e de acordo com os elementos recolhidos na análise das respostas, algumas perguntas foram reformuladas.

4.2.6.4 A amostragem e forma de distribuição do inquérito

O plano inicial de distribuição do inquérito previa uma amostragem estratificada de escolas onde ocorre a Profissionalização em Exercício - portanto escolas do Ensino Básico e Secundário. Através da distribuição planeada, preparava-se o trabalho no sentido de que ele fornecesse alguns elementos para identificação de efeitos de variáveis, como por exemplo com a situação geográfica e os meios urbano, intermédio e rural em que a escola estivesse localizada, Ensino Básico e Secundário, etc., para além da posição institucional, sexo, idade, número de anos de experiência, etc..

Assim estabeleceram-se dentro do País seis zonas dentro das quais se consideraram separadamente os meios urbano, intermédio e rural. As zonas consideradas foram as zonas Norte, Centro e Sul, respectivamente do litoral e do interior.

O inquérito foi inicialmente enviado para 43 escolas. Posteriormente, dado o problema de retorno e tendo-se verificado que de algumas escolas não veio nenhuma resposta, repetiu-se a remessa para a maioria das escolas, para além de se ter enviado um

99 Ghiglione, R., Matalon, B., (1978), pag. 116. Ghiglione classifica as questões em duas categorias: questões *de facto* e questões *de opinião.*

lote de inquéritos para mais 8 daquelas instituições. Este conjunto perfaz um total de 51 escolas abordadas das quais 26 eram do Ensino Básico e 25 do Ensino Secundário.

Dentro das zonas anteriormente referidas foram escolhidas escolas não inteiramente ao acaso. Na verdade, dado o facto de se conhecer a resistência que os professores têm a responder a inquéritos, decidiu-se seleccionar escolas com as quais fosse possível estabelecer contactos pessoais. Com estes contactos pretendia-se pressionar o preenchimento e devolução dos inquéritos.

Assim, em alguns casos, escolheram-se intituições onde se sabia haver um professor cujo nome fosse conhecido e com o qual se fez um contacto telefónico pedindo que se responsabilizasse por auxiliar o Presidente do Conselho Directivo na distribuição e recolha posterior dos inquéritos. Noutros casos a escola foi escolhida por pertencer à zona de um Orientador Pedagógico a quem se pediu que, quando se deslocasse a essa escola, lembrasse ao Conselho Directivo que devolvesse o material depois de preenchido. Mas, receando que estas medidas não fossem suficientes, tomaram-se ainda outras precauções:

- o pacote de inquéritos foi dirigido ao Presidente do Conselho Directivo[100] acompanhado de uma carta em que se solicitava e agradecia a sua colaboração na distribuição e posterior recolha e envio dos inquéritos (ver anexo III). Cada inquérito ia, além disso, acompanhado de uma carta enviada ao professor a quem o inquérito se dirigia (ver anexo III);
- passados 15 dias se não era recebida qualquer resposta, fazia-se um telefonema ao Presidente do Conselho Directivo, telefonema esse que, em alguns casos, chegou a ser repetido três vezes.

Houve a preocupação de distribuir os inquéritos de um modo equilibrado pelo Ensino Básico e Secundário, em escolas do meio urbano, intermédio e rural do Norte, Centro e Sul e tanto do litoral como do interior.[101] Uma outra preocupação residiu em que os inquéritos fossem enviados a escolas grandes, a escolas médias e a escolas de pequenas dimensões.

---

[100] Enquanto que o número de inquéritos A e A/D, B e B/D e E e E/D enviados para as escolas iam em número suficiente para todos os actores sociais destas categorias ali existentes, os inquéritos C, sobretudo no caso das Escolas grandes, iam em número inferior ao dos professores da escola. Ao pedir ao Presidente do C.D. que os distribuísse correu-se o risco de eles serem entregues a professores escolhidos, facto que pode introduzir um erro na amostragem. No entanto, dado que se enviaram os inquéritos pelo correio, não se encontrou outro meio de chegar junto dos professores.

[101] Ver Quadros nºs 36 e 37

QUADRO Nº 34
O Retorno dos Inquéritos

	Ensino Básico		Ensino Secundário				
	Nº Escol.	Nº Inq.	Nº Escol.	Nº Inq.	OPs	Nº Total Escolas	Nº Total Inq.
Enviado	26	1.925	25	1.725	200	51	3.850
Recebido	22	358	22	348	66	44	772
%	84.6	18.6	88	20.2	33	86.3	20

QUADRO Nº 35
Inquéritos recebidos

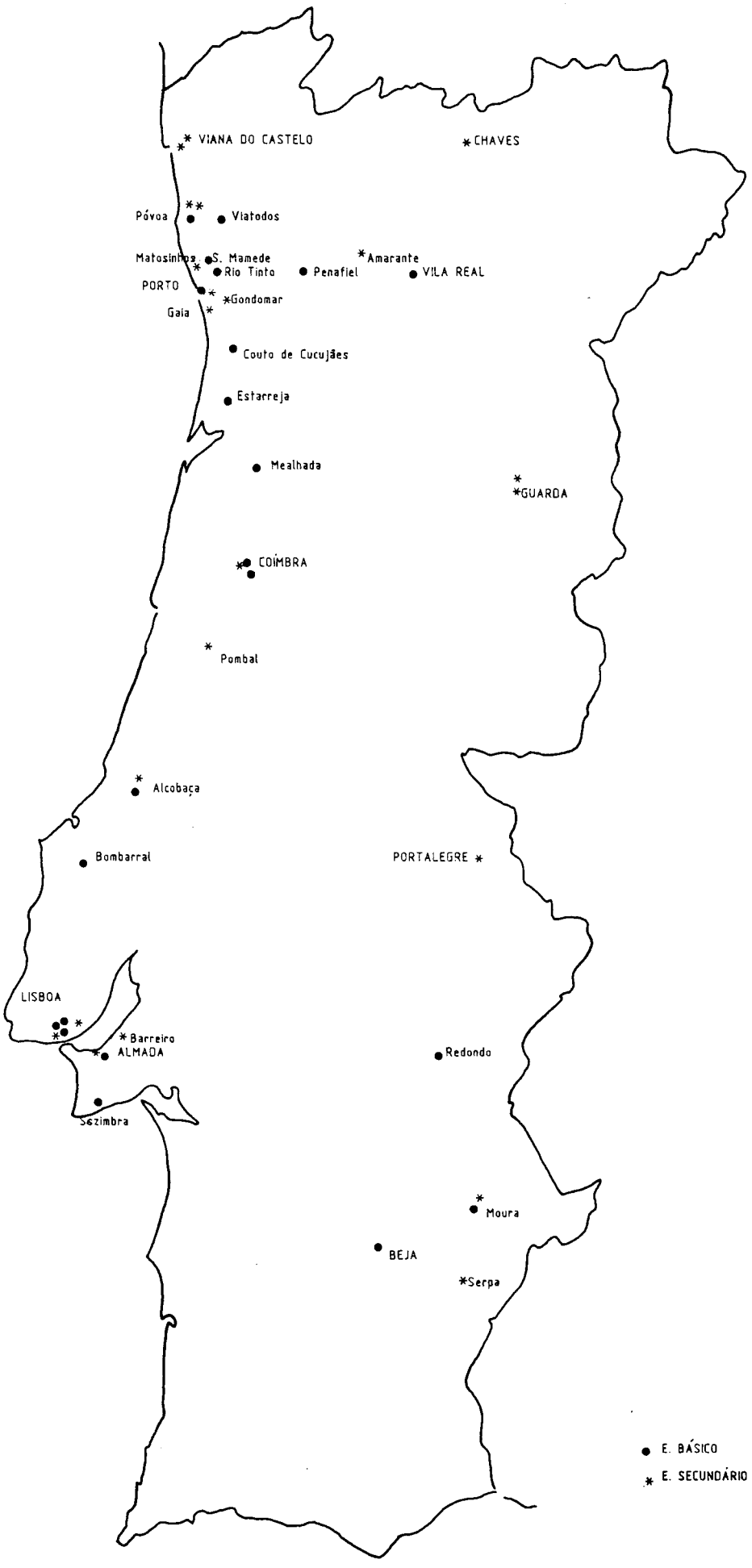
	B	S	Total
A	62	64	126
B	11	12	23
C	59	57	116
D	145	133	278
E	81	82	163
Tot.	**358**	**348**	**706**
F	38	28	66
Tot.	**396**	**376**	**772**

QUADRO Nº 36

Escolas para onde foi enviado e de que foi recebido o Inquérito

ENSINO PREPARATORIO			ENSINO SECUNDARIO		
ESCOLAS	ENV.	REC.	ESCOLAS	ENV.	REC.
NORTE			NORTE		
Porto (A. Gil)	x	x	Matosinhos (Sec I)	x	x
Braga (F. Sanches)	x	-	Porto (Infante)	x	x
Vila Real	x	x	Póvoa (Eça de Queiroz)	x	x
Póvoa	x	x	Póvoa (Rocha Peixoto)	x	x
S. Mamede	x	x	Viana (Monserrate)	x	x
Rio Tinto	x	x	Viana (Stª Maria Maior)	x	x
S. Pedro da Cova	x	-	Gaia (Esc. Sec.)	x	x
Couto de Cucujães	x	x	Gondomar	x	x
Viatodos	x	x	Chaves	x	x
Penafiel	x	x	Amarante	x	x
CENTRO			CENTRO		
Coimbra (E. de Castro)	x	x	Guarda	x	x
Coimbra (S. Gaio)	x	x	Guarda	x	x
Mealhada	x	x	Coimbra (Av. Brotero)	x	x
Estarreja	x	x	Pombal	x	x
Pombal	x	-	Santa Comba	x	-
Bombarral	x	x	Alcobaça	x	x
Alcobaça	x	x			
SUL			SUL		
Beja	x	x	Portalegre	x	x
Lisboa (Maria Lamas)	x	x	Lisboa (D. Pedro V)	x	x
Lisboa (F. Pessoa)	x	x	Lisboa (D. Dinis)	x	-
Lisboa (Gago Coutinho)	x	x	Lisboa (Luísa de Gusmão)	x	x
Sesimbra	x	x	Almada	x	x
Barreiro	x	-	Barreiro	x	x
Almada	x	x	Serpa	x	x
Redondo	x	x	Santiago do Cacém	x	-
Moura	x	x	Moura	x	x

QUADRO 37


VIANA DO CASTELO
CHAVES
Póvoa
Viatodos
Matosinhos
S. Mamede
Amarante
Rio Tinto
Penafiel
VILA REAL
PORTO
Gondomar
Gaia
Couto de Cucujães
Estarreja
Mealhada
GUARDA
COIMBRA
Pombal
Alcobaça
Bombarral
PORTALEGRE
LISBOA
Barreiro
ALMADA
Redondo
Sezimbra
Moura
BEJA
Serpa
E. BÁSICO
E. SECUNDÁRIO

4.2.6.5 O retorno do inquérito

Apesar de todas as precauções referidas no parágrafo anterior, o retorno foi muito deficiente. Enviou-se para as escolas um total de 3 850 inquéritos (A, B, C, D, E, F), embora se admitisse antecipadamente que destes fazia parte um número excessivo de documentos destinados a Profissionalizandos (Inquérito A) e já Profissionalizados (Inquérito B). Procedeu-se deste modo, dada a total impossibilidade de ter informações antecipadas de quantos destes professores existiam em cada escola; em tais circunstâncias admitiu-se que seria preferível correr o risco de vários inquéritos ficarem por responder do que perder o depoimento de alguns destes actores sociais. Porém, o excesso de inquéritos enviados só parcialmente explica o número muito reduzido de respostas que foi de 772 (o que corresponde a cerca de 20%) (ver Quadros nºs 34 e 35).

Estes números baixos poderão talvez ser também explicados por várias outras ordens de razões.

Tratava-se de um inquérito que não tinha qualquer patrocínio oficial pois não provinha de nenhum organismo do Ministério, que chegou às escolas numa época do ano em que os professores estão já bastante ocupados - Abril/Maio - e sobretudo num ano em que se realizaram muitas teses de mestrado e portanto as escolas tinham sido assediadas com inquéritos vários de diferentes origens. Por esta razão, à partida, os professores aceitaram fazer este trabalho com certo e compreensível cansaço. Tratava-se, além disso, de um documento com algumas questões cuja resposta poderia ter apresentado um certo grau de dificuldade e do qual, para mais, constavam perguntas que poderiam considerar-se um pouco incómodas. É o caso daquelas em que, depois de se perguntar com que frequência, na opinião do inquirido, os professores da sua própria categoria deveriam ajudar o formando a realizar uma dada tarefa, se indagou quantas vezes (concretamente) a pessoa que respondia ao inquérito prestou essa mesma ajuda.[102]

O número baixo de inquéritos inicialmente recebidos teve três consequências:

---

[102] Isto mesmo é salientado por Ghiglione quando, ao analisar características dos inquéritos, refere: "os pedidos de explicação de uma resposta, sob a forma de um porquê que se junta a cada questão, suscitam facilmente a irritação das pessoas que têm dificuldade em responder e que consideram frequentemente tais questões como indiscretas". Ghiglione et al, (1978), pag. 100.

- a primeira é que foi necessário repetir o proceso de envio de inquéritos no mês de Setembro. Acrescentaram-se assim mais 8 escolas à lista das anteriormente abordadas o que desiquilibrou a distribuição anteriormente existente. Reforçou-se, além disso, o envio para a maioria dos estabelecimentos de ensino em que não tinha havido retorno na totalidade ou era muito deficiente;
- a segunda é que, nos casos em que o número de inquéritos continuou mesmo assim a ser insuficiente, este facto teve como é óbvio reflexos na forma como os resultados obtidos tiveram de ser tratados e interpretados. Por exemplo, daqui resultou que não há, nos documentos devolvidos, uma representação satisfatória de todas as variáveis que se pensava poder trabalhar-se pelo, que na análise, algumas não poderão ser consideradas. É o caso das Zonas Norte, Centro e Sul Litoral, Norte Centro e Sul Interior que estão muito desigualmente representadas. Isto deve-se ao facto de se ter verificado que, como se referiu já, de algumas escolas não ter vindo devolvido *nenhum* inquérito e de outras o número que foi recebido ter sido extremamente reduzido.

  É também o caso que adiante será de novo referido, dos inquéritos dirigidos a professores já Profissionalizandos que chegaram em número francamente insuficiente;
- a terceira é que, ao fazer a análise dos resultados obtidos, se torna necessário admitir a possibilidade de as respostas recebidas serem, de entre os actores sociais inquiridos, provenientes daqueles que se *dispuseram* a responder a um inquérito não oficial que lhes dava algum trabalho. Poderá portanto corresponder a uma amostragem onde há, em maior número, pessoas interessadas nos problemas educativos.

QUADRO Nº 38

Distribuição das escolas que responderam ao inquérito/zona

	Zona Norte	Zona Centro	Zona Sul	Total
Ensino Básico	7	6	8	21
Ensino Secundário	10	4	7	21
Total	17	10	15	42

4.2.6.6 Caracterização global da amostra obtida

Foram analisados 772 inquéritos provenientes de 42 escolas respondidos por Profissionalizandos, já Profissionalizados , elementos do Conselho Pedagógico, outros professores das escolas e Orientadores Pedagógicos. Esses inquéritos eram provenientes de uma população bastante variada pois que foram respondidos por 494 indivíduos, homens e mulheres, que pertenciam quer ao Ensino Básico quer Secundário, que trabalhavam em escolas dos meios urbanos, intermédio e rural das diferentes zonas estabelecidas e que, além disso, tinham diferentes idades e com diferentes experiências de ensino.

Dos 772 inquéritos analisados, 396 eram provenientes do Ensino Preparatório e 376 do Ensino Secundário.

426 destes inquéritos foram recebidos de escolas do meio urbano, 156 do intermédio e 124 do meio rural, sendo 270 do Norte litoral, 113 do Centro Litoral, 183 do Sul Litoral; 55 do Norte interior, 13 do Centro interior e 72 do Sul interior. [103]

Pode verificar-se que 460 dos inquéritos foram respondidos por mulheres e 275 por homens. [104]

408 dos inquéritos foram respondidos por professores com menos de 35 anos; 246 por professores com idades compreendidas entre os 35 e os 45 e 108 por professores com mais de 45 anos.

O número de anos de experiência dos professores também foi identificado (embora em 87 dos casos se verificasse que esta característica não foi fornecida) havendo a registar 35 inquéritos respondidos por professores com 0-2 anos de experiência, 78 com 3 a 5 anos, 255 com 6-10 anos, 269 com 11-20 anos e finalmente 48 com mais de 20 anos de experiência.

---

[103] Estes números não incluem os inquéritos relativos aos Orientadores Pedagógicos

[104] Trinta e sete inquéritos não traziam indicado o sexo da pessoa que respondia. Neste como nos outros casos, os números que se referem são portanto relativos aos inquéritos em que as varáveis sexo, idade, nível de ensino, número de anos de experiência vêm correctamente expressos.

Em síntese poderia caracterizar-se a amostra com os dados que se registam no Quadro nº 39.

QUADRO Nº 39

Caracterização e proveniência dos inquéritos analisados (Inq. A,B,C,D,E,F)

	Nº Inq.	Nível		Sexo		Idade			Meio (1)			Zona (1)						Experiência				
		B	S	M	H	< 35	35/45	> 45	Urb.	Int.	Rural	NL	CL	SL	NI	CI	SI	0-2	3-5	6-10	11-20	> 20
Quantidades recebidas	772	396	376	460	275	408	246	108	426	156	124	270	113	183	55	13	72	35	78	255	269	48
	%	51	48.6	59.5	35.6	52.9	31.9	14	60.4	22.1	17.5	38.2	16	25.9	7.8	1.8	10.2	4.5	10.1	33	34.8	6.2

(1) Não são considerados nestes números os inquéritos respondidos pelos Orientadores Pedagógicos.

Como se disse já, estes inquéritos foram respondidos por 494 indivíduos, tendo alguns deles preenchido dois inquéritos. De facto, a Profissionalizandos , elementos do Conselho Pedagógico e professores da escola foi endereçado um segundo inquérito, a que no entanto nem todos responderam, no qual eram solicitados elementos sobre a forma como, segundo eles, actuam na escola os professores que já se tinham profissionalizado por meio deste processo (Inq. D).

Os elementos que foi possível recolher indicam que os 494 professores que constituem a população inquirida se podem caracterizar do seguinte modo:[105]

105 Como já foi referido atrás, alguns inquéritos não tinham resposta à caracterização quanto à idade, sexo, experiência, etc.

QUADRO Nº 40

Caracterização dos professores que responderam

Nº Pes.	Nível		Sexo		Idade			Meio (1)			Zona (1)						Experiência				
	B	S	M	H	< 35	35/45	> 45	Urb.	Int.	Rural	NL	CL	SL	NI	CI	SI	0-2	3-5	6-10	11-20	> 20
494	251	243	298	171	269	147	71	256	94	78	157	71	105	31	13	51	19	57	159	169	31
	50.8	49.2	60.3	34.6	54.5	29.8	14.3	59.8	21	18	36.7	15.6	24.5	7.3	3	11.9	3.8	11.6	32.2	34.2	6.3

(1) Não são considerados nestes números os inquéritos respondidos pelos Orientadores Pedagógicos.

Poderá pois descrever-se em termos gerais a população que forneceu dados para análise, dizendo que se trata de um grupo de professores distribuídos de forma semelhante pelo Ensino Básico e Secundário, em que predominam as mulheres. Quanto à idade, verifica-se que se trata de uma população bastante jovem que tem, no entanto, razoável experiência de serviço docente e em que predomimam os que trabalham nos meios urbanos do litoral Norte, Centro e Sul.

Dado o facto de se verificar que é muito heterogénea a composição da população que está implicada na Profissionalização em Exercício e que, através deste inquérito, vai fornecer dados para a análise deste processo de formação, consideraram-se e inquiriram-se separadamente sobre problemas semelhantes, os diversos actores sociais implicados que ocupam posições instituicionalmente diferentes.

Há pois que caracterizar cada uma destas populações.

4.2.6.6.1 Profissionalizandos - Inquérito A

Dirigiu-se um inquérito, que foi designado por Inquérito A, aos professores em Profissionalização frequentando o 1º ou o 2º anos do processo. O grupo que respondeu a este inquérito pode caracterizar-se do seguinte modo.

Trata-se de uma população de 126 professores de que 80 eram proveninetes do meio urbano, 15 do meio intermédio e 31 do meio rural. Eram quase na totalidade de Profissionalizandos do 1º ano pois que 117 se identificaram como sendo do 1º ano e só 8 do 2º, sendo 62 do Ensino Preparatório e 64 do Secundário. Eram predominantemente do sexo feminino (77 mulheres e 44 homens).

Predominavam formandos com idades abaixo dos 35 anos - 97 - havendo 20 com idade compreendida entre 35 e 45 e 7 com mais de 45. Dois não indicaram a idade.

A maioria destes formandos tinha já trabalhado entre 6 e 10 anos (5 com 1 ano, 25 com 3 a 5 anos, 54 com 6 a 10 anos; 23 com experiência entre 10 e 20 e 2 com mais de 20 anos; 17 não indicaram o número de anos de serviço).

Em síntese, a caracterização da amostra relativa a Profissionalizandos poderá ser observada no seguinte quadro:

QUADRO Nº 41

Caracterização da amostra relativa a Profissionalizandos (Inq. A)

Nº	Nível		Sexo		Idade			Meio (1)			Zona (1)						Experiência					Prof.	
	B	S	M	H	<35	35/45	> 45	Urb.	Int.	Rural	NL	CL	SL	NI	CI	SI	1	3-5	6-10	11-20	> 20	1º ano	2º ano
126	62	64	77	44	97	20	7	80	15	31	48	33	17	8	2	18	5	25	54	23	2	117	8
%	49.2	50.8	61.1	34.9	77	15.9	5.6	63.4	11.9	24.6	38.1	26.2	13.4	6.4	1.6	14.3	4	19.8	42.9	18.3	1.6	92.8	6.3

Como se referiu já, responderam mais mulheres do que homens ao inquérito (respectivamente 61,1% e 34,9%). Dos 61 inquéritos do Ensino Básico em que o sexo estava identificado, verificou-se que 26% era de homens enquanto que no Secundário a percentagem de homens era bastante maior - 47,4%.

Considerando a população global de formandos, a distribuição de homens e mulheres nos dois níveis de ensino é a que se regista no quadro seguinte:

QUADRO Nº 42

Relação sexo/nível de ensino nos Profissionalizandos da amostra

	Mulheres	Homens
Básico	35,7	12,7
Secundário	25,7	22,2

Os Profissionalizandos que responderam ao inquérito são em média mais velhos no Básico. De facto, no Secundário, há mais Profissonalizandos com menos de 35 anos e menos com mais de 45.

QUADRO Nº 43

Relação nível de ensino/idade nos profissionalizados

Nº de anos	E. Básico	E. Secundário
<35	45 - 72,6%	52 - 81,3%
35-45	11 - 17,7%	9 - 14,1 %
>45	6 - 9,7%	1 -1,6%
Total	62	62 + 2 n.r. =64

QUADRO Nº 44

Idade dos Profissionalizandos

% do total

Nº de anos	E.B.	E.S.
<35	35,7%	41,3%
35-45	8,7%	7,1%
>45	4,8%	0,8%

4.2.6.6.2 Professores que já terminaram a Profissionalização - Inquérito B

Apesar dos cuidados havidos no envio dos inquéritos só se obtiveram 23 respostas de professores já Profissionalizados por este processo. As respostas foram obtidas de 11 professores do Ensino Básico e 12 do Secundário, sendo 13 provenientes de escolas do meio urbano, 8 do intermédio e 2 do meio rural. Nove estavam localizados no Norte, 3 no Centro e 11 no Sul.

Trata-se, como é evidente, de um número muito baixo de respostas. No entanto é necessário notar que se trata de um inquérito que se dirige a uma população relativamente pequena de indivíduos. Realmente o número de professores profissionalizados no 1º e 2º biénio foi de 5118, pelo que um grupo de 23 corresponde a uma amostragem de 0,5%. Além disso, dado que após o período inicial de formação os Profissionalizandos se dispersam em diferentes estabelecimentos de ensino, aconteceu muitas vezes que as escolas para onde se enviaram os inquéritos não tinham professores deste tipo.

QUADRO Nº 45

Caracterização da amostra de já Profissionalizados

Total	Nível		Sexo		Idade			Meio			Prof. em ex.	
	B	S	M	H	< 35	35/45	> 45	Urb.	S.U.	Rural	1982	1983
23	11	12	12	10	16	2	4	13	8	2	1	21
	47,7	32,1	52,1	43,4	69,5	8,6	17,4	56,5	34,7	8,6	4,3	91,3

A distribuição de sexos e idades destes professores que na maioria são bastante jovens, nos Ensinos Básico e Secundário é bastante homogénea, como pode ver-se nos quadros seguintes:

QUADRO Nº 46

Relação sexo/nível de ensino nos já Profissionalizados

	E. Básico	E.Secundário
Homens	5 - 21,7%	7 - 30,4%
Mulheres	5 - 21,7%	5 - 21,7%

QUADRO Nº 47

Relação idade/nível de ensino nos já Profissionalizados

Nº de anos	E. Básico	E. Secundário
< 35	8 - 34,8%	8 - 34,8%
35-45	0	2 - 8,7%
> 45	2 - 8,7%	2 - 8,7%

4.2.6.6.3 Professores da escola que não pertencem ao Conselho Pedagógico

Os inquéritos C foram dirigidos a professores comuns, isto é, a professores que não têm na Escola funções especiais independentemente de serem ou não efectivos.

Responderam 116 professores. Dos 116 professores, 59 eram do Ensino Básico e 57 do Secundário, estando 69 a trabalhar em meio urbano, 29 em meio intermédio e 18 no meio rural.

Responderam sobretudo professores jovens: 67 com menos de 35 anos, 34 com idades entre 35 e 45 e só 14 com mais de 45. As respostas obtidas são, sobretudo, de mulheres (78 mulheres e 34 homens). A percentagem de mulheres é maior no Ciclo Preparatório do que no Secundário.

Em síntese:

QUADRO Nº 48

Caracterização geral da amostra de professores que não pertencem ao C.P.

Total	Ensino		Sexo		Idade			Meio			Zona						Nº de anos				
											N		C		S						
	B	S	M	H	<35	35/45	> 45	Urb.	Int.	Rural	L	I	L	I	L	I	1	2	3	4	5
116	59	57	78	34	67	34	14	69	29	18	40	12	14	3	33	14	7	14	35	50	4
%	50,8	49,1	67,3	29,3	57,8	29,3	12	59,4	25	15,5	34,5	10,4	12,1	2,6	28,4	12,1	6	12	30,2	43,1	3,4

A distribuição de sexos e idades nos Ensinos Preparatório e Secundário pode ser observada nos quadros seguintes:

QUADRO Nº 49

Relação sexo/nível de ensino nos professores

	E. Básico	E.Secundário
Mulheres	42 - 36,2%	36 - 31,0%
Homens	15 - 12,9%	19 - 16,4%

QUADRO Nº 50

Relação idade/nível de ensino dos professores

Nº de anos	E. Básico	E. Secundário
< 35	30 - 25,9%	37 - 31,9%
35-45	18 - 15,5%	16 - 13,8%
> 45	10 - 8,6%	4 - 3,4%

Poderá observar-se que a percentagem de mulheres é maior no Ensino Básico que no Secundário e que a população do Secundário observada é um pouco mais jovem.

É de registar que os professores que responderam a este inquérito são em larga maioria professores que nunca estiveram ligados a qualquer sistema de formação de professores. Assim, verifica-se que 69,8% nunca trabalhou em qualquer dos sistemas de formação de professores e só 25,1% teve experiência nesta área (6 não responderam a esta questão).

Os tipos de experiência estão registados no quadro:

QUADRO Nº 51

Experiência em formação dos professores da Escola

%	Tipo de experiência
69,8%	Sem experiência na formação de professores
1,7%	Tendo experiência nos Estágios Clássicos
1,8%	Tendo experiência no Ramo Educacional
0,9%	Tendo experiência na Formação Integrada
12,9%	Tendo experiência na Profissionalização
6,0%	Tendo experiência na Profissionalização e Estágios Clássicos
1,8%	Tendo experiência na Profissionalização e Formação Integrada
94,9%	

4.2.6.6.4 Professores pertencentes a Conselhos Pedagógicos — Inquérito E

Responderam 163 professores pertencentes a Conselhos Pedagógicos de 42 escolas (21 do Secundário e 21 do Básico). 81 desses professores pertenciam ao Ensino Preparatório e 82 ao Secundário e 94 eram de escolas localizadas em meio urbano, 42 em meio intermédio e 27 em meio rural, distribuídos do seguinte modo: Norte litoral 61, Norte interior 10, Centro litoral 23, Centro interior 23, Sul litoral 47, Sul interior 16. Os professores que responderam a este inquérito eram predominantemente jovens (68 com menos de 35, 64 entre 35 e 45 e 28 com mais de 45), sendo 91 mulheres e 59 homens. Estes inquéritos foram preenchidos por 31 elementos do Conselho Directivo, 56 por Delegados à Profissionalização e 65 por outros elementos do Conselho Pedagógico.

QUADRO Nº 52

Caracterização geral da amostra relativa a Conselhos Pedagógicos (Inq. E)

	Nível		Sexo		Idade			Meio			Zona						Nº de anos de experiência					Função no C.P.		
C.P	B	S	M	H	<35	35/45	> 45	Urb.	Int.	Rural	NL	NI	CL	CI	SL	SI	1	2	3	4	5	CD	Del.	Out.
163	81	82	91	59	68	64	28	94	42	27	61	10	23	6	47	16	7	10	51	54	14	32	56	65
%	49,7	50,3	55,8	36,2	41,7	39,2	17,1	57,7	25,8	16,6	37,4	6,1	14,1	3,7	28,8	9,8	4,3	6,2	31,3	33,1	8,5	19,7	34,3	39,9

Experiência profissional

Verifica-se que a maior parte destes professores - 96 - não tem experiência noutros sistemas de formação de professores enquanto que 52 já tiveram essa experiência (15 não responderam a esta pergunta).

O tipo de experiência profissional distribui-se da forma que se regista no quadro:

QUADRO Nº 53

Experiência em formação dos elementos do Conselho Pedagógico

sem experiência noutros s. de formação	96
experiência nos Estágios Clássicos	35
experiência no Ramo Educacional	4
experiência no Ramo Educacional e Estágios Clássicos	4
experiência na Formação Integrada	8
experiência na Formação Integrada e Ramo Educacional	1

Tal como nas populações anteriormente descritas, há mais mulheres no Ensino Básico do que no Secundário. As idades médias dos elementos do Conselho Pedagógico que constituem a amostra são bastante próximas.

A distribuição de idade e sexos nos dois níveis de ensino é aquela que se regista nos quadros seguintes:

QUADRO Nº 54

Relação sexo/nível de ensino nos Conselhos Pedagógicos[106]

	E. Básico	E.Secundário
Mulheres	46 - 28,2%	45 - 27,6%
Homens	27 - 16,5%	32 - 19,6%

QUADRO Nº 55

Relação idade/nível de ensino nos Conselhos Pedagógicos[107]

	E. Básico	E.Secundário
< 35 anos	32 - 19,6%	36 - 22,1%
35/45 anos	30 - 18,4%	34 - 20,9%
> 45 anos	16 - 9,8%	12 - 7,4%

4.2.6.6.5 Orientadores Pedagógicos — Inquérito F

O inquérito F dirigia-se a Orientadores Pedagógicos. Foram recebidas 66 respostas de equipas do Porto, Coimbra, Lisboa e Faro, estando 38 destes OPs ligados ao Ensino Preparatório e 28 ao Ensino Secundário. Trata-se de uma população menos jovem do que as anteriormente descritas, com uma média de anos de serviço também superior e onde predominam as mulheres.

Assim pode ver-se 21 que tinham idades inferiores a 35 anos, 27 entre 35 e 45 e 18 tinham já idades superiores a 45 anos. Destes, 40 eram mulheres e 24 homens. A maioria leccionou mais de 10 anos: só 4 trabalharam entre 3 e 5 anos, 9 entre 6-10 anos, 37 entre 11-20 anos e 10 mais de 20 (6 não responderam).

Quanto à experiência na formação verifica-se que mais de metade dos OPs teve

106 Treze professores não indicaram o sexo (oito do Preparatório e cinco do Secundário).
107 Três professores do Ensino Básico não indicaram a idade.

clássicos: (28 nunca tiveram outra experiência neste campo, 30 trabalharam já em Estágios Clássicos, três no Ramo Educacional, dois no Ramo Educacional e Estágios Clássicos e dois na Formação Integrada).

A caracterização geral desta população está referida no Quadro nº 47.

QUADRO Nº 56

Caracterização geral da amostra relativa a O.P. (Inq. F)

Nº	Nível		Sexo		Idade			Equipa				Nº de anos de trabalho				
	B	S	F	M	< 35	35/45	> 45	P.	C.	F.	Lx	1/2	3/5	6/10	10/20	> 20
66	38	28	40	24	21	27	18	30	16	11	9	0	4	9	37	10
	57.6	42.4	60.6	36.4	31.8	40.9	27.2	45.4	24.2	16.7	13.6	-	6	13.6	56.1	15.1

QUADRO Nº 57

Experiência anterior em formação dos OPs

sem experiência *	28	42,5%
Com exp. nos Estágios Clássicos	30	45,5%
Com exp. no Ramo Educacional	3	4,5%
Com exp. nos Est. Cl. e Ramo Educacional	2	3,0%
Com exp. na Formação Integrada	2	3,0%

* Experiência noutros processos de formação

4.2.6.6.6 Corpo docente da escola em geral, com excepção dos já Profissionalizandos - Inquérito D

O inquérito D era dirigido a todo o corpo docente (Cons. Pedagógico e Profissionalizandos incluídos) da escola com excepção dos já Profissionalizandos por este processo.

Obtiveram-se 278 respostas a este inquérito. Ele incidiu sobre uma população de professores distribuídos de forma idêntica pelo Ensino Básico e Secundário que era

dos quais 15 se identificaram como presidentes - e 84 do Conselho Pedagógico) estando no entanto os restantes grupos bem representados (55 de Profissionalizandos e 86 de outros professores). Nesta população predominaram professores do meio urbano e de zonas litorais, bastante jovens (139 com idades inferiores a 35 anos, 99 entre 35 a 45 e só 37 com mais de 45) e em que 60,4% era do sexo feminino. Tratava-se de uma amostragem de professores com experiência profissional grande, pois que a maioria tinha mais de 6 anos de trabalho, mas em que predominavam professores que não tinham ocupado cargos especificamente considerados responsáveis pela formação de professores (68,7%); dos restantes, 14,4% tinha trabalhado na Profissionalização como OPs ou Delegados.

As características destas populações podem ser resumidas nos quadros seguintes:

QUADRO Nº 58

Caracterização geral da amostra do corpo docente (com excepção dos já Profissionalizandos - Inquérito D

Total	Ensino		Sexo		Idade			Meio			Zona						Situação Profissional				
	B	S	F	M	< 35	35/45	> 45	U.	L.	R.	NL	NI	CL	CI	SL	SI	Prof.	C.D.	CD+CP	C. Ped.	O.Prof.
278	145	133	162	104	139	99	37	170	62	46	113	24	42	0	78	21	55	33	15	84	86
%	52,5	47,5	58,3	37,4	50	35,6	13,3	61,2	22,3	16,6	40,6	8,6	15,1	0	28,1	7,5	19,8	11,8	5,4	30,3	30,9

QUADRO Nº 58 (continuação)

Anos de exp. profis. (1)					Experiência na formação (2)									
0-2	3-5	6-10	11-20	> 20	S/Exp.	E. Clas.	R.educ.	E.Clas. e r. ed.	For.Int.	Profs.	E. Clas. e Prof.	R.Edc. e Prof.	F. Int. e Prof.	R.ed. e F.I. e P.
16	21	96	100	17	191	13	5	3	2	40	9	1	4	1
5,8	7,6	34,5	36	6,1	68,7	4,7	1,8	1,1	0,7	14,4	3,3	0,4	1,5	0,4

(1) 28 professores não indicaram o nº de anos de experiência
(2) 9 professores não indicaram a sua experiência na formação

QUADRO Nº 59

Relação sexo/nível de ensino (Inquérito D)

Distribuição de sexos		
	E. Básico	E.Secundário
Mulheres	96 - 34,5%	66 - 23,7%
Homens	41 - 14,7%	63 - 22,7%

QUADRO Nº 60

Relação idade/nível de ensino (Inquérito D)

Distribuição de idades		
	E. Básico	E.Secundário
< 35 anos	61	78
35/45 anos	53	46
> 45 anos	29	8

4.2.6.7 Metodologia usada na análise do inquérito

Tal como atrás foi explicitado (ver § 4.2.6.3) , do inquérito fazem parte questões abertas e fechadas. As primeiras visam, na sua maioria, colher dados sobre acontecimentos ocorridos nas escolas, as segundas procuram captar as representações que os diferentes actores sociais têm da forma como decorre o processo e das suas consequências. Por vezes recorre-se a uma combinação destes dois tipos de questões. Este é, por exemplo, o caso da questão 4 [108] em que se solicita aos inquiridos que, recorrendo a uma escala de 0 a 4 indiquem se se realizaram em muito grande, grande, médio, pequeno número, ou se não tiveram lugar, actividades de dinamização cultural, recreativa, ou desportiva dos alunos. Neste caso está-se evidentemente a recolher a representação que os inquiridos têm do acontecimento. Mas a seguir solicita-se que "de cada uma destas actividades indique o *título da actividade, a sua duração* e o tipo de actividade" desenvolvida. Nesta caso está-se a obter uma informação de factos ocorridos realmente na instituição.

No primeiro caso os inquiridos ao responder são conduzidos a exprimir a sua opinião numa escala de 5 termos. Uma opinião sobre o que aconteceu, isto é, a representação que o actor social tem de um facto ocorrido é assim quantificada. Parte de uma base do tipo *qualitativa* para se concretizar numa expressão quantitativa através de valores pertencentes a uma escala de intervalos.

É assim possível fazer o tratamento dos dados obtidos com os valores obtidos, começando por calcular as médias globais atribuídas por cada população, vendo em seguida os desvios padrões de cada um destes conjuntos de dados. Aplicando testes de $)(^2$ é possível determinar se são ou não significativas as diferenças entre as distribuições das respostas obtidas dos diferentes grupos de actores sociais inquiridos.

Não se pode no entanto esquecer a base de onde se partiu que confere a estes valores características especiais. Assim, por exemplo, não se recorre ao cálculo de coeficientes de variação para comparar a dispersão dos valores obtidos em torno dos valores médios das diferentes populações analisadas. Isto porque, na realidade, apesar de se trabalhar com uma escala de 0 - 4 descontínua, a verdade é que, dado o seu significado,

---

108 O mesmo se passa com as questões 3, 7 e 8.

as oscilações em torno dos valores médios têm o significado semelhante, quer eles se verifiquem à volta de 1 quer se situem à volta de 4.

Assim, por exemplo, ao tentar-se comparar valores de dispersão obtidos nas diferentes populações numa tentativa de determinar se no interior desse grupo são ou não convergentes as representações de um dado acontecimento, terá de limitar-se esta análise à simples comparação entre desvios padrões. Dado porém que as oscilações de médias não são muito grandes e que se trata de uma escala de intervalos, é perfeitamente aceitável a informação que se obtém deste modo.

Também, para obter uma representação gráfica de valores médios atribuídos por cada população dever-se-á, com rigor, recorrer a gráficos de barras ou a diagramas por pontos ou até a estereogramas. Se por vezes se lança mão a representações através de polígonos de frequência, isto decorre da necessidade de evidenciar diferenças de variação entre alguns dos resultados obtidos, embora se saiba tratar-se de uma incorrecção, uma vez que não se verifica a existência de valores intermédios entre aqueles que permitiram o traçado do gráfico.

Como foi já anteriormente afirmado, recorreu-se, no tratamento de dados, ao cálculo de valores médios globais de cada uma das populações inquiridas, bem como a determinação dos desvios padrões. Para determinar se se distribuem de forma significativamente diferente pelas várias categorias de resposta os valores obtidos das diferentes populações, recorreu-se a simples teste de)(^{2}.

As análises foram feitas em função das diferentes variáveis consideradas (situação profissional, nível de ensino, sexo, idade e número de anos de experiência profissional).

De quase todas as questões abertas foi feito um levantamente *por escola*. Por outras palavras, procurou-se através delas caracterizar e descrever as actividades que tiveram lugar em cada escola. Os dados obtidos foram objecto de análise de conteúdo segundo metodologias que se explicitam à medida que vão sendo utilizadas.

4.2.6.8 Resultados do Inquérito - apresentação preliminar dos resultados obtidos

A análise dos resultados obtidos no inquérito vai, como é evidente, fornecer dados diferentes conforme o nível a que são estudados. No entanto, antes de partir para uma

análise que, porque mais profunda, é forçosamente mais parcelar, vai fazer-se uma leitura superficial e globalizante de alguns dos dados obtidos. Nesta leitura irão sucessivamente ser referidas as vertentes do problema que são abordados ao longo do inquérito.

Assim serão analisadas:

- *As representações* que têm do processo os diferentes actores sociais nele implicados, com uma discussão especial sobre o problema dos conceitos de *"boa formação"* identificados nos diferentes actores sociais analisados e sobre os reflexos da formação no comportamento dos formados por este processo;
- *as actividades* realizadas em consequência da Profissionalização, que traduzem reflexos reais deste processo na vida das escolas;
- uma referência final a *objectivos atingidos, previstos e perversos e não atingidos* com o processo.

4.2.6.8.1 Representações que têm do processo os diferentes actores sociais

Relativamente a esta problemática serão referidos muito sumariamento dois aspectos que têm, como é evidente, bastantes ligações entre si. Trata-se da forma como é sentida e considerada, pelos diferentes tipos de professores, *a qualidade de formação* conferida pela Profissionalização em Exercício e um segundo aspecto que evidentemente se cruza com a representação do processo e que respeita ao conceito que cada actor social tem do que é uma *boa formação*.

4.2.6.8.1.1 Qualidade da formação oferecida pela P.E.

Relativamente ao problema das representações que os diferentes actores sociais têm do modo como decorre o processo, numa primeira abordagem, muito superficial, poderá dizer-se que os dados fornecidos pelo inquérito traduzem uma atitude globalmente positiva relativamente àqueles aspectos em que se envolveu a Profissionalização e que são menos tradicionais num processo de formação de professores. Realmente, numa escala de 0 a 4, são atribuídos pelos inquiridos valores acima de 2 (o que significa acima do considerado suficiente) a actividades da Profissionalização do tipo dinamização cultural e

desportiva dos alunos, ligação escola/comunidade, formação contínua de professores e Sistema Educativo (ver Quadro nº 62).

Há, porém, uma posição mais crítica (atribuição de um valor médio 1,52) relativamente ao modo como é encarado o papel do Plano Individual de Trabalho. Este é considerado, por muitos intervenientes, como tendo respondido mais a preocupações relacionadas com uma avaliação do formando do que às necessidades de formação sentidas pelos professores em Profissionalização .

Há também uma posição global reticente dos professores ao caraterizarem *a resposta* que a escola em geral, deu às iniciativas da Profissionalização (1,30) e ao caracterizarem e descreverem o processo no que respeita à formação dada aos professores para as actividades a realizar na sala de aula (1,46).

As metodologias a que recorrem os Profissionalizandos são, por exemplo, na opinião dos professores, bastante tradicionais (aulas expositivas, diálogos e recurso a audiovisuais) embora também já pratiquem trabalhos de grupo. Mas apesar de tradicionais, o conjunto de metodologias usadas pelos formandos, na generalidade das opiniões, representa um avanço em relação à forma como são descritas, pelos mesmos, as metodologias usadas pelos restantes professores que não estão em Profissionalização. Segundo estes resultados, os outros professores da escola recorrem essencialmente a aulas expositivas, menos a aulas dialogadas e pouco a audiovisuais. Às restantes metodologias foram atribuídos valores muito baixos (ver Gráfico 10)[109].

Isto parece indicar que as representações que a escola tem das práticas do professor relacionadas com a profissionalizção é de que estas têm, apesar de tudo, características um pouco mais inovadoras do que as dos restantes professores.

4.2.6.8.1.2 Conceito de "boa formação" de professores

Os dados recolhidos parecem indicar com bastante clareza que os diferentes actores sociais, mesmo os que deveriam estar mais implicados e têm uma maior responsabilidade no desenrolar do processo os Orientadores Pedagógicos - têm, globalmente,

---

109 Este é um dos casos em que se recorreu a um polígono de frequência, pelo facto de a sua leitura ser muito mais fácil. Poderá comparar-se este gráfico com o correspondente gáfico de barras que se encontra no Anexo VI.

um conceito em certos aspectos muito tradicional do que "deve ser", sob o ponto de vista de funcionamento, um processo de formação de professores. Com efeito, pode verificar-se que, sem que contudo haja uma rejeição explícita da profissionalização o modo preconizado pela maioria se aproxima bastante da forma estabelecida pelos chamados "Estágios Clássicos". Assim, os principais papeis são atribuídos ao Orientador Pedagógico e Delegado, numa evidente sobreposição com as figuras do antigo Metodólogo e Assistente de Metodologia. O papel a atribuir ao Conselho Pedagógico, Conselho Directivo e ao Corpo Docente da escola em geral é muito desvalorizado.

Sobretudo no que respeita à avaliação que, como é evidente, constitui um ponto quente nas obsevações feitas, é frequentemente apontado o número de intervenientes do processo como um aspecto negativo a corrigir.

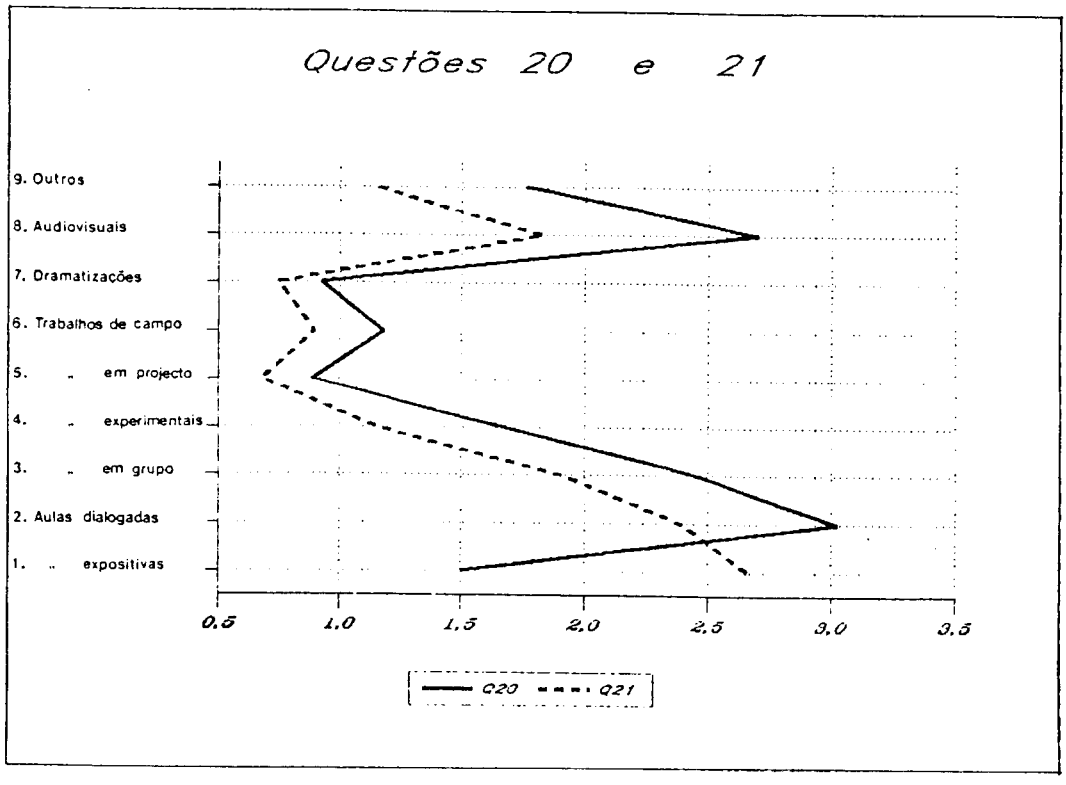
Observa-se ainda uma certa dificuldade de os diferentes actores sociais assumirem o papel de sujeitos na sua própria formação. Assim, com frequência, são solicitadas acções que deveriam ser, segundo quem as deseja, organizadas e dirigidas por "formadores competentes".

QUADRO Nº 61

Metodologias usadas pelos Formandos e Professores da Escola (Q. 20 e 21)

	Q. 20			Q. 21					
	Freq.	Med.	D.Pad.	Freq.	Med.	D.Pad.	)(2	gl	P
P1	290	1.50	1.05	185	2.66	1.06	128.79	4	P<0.001
P2	296	3.02	0.84	190	2.39	0.87	72.16	4	P<0.001
P3	293	2.46	0.86	182	1.91	0.93	22.90	3	P<0.001
P4	271	1.68	1.06	166	1.15	0.97	28.07	4	P<0.001
P5	252	0.88	1.06	165	0.67	0.87	6.33	3	P<0.1
P6	265	1.18	0.97	170	0.89	0.75	23.89	3	P<0.001
P7	255	0.92	1.06	166	0.74	0.85	12.74	3	P<0.01
P8	294	2.70	0.83	189	1.89	0.89	103.25	4	P<0.001
P9	193	1.76	0.87	125	1.14	0.92	37.43	3	P<0.001

GRAFICO 10
Metodologias usadas pelos Profissionalizandos e professores da Escola



4.2.6.8.2 Actividades realizadas em consequência da Profissionalização - reflexos reais na escola

Relativamente à identificação de actividades desenvolvidas por professores e alunos em consequência da Profissionalização, pode verificar-se que tiveram lugar iniciativas que constituem inovações em relação ao praticado anteriormente. O tipo de actividades organizadas, o seu interesse e originalidade, a intensidade com que ocorreram nas diferentes escolas é muito variável. Os dados recolhidos parecem indicar que essas actividades serão talvez mais frequentes e variadas nas escolas de dimensão média e não situadas nas grandes cidades.

As situações mais criativas identificadas estão relacionadas com actividades das áreas de dinamização cultural e desportiva dos alunos e relação escola/meio.

É de notar tratar-se de actividades desenvolvidas em áreas que não eram objecto tradicional da formação.

4.2.6.8.3 Objectivos atingidos e não atingidos

Como já foi referido, o presente inquérito, em certos aspectos, como por exemplo na área turma, fornece relativamente poucos dados que permitam verificar se os objectivos que a Profissionalização se propôs atingir estão ou não a conseguir ser alcançados. Na área atrás mencionada, por exemplo, só seria aliás possível obter estes elementos através de um estudo longitudinal que permitisse identificar comportamentos futuros de professores profissionalizados por este processo. No entanto, alguns elementos parecem idicar que certos acontecimentos ocorreram ou estão a ocorrer nas escolas de acordo com intenções expressas na Profissionalização. Outros indicam pelo contrário, que certos objectivos parece não estarem a ser conseguidos. Poderá citar-se como exemplo *do primeiro caso*, um certo estabelecimento da relação da escola com a comunidade.[110] Como exemplo *do segundo caso* referido poderá mencionar-se o problema da implicação dos professores num processo de formação contínua que parece estar a acontecer com pouco sucesso. O mesmo sucede na implicação e responsabilização da escola em geral na

110 Alguns dados de que se dispõe parecem indicar ter havido, nas escolas, depois do final da P.E., uma enorme quebra nestas actividades *mas que algumas continuam a verificar-se.*

formação de novos professores de que não há sinais evidentes de ter ocorrido na realidade.

4.2.6.9 Análise dos resultados

4.2.6.9.1 Representações que têm do processo os diferentes actores sociais que nele intervêm.

Após ter sido dada uma visão global das representações que, no seu conjunto, os actores sociais envolvidos têm do processo de Profissionalização, importa agora analisar as representações existentes em função das diferentes variáveis que caracterizam a população escolhida. Neste sentido consideraram-se os dados obtidos em algumas das questões formuladas a fim de verificar se as representações que tinham do processo os inquiridos, apresentam ou não variações significativas em função, por exemplo, do nível de ensino em que trabalham, posição institucional que ocupam (OPs, Delegados, Elementos do C. Pedagógico, Profissionalizandos, já Profissionalizados e outros Professores da escola), sexo e idade dos professores inquiridos.

Em linhas gerais, poderá dizer-se que estes valores variam significativamente com as funções que os professores detêm no sistema educativo e na escola, enquanto que se observam poucas variações significativas com o nível de ensino e sexo dos inquiridos.

4.2.6.9.1.1 Representação do modo como decorre o processo e posição institucional

A forma como é encarada a Profissionalização parece estar claramente relacionado com a posição institucional dos inquiridos. Assim, na generalidade dos casos, verifica-se a existência de divergências significativas entre as representações que de um mesmo fenómeno fazem Profissionalizandos, já Profissionalizados, os Elementos do Conselho Pedagógico, os restantes docentes da escola e os Orientadores Pedagógicos.

A visão mais optimista do processo é, na generalidade, a que é dada através dos inquéritos B pelos já Profissionalizados. É de referir, no entanto, que os resultados isolados deste tipo de inquéritos não foram muito valorizados na análise por se considerar

que se trata de uma amostragem demasiado restrita de todo o universo dos profissionalizados e em que o retorno deficiente pode ter conduzido a um certo falseamento de resultados. Como se disse já, quando da caracterização desta amostra, pode ter acontecido que nas escolas inquiridas houvesse um número reduzido de profissionalizados ou até que não estivesse ali colocado nenhum deste tipo de docentes. Na verdade, depois de profissionalizados, os professores espalham-se, sendo colocados em locais diferentes. Mas também se pode admitir que não se dispuseram a preencher os inquéritos os professores menos interessados e os que ficaram menos motivados pelo processo.

Neste último caso seria de admitir que teriam respondido predominantemente professores que, tendo tido êxito na Profissionalização, têm dela uma perspectiva mais positiva. Mas por outro lado, a verdade também é que se trata de respostas que não se podem escamotear ou eliminar da análise até porque há nelas indicações de que esta última explicação não se aplica de forma generalizada a todos os que responderam. De facto, pode verificar-se na análise dos inquéritos a existência de alguns casos de professores irritados com o processo onde acabaram de passar.

É disto exemplo um já Profissionalizado de uma escola do Ensino Básico que referiu, de modo bastante objectivo, ter feito muitas leituras e ter tido muitas actividades durante o período de formação inicial e que, quando inquirido sobre livros que leu depois da Profissionalização, escreve: "nunca mais lerei nada".

4.2.6.9.1.1.1 Representações convergentes

Apesar de, como se referiu já, as representações da P.E. serem, de forma geral, influenciadas pela posição institucional que o actor social ocupa, há no entanto em alguns dos aspectos analisados uma certa convergência de opiniões entre esses diferentes actores sociais que intervêm no processo. É o caso das representações que têm sobre o papel dos professores nas reuniões organizadas pela Profissionalização (questão 2.2) e da relação PIT/ficha de avaliação (questão 11).[111] É também o caso (embora aqui se notem mais divergências) da questão 20 e 21 em que se inquire que metodologias usam preferencialmente quer os professores que estão ou passaram na Profissionalização

111 Ver Quadro nº 63

quer os restantes professores. [112]

Com estas últimas questões procura-se identificar as representações que os diferentes actores sociais têm da existência de actividades mais ou menos inovadoras introduzidas na prática de aula pela Profissionalização. Por tal razão se pergunta sobre o maior ou menor recurso que os inquiridos pensam fazer-se, por um lado, a metodologias muito tradicionais (ensino expositivo) e um pouco menos tradicionais (aulas dialogadas e recurso a audiovisuais) e por outro a metodologias que contêm em si algumas propostas inovadoras (trabalho experimental, trabalho de campo, etc.).

Os resultados obtidos são, como se disse já, notavelmente convergentes, embora na questão 20, em que se analisa a prática dos Profissionalizandos e já Profissionalizados, os valores obtidos destes dois grupos sobre si próprios sejam um pouco inferiores à média (na metodologias mais tradicionais) e um pouco superiores em algumas das metodologias (ver Quadro nº 64 e Gráfico 10). Estas pequenas diferenças são indicadores de que os que *passaram* ou *estão* na Profissionalização têm da própria prática uma representação de que ela é em certos aspectos um pouco mais inovadora do que o expresso pelos restantes professores sobre aquela mesma prática. (Ver Gráfico 10).

Os tipos de metodologias usados pelos formandos são, em síntese, segundo os próprios formandos, elementos do Conselho Pedagógico e Orientadores Pedagógicos,

112 Ver Quadro nº 64

QUADRO N° 62

Representações que têm do processo os diferentes actores sociais

Alguns resultados globais obtidos no inquérito

(Respostas a perguntas fechadas)

Inquérito em que é feita a pergunta	Nº da questão	Nº de respostas	O que pensam os professores inquiridos		Valores médios obtidos
A,B,C,E,F	3	480	. Organizam-se muitas actividades para formação contínua de professores		3.00
			mas		
A.B.C.E.F	2.1	461	. O número de professores que comparece nestas actividades é baixo		1.29
			e		
A,B,C,E,F	2.2	464	. Os professores que comparecem nestas actividades participam pouco		1.46
			do mesmo modo que		
D	2	268	. Os professores que já fizeram Profissionalização comparecem em pequeno número e participam pouco nestas acções		
A,B,C,E,F	4	469	. Organizaram-se bastantes actividades de dinamização cultural dos alunos		1.72
					2.66
A,B,C,E,F	6	465	. As relações da Escola com a comunidade aumentaram com a Profissionalização		2.58
A,B,E,F	7	344	. As instituições da comunidade responderam de forma bastante positiva a solicitações da Escola		2.53
A;B	8	135	. Realizaram-se muitas acções relativas à área Sistema Educativo		3.01
			e		
C,E,F,	8	331	. Estas acções tiveram bastantes efeitos na escola		2.50
E,F, C	10 7	331	. Os problemas abordados na Profissionalização são importantes para a Escola (ou pelo menos constam do seu plano global de formação)		2.38
A,B E,F	12.2 12	473	. A Profissionalização estimulou a colaboração com colegas de diferentes disciplinas		2.36
D	3	254	. Os já Profissionalizados não colaboram suficientemente		1.81
A,B E,F C	13.2 13 10	595	. A Profissionalização estimulou bastante a colaboração entre professores da mesma disciplina		2.80
			e		
D	4	246	. Os professores já Profissionalizados também dão a estas actividades uma colaboração julgada como suficiente		2.05
E C	5.a 5	268	. As pessoas ligadas à Profissionalização desencadeiam discussões importantes para a escola nas reuniões de professores		2.27
			e		
D F	5 5.a	314	. Os já Profissionalizados dão algumas contribuições importantes para esta discussão		2.11
E	5.b	151	. Os professores ligados à Profissionalização fazem bastantes importantes para a sua formação Profissional		2.77
A,B,E,F,	9	363	. Através do PIT não se consegue fazer uma formação suficientemente individualizada		1.87
A,B,E,F	11	343	. As actividades da Profissionalização são bastante condicionadas pelos itens da avaliação		1.52
A,B,E,F,	22	330	. As relações entre OPs e Delegados são bastante boas		2.62
			e		
A,B,E,F	24	329	. O OP quando vem à escola integra-se com bastante facilidade no grupo de formandos		2.69
A,B,E,F	20	290	. A prática docente dos Profissionalizandos é bastante tradicional	aulas expositivas	1.50
		296		aulas dialogadas	3.02
		293		trab.grup. na aula	2.46
		271		trab.experimental	1.68
		252		trab.em projectos	0.88
		265		trab.de campo	1.18
		255		dramatizações	0.92
		294		rec. a audiovisuais	2.70
		193		outras metodolog.	1.76
	21	185	. mas a prática dos restantes professores é ainda mais tradicional	aulas expositivas	2.66
		190		aulas dialogadas	2.39
		182		trab.grup. na aula	1.91
		166		trab.experimental	1.15
		165		trab.em projectos	0.67
		170		trab.de campo	0.89
		166		dramatizações	0.74
		189		rec. a audiovisuais	1.83
		125		outras metodolog.	1.14
A,B E;F	16 16.2		. Não é considerada significativa a intervenção que têm na avaliação dos formandos:		
A,B,E,F		322	- O Conselho Directivo		1.43
E,F		203	- Os "outros elementos" do C. Pedagóg.		1.48
A,B,E,F		446	- Outros professores da escola		0.77
A,B,E,F		317	- Profissionalizandos de out. discipl.		1.02
			. Pelo contrário, é mais ou menos significativa a intervenção de:		
A,B,E,F		342	- Delegado da disciplina		3.81
A,B,E,F		322	- Delegado de outras disciplinas		2.16
A,B		136	- Conselho Pedagógico		2.68
A,B,E,F		191	- OP, se não há delegado		3.16
A,B,E,F		310	- OP, se há delegado		2.54

bastante tradicionais. As metodologias mais frequentemente utilizadas são o ensino dialogado (3.02) com recurso frequente a audiovisuais (2.70). Pratica-se pouco o trabalho experimental (1.68) e o trabalho de campo (1.18). O trabalho de grupo é utilizado com bastante frequência (2.46) enquanto que outros tipos de trabalho como dramatizações ou trabalhos por projectos são, segundo os inquiridos, muito raramente praticados (0.92, 0.88, respectivamente). No entanto, por outro lado, afirma-se que os formandos recorrem pouco a aulas expositivas (1.50) enquanto que segundo os mesmo actores sociais, este é o processo mais frequente nos restantes professores (2.66). Aliás, as representações que os inquiridos em geral têm da prática dos restantes professores vão no sentido de as considerar ainda muito mais tradicionais do que as dos professores em formação. Assim, ainda segundo os mesmo actores, eles usam muito menos os ensino dialogado (2.39) e o ensino experimental, recorrem muito menos a audiovisuais, um pouco menos ainda a trabalho de campo e dramatizações.

Trata-se de uma prática muito mais tradicional.

Em suma, poderá dizer-se que os diferentes actores sociais admitem ter a Profissionalização uma certa influência inovadora na prática de classe (ver Gráfico 10).

As representações que os professores das diferentes populações inquiridas têm da prática dos professores em formação são, como se disse já, bastante próximas entre si, excepto nos casos da prática de "dramatizações" a que os Profissionalizandos atribuem um valor bastante inferior.

Um problema interessante surge relativamente ao *número* e categorias dos actores sociais que responderam às questões formuladas sobre a prática *dos formandos* (Questão

QUADRO Nº 63

Valores médios obtidos em perguntas formuladas a diferentes actores sociais

	2.1	2.2	3	4	6	7	8 *	9	10 de A B E F 7 de C	11	12.2 AB 12 EF 9 C	13.2 AB 13 EF 10 C	22	24
A	1,11	1,37	3,04	2,93	2,55	2,16	2,92	2,24	3,12	1,43	1,70	2,25	2,67	2,77
B	1,37	1,57	3,33	3,32	2,67	2,52	3,45	2,91	3,36	1,71	1,52	2,11	2,30	2,57
E	1,26	1,47	2,92	2,24	2,68	2,84	2,57	1,68	2,41	1,58	2,68	2,80	2,35	2,34
F	1,50	1,48	2,49	3,32	3,23	2,37	2,76	1,26	2,55	1,48	2,85	2,78	3,25	3,28
C	1,44	1,51	3,31	2,47	2,05	-	2,26	-	2,24	-	2,64	2,83	-	-
	1,29	1,46	3	2,66	2,58	2,53	2,65	1,87	2,62	1,52	1,79	2,62	2,62	2,69

* - Na questão 8 pede-se aos Profissionalizandos e Profissionalizados que indiquem se se realizaram muitas acções sobre o Sistema Educativo, enquanto que a Elementos do C. Pedagógico e Orientador se pergunta se essas acções tiveram efeitos. Note-se que os Profisionalizandos são os autores enquanto que os C. Pedagógicos e Orientadores observam do exterior os seus efeitos. Não sendo exactamente a mesma pergunta, pensou-se no entanto que era interessante considerar aqui a média, uma vez que, de certo modo, ambos os tipos de resposta dão de certo modo indicações da representação que os actores sociais têm destas acções

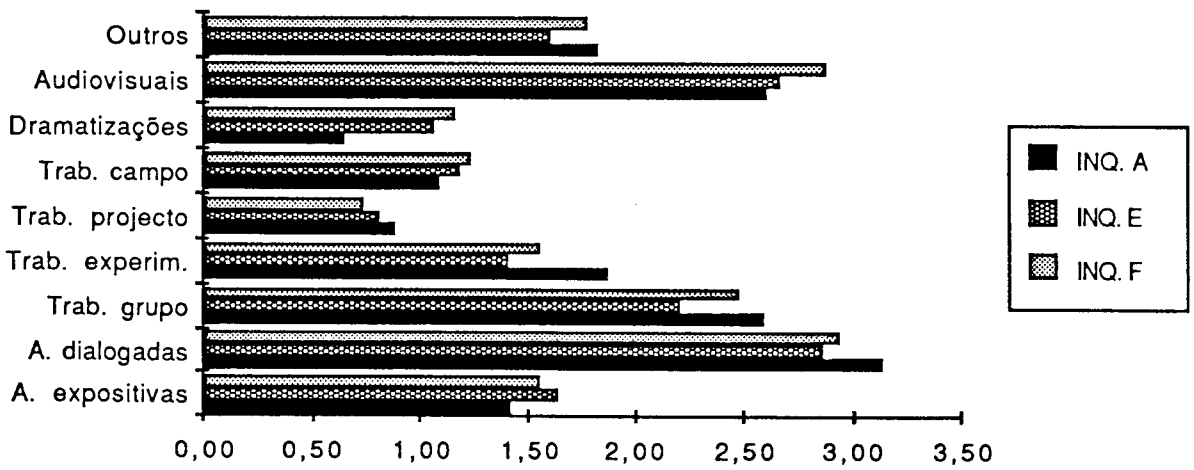
QUADRO Nº64

Representações que têm os diferentes actores sociais das metodologias usadas pelos profissionalizandos (Questão 20)

		INQUÉRITO A			INQUÉRITO B			INQUÉRITO E						INQUÉRITO F			TOTAL		
								TOTAL E			DELEG								
		Freq.	Med.	D. pad.	Freq.	Med.	D. pad	Freq.	Med.	D. pad.	Freq.	Med.	D. pad.	Freq.	Med.	D. pad.	Freq.	Med.	D. pad.
Aulas expositivas	1	115	1,42	1,11	21	1,24	1,02	90	1,64	0,99	49	1,53	0,99	64	1,55	0,99	290	1,50	1,05
Aulas dialogadas	2	118	3,13	0,84	22	3,36	0,73	92	2,86	0,86	50	3,10	0,73	64	2,94	0,67	296	3,02	0,84
Trabalho grup. na aula	3	116	2,59	0,91	22	2,68	0,88	91	2,21	0,79	50	2,24	0,86	64	2,48	0,86	293	2,46	0,86
Trabalho experimental	4	109	1,87	0,21	19	2,11	0,96	83	1,41	1,11	47	1,36	1,21	60	1,55	1,12	271	1,68	1,16
Trabalho em projecto	5	94	0,88	1,14	18	1,72	1,45	81	0,80	0,94	45	0,64	0,94	59	0,73	0,80	252	0,88	1,06
Trabalho de campo	6	106	1,09	1,04	18	1,56	1,11	82	1,18	0,94	45	1,04	1,06	59	1,24	0,78	265	1,18	0,97
Dramatizações	7	99	0,64	0,92	20	1,1	1,18	79	1,06	1,04	44	0,98	1,12	57	1,16	1,16	255	0,92	1,06
Recurso a audiovisuais	8	117	2,6	0,91	22	2,91	0,59	92	2,66	0,78	50	2,78	0,76	63	2,87	0,80	294	2,70	0,83
Outras metodologias	9	60	1,83	0,81	12	2,25	1,09	72	1,60	0,86	39	1,69	0,91	49	1,78	0,85	193	1,76	0,87

GRAFICO 11

Representações que têm os diferentes actores sociais das metodologias usadas pelos Profissionalizandos (Q. 20)



20) e sobre a a prática dos *restantes professores* (Questão 21- ver Quadro nº 61). É importante salientar que se trata de perguntas que constam do mesmo inquérito, com a mesma formulação e que, como se vê pela numeração, se situam no texto do inquérito uma imediatamente a seguir à outra. Ora pode notar-se que a maioria dos actores sociais inquiridos responde à Questão 20 e deixa em branco a Questão 21. Isto acontece sobretudo com os Profissionalizandos, havendo mesmo alguns que explicitam não poder emitir a sua opinião "porque não conhecem o modo de trabalho dos seus colegas".[113] A redução média de respostas da pergunta nº 20 para a 21 é para estes actores sociais de 61,8%.

Este facto parece sugerir uma certa dificuldade, sentida por todos e em especial pelos formandos, em "julgar" o comportamento dos professores que não estão em formação. Esta dificuldade poderia eventualmente ser explicada *por um conjunto de "regras" que parecem estar bastante interiorizadas pelos professores;* é de facto tacitamente aceite como corrente o facto de se assitir e analisar a prática de um professor em formação. Trata-se de uma prática normal dos responsáveis de estágio institucionalizado nos diferentes sistemas de formação e que, na Profissionalização, poderia até dizer-se que seria teoricamente alargada a todos os elementos do corpo docente, uma vez que se considera em textos legais que toda a escola está implicada no processo de formação.

Por outro lado, um professor já formado, é habitualmente considerado como proprietário da sua aula. A classe é um território seu. Por esta razão *poderia eventualmente ser interpretado como violação de uma regra deontológica estabelecida consuetudinariamente, o facto de alguém, se pronunciar sobre a prática docente do professor.*

QUADRO Nº65

Representações que têm os diferentes actores sociais das metodologias usadas pelos profissionais profissionalizados (Questão 21)

		A			B			E						F			TOTAL		
								TOTAL			DELEG								
	Questão	Freq	Med	D pad	Freq	Med	D pad	Freq	Med	D pad	Freq	Med	D pad	Freq	Med	D pad	Freq	Med	D pad
Aulas expositivas	1	48	2,63	1,27	14	2,79	0,85	83	2,57	1,03	31	2,87	0,75	40	2,85	0,82	185	2,66	1,06
Aulas dialogadas	2	48	2,19	0,94	15	2,20	0,75	87	2,56	0,81	30	2,50	0,72	40	2,35	0,82	190	2,39	0,87
Trabalho grupo	4/3	42	1,90	1,07	14	2,14	0,92	88	1,97	0,81	30	1,70	0,90	38	1,71	0,94	182	1,91	0,93
Trabalho experimental	5/4	39	1,10	1,01	11	1,27	0,62	80	1,33	0,99	31	1,00	1,02	36	0,78	0,85	166	1,15	0,97
Trabalho em projecto	6/5	37	0,54	0,79	11	1,09	1,00	80	0,86	0,89	30	0,50	0,81	37	0,27	0,64	165	0,67	0,87
Trabalho de campo	7/6	38	0,68	0,66	12	0,92	0,64	83	1,00	0,84	29	0,69	0,70	37	0,84	0,63	170	0,89	0,75
Dramatizações	8/7	39	0,59	0,78	13	1,00	1,11	77	0,87	0,83	28	0,71	0,80	37	0,54	0,79	166	0,74	0,85
Recurso a audiovisuais	3/8	47	1,49	0,79	15	1,93	0,59	89	2,09	0,92	31	1,77	0,95	38	1,61	0,80	189	1,83	0,89
Outras metodologias	9	23	0,87	1,03	7	0,86	0,64	64	1,27	0,93	24	1,08	0,87	31	1,13	0,79	125	1,14	0,92

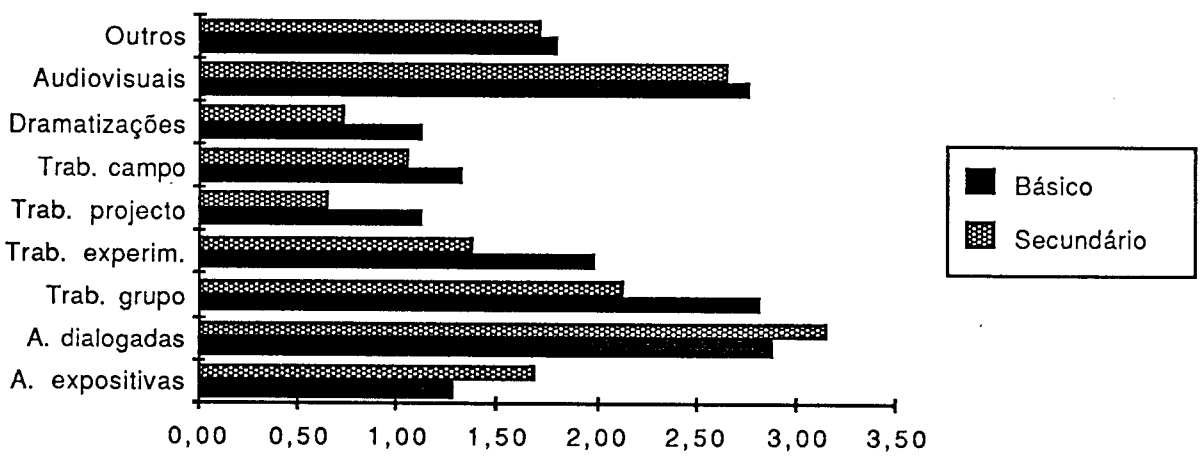
113 Note-se que foram obtidos valores *muito baixos* na Questão em que se pedia para indicar o número de vezes que as aulas dos formandos são *realmente* assistidas.

QUADRO Nº 66

Metodologias usadas pelos Formandos (Ensino Básico e Secundário - Q. 20)

	Metodologias	Básico	Secund.	) (2
1	Aulas expositivas	1.29	1.69	)(2 = 13.65 (gl 3) P< 0.01
2	Aulas dialogados	2.88	3.15	)(2 = 8.46 (gl 3) P< 0.05
3	Trabalho de grupo na aula	2.82	2.13	)(2 = 50.05 (gl 3) P< 0.001
4	Trabalho experimental	1.99	1.38	)(2 = 19.54 (gl 4) P< 0.001
5	Trabalho projecto	1.12	0.65	)(2 = 13.94 (gl 3) P< 0.01
6	Trabalho de campo	1.32	1.06	)(2 = 6.04 (gl 3) P< 0.2
7	Dramatização	1.12	0.74	)(2 = 9.88 (gl 3) P< 0.02
8	Audiovisuais	2.76	2.65	)(2 = 6.44 (gl 3) P< 0.1
9	Outras	1.79	1.72	)(2 = 2.94 (gl 3) P< 0.5

GRAFICO 12
Metodologias usadas pelos formandos (ensinos Básico e Secundário)



O facto de a maior redução no número de respostas se fazer sentir sobretudo na população dos Profissionalizandos parece apoiar esta interpretação. É que a situação institucional dos formandos deverá condicioná-los fortemente para que eles interiorizem a sua condição de objecto de análise e crítica dos restantes e não de serem analisadores.

É curioso notar que, entre os formandos, quem responde são na sua maioria esmagadora os mais novos, isto é, aqueles que têm menos de 35 anos (a quem se deve 93.1% das respostas). Ora é de admitir que também os referidos formandos não devem ter acesso directo à observação das práticas dos restantes professores. Desta forma, porém, e ao atribuir valores baixos nas metodologias mais inovadoras, eles revelam a representação de "antiquados" que têm dos seus colegas mais velhos.

4.2.6.9.1.1.2 Representações divergentes dos diferentes actores sociais . Representação/implicação no processo de formação

Na evolução de qualquer processo há actores sociais que, pela posição que ocupam, se assumem como sujeitos em parte responsáveis pelos acontecimentos, enquanto que outros desempenham somente, naquela evolução, um papel relativamente passivo. Estes últimos serão os actores que sofrem as consequências do processo, sem terem praticamente qualquer poder de decisão, podendo dizer-se que se limitam a ser dele um mero objecto.

Finalmente há ainda grupos que não se sentem e não estão realmente envolvidos, situando-se de uma forma que é exterior ao que vai acontecendo. Estas diferentes posições irão certamente determinar um grau de implicação, e portanto de investimento maior ou menor, investimento esse que, poderá admitir-se, vai interferir na leitura que o actor faz das características do campo em que se encontra, e da marcha dos acontecimentos ocorridos, levando-o a emitir juízos de valor mais ou menos favoráveis, mais ou menos optimistas. Se assim for, serão variados os valores obtidos das diferentes populações envolvidas na P.E., relativos às representações que elas têm dos acontecimentos ocorridos, da qualidade da formação, e dos reflexos observáveis na escola em consequência deste processo. Importa assim analisar os valores obtidos em função da posição institucional dos inquiridos. Ora, de acordo com os dados recolhidos, a forma como é encarada e julgada a Profissionalização , embora varie dentro de cada grupo de actores sociais, pelo menos em

alguns casos, *parece estar claramente relacionada com o papel que esses actores desempenham no processo.*

De todas as perguntas analisadas, uma das que mais evidencia a existência desta pluralidade de posições de grupos e de actores sociais envolvidos face ao mesmo fenómeno, é a questão 25. Nela se solicita a Profissionalizandos, já Profissionalizados, Elementos do Conselho Pedagógico e Orientadores Pedagógicos a indicação de cinco modificações que imprimiriam à Profissionalização se tivessem poder para tal. O modo como aqui se evidencia a referida diversidade de posições foi a razão determinante de se decidir iniciar a análise do inquérito pela leitura atenta das respostas obtidas a esta questão. A forma aberta como está formulada a pergunta visa obter opiniões não sugeridas ou balizadas por quaisquer opções propostas no texto do inquérito. Pretendeu-se assim tornar possível que se manifestem todos os tipos de reacções quer de adesão quer de discordância, oposições ou até hostilidades que eventualmente existam relativamente a qualquer aspecto da Profissionalização .

Para além da pluralidade de representações que de um mesmo processo tem os diferentes tipos de actores nele intervenientes e que foi anteriormente referido, fenómeno este que leva a apoiar a ideia de que *uma realidade se recorta em realidades várias, fruto das racionalidades de quem a observa,* a análise desta questão permite ainda:

- mostrar, numa primeira abordagem, como as representações são diferentes consoante a posição institucional que o inquirido ocupa, por razões que se tentam apontar;
- evidenciar como é importante distinguir representações que um actor social ou um grupo de actores sociais tem de um fenómeno, dos factos realmente ocorridos.

Logo a primeira leitura de todas as respostas obtidas a esta questão permitiu sentir estar-se face a um entrecruzado múltiplo de posições extraordinariamente diversificadas. Esta leitura revelou todo um conjunto palpitante de tensões, angústias, entusiasmo e frustrações. Em frases mais ou menos emocionadas afirmava-se ora que o importante é "eliminar o processo" ora se solicitava que se "aumente a duração do processo". "Adorei o estágio" afirma uma professora já profissionalizada por este processo, mas outra afirma: "A Profissionalização em Exercício está e estará a formar professores traumatizados,

neuróticos, incapazes de continuar. Aqueles que ainda gostavam de ser professores ao passarem por este modelo não sei o que lhes vai acontecer." E um terceiro afirma, por sua vez: "Não é o modelo que está mal, antes será o tipo de pessoas que o fazem andar. Por mais alterações que haja é sempre doloroso e por sua vez infrutífera a Profissionalização."

E quanto às pessoas que "fazem andar" o modelo, pessoas essas que sobre si vêm cristalizar as angústias e tensões inerentes a um processo de formação que era também processo de classificação, afirma-se: É preciso "proceder à eliminação dos OPs" ou "O OP era para mim uma figura ausente".Um outro, porém menos radical, afirma ser necessário a "cuidadosa selecção dos Delegados e ter a garantia da sua idoneidade, garantia da sua capacidade científica". Outro ainda nesta mesma linha afirmava que se pudesse alterar o processo "repensava a formação dos Delegados, modificando o actual critério de escolha para evitar as golpaças do arranjar lugar, sendo na sua maioria pessoas sem vocação para o cargo". Era importante, diz um, que "Orientadores 'orientem' realmente" e acrescenta que "dêem aulas para os formandos aprenderem". "Os Delegados", afirma ainda um profissionalizado, "dão apoio na área turma. Pelo que eu sei em geral, na área Escola e Sistema Educativo os formadores somos nós. Eles têm aprendido com as nossas acções porque nunca tiveram qualquer formação neste domínio. Por isso não sabem ...".

Professores há que sentem ser necessário desdramatizar o processo: o que é preciso, diz um, "é não meter na mente das pessoas que a Profissionalização é um 'bicho de sete cabeças'". E outro acrecenta: é preciso "acabar com a psicose das aulas assistidas".

Alguns preocupam-se sobretudo com o que acontece à pessoa do professor em Profissionalização : é um destes actores sociais que afirma dever dar-se "a possibilidade de os formandos serem eles próprios", e protestam também contra a "violação da sua privacidade". O que é necessário, diz outro, é "restringir o número de aulas assistidas pelos Delegados" e que eles "não espiolhem os dossiers". É preciso "conceder aos formandos mais tempo livre"; é preciso haver "mais apoio por parte das EAPs na realização de acções, com vista a uma certa 'libertação' dos formandos", afirma-se também. Enquanto que alguns aderem a princípios orientadores da Profissionalização, outros explicitam posições bem tradicionais face aos processos de formação. Assim um afirma que "o espírito desta Profissionalização está a fugir. Eu criaria (se pudesse) mecanismos que defendessem a linha de condução inicial". Mas entretanto um formando acrescenta que deviam

"não ser só os Profissionalizandos os organizadores de acções de formação na Escola" ou outro reclama que os "OPs dêem aulas modelo".

No intuito de clarificar um pouco o sentido de afirmações tão desencontradas, analisou-se mais demoradamente o conjunto de respostas obtidas. Para tal procedeu-se do seguinte modo: fez-se um levantamento exaustivo de todo o conjunto heterogéneo das respostas obtidas; procedeu-se em seguida a um reagrupamento de frases sinónimas ou de conteúdo semântico claramente semelhante. Um segundo reagrupamento teve então lugar, associando em categorias diferentes frases que eram respeitantes ao mesmo tipo de procupações. Por exemplo, em "alterações a introduzir na avaliação" incluiu-se "redução do número de intervenientes (na avaliação)", "alteração nos critérios", "alteração da fórmula", etc.. Em "formação de formadores" incluiu-se "formação de Delegados" e "formação de OPs", etc.. O resultado obtido é o expresso no Quadro 67.

Procedeu-se em seguida à ordenação das respostas de dois modos diferentes: em primeiro lugar por ordem de frequência global dos diferentes tipos de respostas obtidas (ver Quadro 69) e em segundo por frequência destas respostas dadas por cada tipo dos actores sociais inquiridos. Finalmente fez-se também um reagrupamento organizando por um lado, grupo de respostas que revelam uma *oposição* mais ou menos profunda a aspectos inovadores do modelo e por outro propostas que contêm sugestões várias de melhorar o modelo a que o inquirido *parece aderir* incluindo em "outras" as respostas que continham propostas organizativas que não permitiam identificar a posição do inquirido face ao problema. Por outras palavras, apesar de a pergunta só solicitar as alterações que cada um faria, procurou-se encontrar indicadores de resistência[114] e de adesão a inovações propostas no modelo.

Análise relativa à frequência dos tipos de respostas obtidas

Tal como se referiu anteriormente no enunciado desta questão era solicitado que fossem sugeridas cinco alterações que, na opinião do inquirido, melhorariam o processo.

Foram pedidas estas sugestões de alterações a Profissionalizandos (Inq. A), já

114 Utiliza-se aqui o termo "resistência" no sentido de oposição mais ou menos activa apresentada, pelos instituintes, a propostas que sugerem uma forma de actuar diferente da anteriormente praticada, e que neste caso é inovadora.

Profissionalizados (Inq. B), Elementos do Conselho Pedagógico (Inq. E) e Orientadores Pedagógicos (Inq. F). Não fazia portanto parte dos inquéritos C e D.

Dos 378 inquéritos recebidos e em que constava esta pergunta, 260 continham respostas à questão o que corresponde a uma percentagem de 68,8%. Dado que destes, nem todos apresentaram uma lista de cinco propostas de modificações a introduzir, foi considerado, nos cálculos, o *número global de sugestões* apontadas, que foi de 938 (ver Quadro 67).

Em síntese, pode verificar-se que estas propostas, na sua esmagadora maioria, *dizem respeito a alterações a imprimir ao funcionamento do processo dentro da escola.* No entanto, há também algumas referências à necessidade de racionalizar a escolha das escolas em que se faz a formação (15 casos) no sentido de se conseguir que se escolham instituições equipadas quer sob o ponto de vista humano, quer material. Em 13 casos também se afirma que a Profissionalização deveria desenvolver-se na área da residência ou mesmo na própria escola dos formandos "para não os isolar de tudo, até de si próprios" como diz um formando. (Note-se que destas 13 respostas [provenientes de Delegados e Formandos] quatro são de uma mesma escola de Chaves).

É de mencionar que só seis (três formandos, um já formado e dois OPs) referem a necessidade de uma abertura de maior número de vagas na Profissionalização. Por exemplo, dos inquiridos só dois (formandos) referem a necessidade de que os Profissionalizados pelos diferentes processos actualmente em funcionamento em Portugal fiquem, depois de completadas as habilitações em igualdade de circunstâncias face ao Sistema Educativo no que respeita a colocações.[115]

A necessidade de uma avaliação periódica do modelo só é referida por dois OPs.

As respostas obtidas constituem, portanto, uma lista de reivindicações ligadas a aspectos pedagógicos e/ou burocráticos, mas que fundamentalmente dizem respeito ao fun-

115 Note-se, por exemplo, que os licenciados pelas Universidades Novas ou dos Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências terminam a sua licenciatura já profissionalizados enquanto que os que fazem a Profissionalização, têm a sua formação universitária considerada necessária pela lei e só depois entram na Profissionalização. O processo de colocação faz-se mediante um concurso (de classificações) em que entram em paridade os licenciados anteriormente referidos e os que seguiram a Profissionalização. Isto acontece sem que tenha havido qualquer tentativa de acerto entre o nível de exigência para atribuição das classificações nos diferentes processos de formação.

cionamento da Profissionalização *dentro da escola.*

A primeira ilacção que parece poder tirar-se desta baixa incidência de respostas relativas a aspectos organizacionais do processo é de que, apesar de integrados num modelo de formação que explicitamente apela para que se façam análises de problemas relativos ao Sistema Educativo, os professores continuam com os seus interesses muito confinados a problemas que os tocam imediata e directamente e que sobretudo respeitam a área turma. Note-se que, por exemplo, a questão da Profissionalização fora da área de residência já referido anteriormente, é apontada sobretudo por Profissionalizandos de Chaves e Viana, muito provavelmente eles próprios em situação se deslocados do seu local de origem.

No entanto, é interessante notar que os resultados obtidos nas respostas a estas questões não parecem concordantes com os obtidos por um inquérito feito pela equipa 1B de OPs do Porto.[116] Aqui os inquiridos escolhiam a sua resposta dentro de um leque de opções que lhe eram oferecidas. Nestas condições, 91% dos OPs (de entre 32 respostas recebidas) afirmava-se que este sistema estimulava a reflexão sobre os problemas fundamentais do Sistema Educativo.

Os possíveis resultados deste estímulo não são muito visíveis através do presente inquérito. Neste último caso, de 220 respostas dadas pelos próprios OPs, só onze se referem a problemas mais gerais que ultrapassam a simples sugestão de alterações para o funcionamento deste processo de formação, número que corresponde aproximadamente a 5%. São estas duas sugestões relativas à necessidade da existência de mais vagas para a Profissionalização em Exercício (duas respostas); racionalização da escolha de Escolas onde se irá fazer Profissionalização (quatro respostas); redefinição de "zonas da Profissionalização" (três respostas) e avaliação periódica do modelo (duas respostas). A diferença de resultados obtidos por dois inquéritos deve decorrer do facto de no segundo não se sugerirem repostas possíveis. Aquelas que se obtiveram neste último caso, serão possivelmente as que estarão relacionadas com problemas que na realidade mais preocupam os inquiridos. A assim ser, não são os "aspectos mais fundamentais do Sistema Educativo" que constituem objecto de reflexão prioritária dos próprios OPs.

Se se utilizarem níveis de análise sucessivamente mais finos (como que submetendo as respostas a lentes com graus de ampliação progressivamente maiores) os resultados

116 Inquérito à Profissionalização lançado pela Equipa de Apoio Pedagógico 1B (Secção legislação e avaliação do Modelo) em 11 de Junho de 1984.

surgem com características mais diversificadas. Os resultados globais poderão constituir elementos para uma primeira compreensão da forma como uma população reage como um todo a uma inovação com que é confrontada. Mas se se analisar em seguida esta reacção em função dos diferentes tipos de actores sociais que a constituem, agora agrupados segundo o papel institucional que desempenham, os resultados obtidos já não são os mesmos. Trata-se de resultados que, à semelhança do que já sucedeu na análise de repostas a outras perguntas do inquérito, permitem sobretudo compreender como uma realidade não é um bloco único, homogéneo, mas sim associação de realidades parcelares que *não se somam, mas antes que se intercruzam e interaccionam.* Torna-se asim também aqui evidente o já conhecido e anteriormente discutido problema de como uma opinião maioritária de uma população é constituída de opções e de perspectivas diferenciadas entre si, por vezes mesmo antagónicas.

QUADRO Nº67

Alterações sugeridas à P.E. (Questão 25)

ALTERACÕES SUGERIDAS	A	B	E					F	TOTAL
			E. Total	Deleg.	C. Pedg	C.D.	N.I.		
Alterações no processo de avaliação	21	6	48	21	19	6	2	31	106
Redução para um ano	36	0	13	3	8	1	1	2	51
Recusa explícita do modelo	5	0	6	1	3	1	1	1	12
Formação sequencial	6	0	8	0	5	3	0	4	18
Abolição ou red. imp. do PIT	0	0	3	3	0	0	0	0	3
Diminuição de funções do C.P.	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Conferências por especialistas	2	0	6	3	2	1	0	1	9
Maior apoio	34	3	33	10	17	3	3	14	84
OPs darem aulas modelo	1	1	1	0	0	1	0	0	3
Red. a 2 áreas; maior imp. área turma	25	7	32	17	14	0	1	23	87
Globalização das 3 áreas	0	0	3	3	0	0	0	3	6
Maior ênfase asp. psicoped. e didácticos	9	1	3	2	1	0	0	0	13
Selecção de formadores (OP e Delegados)	20	3	15	7	6	0	2	13	51
Formação de formadores (OP e Delegados)	19	6	27	13	9	3	2	24	76
Redução do horário de profissionalização	47	8	52	29	15	6	2	19	126
Apoio explícito ao modelo	2	0	2	2	0	0	0	0	4
Maior ênfase na formação contínua	6	0	10	3	4	3	0	12	28
Reorg. de Horários p/ trab. em conjunto	2	0	6	3	3	0	0	1	9
Maior autonomia EAPs, escolas, Prof. OPs	0	0	4	2	1	0	1	19	23
Maior participação de Prof. no C. P.	7	1	6	2	3	0	1	1	15
Aumento de duração da Profissionalização	1	0	1	1	0	0	0	0	2
Profissional. na própria esc. ou região	7	0	6	2	3	1	0	0	13
Redução horário C. Pedagógico	1	0	6	1	4	1	0	0	7
Maior financiamento e equipamento	11	4	18	9	3	5	1	9	42
Maior intercâmbio entre escola	1	0	2	2	0	0	0	0	3
PIT (alt. data entrega), maior autonomia	2	2	8	5	3	0	0	4	16
Racional. escolha da escola pª profissional.	2	1	8	2	3	3	0	4	15
Mais vagas de profissionalização	3	1	0	0	0	0	0	2	6
Igualdade pª dif. tipos de formação	2	0	0	0	0	0	0	0	2
Clarificação de funções OP/Delegados	1	0	5	1	1	2	1	9	15
Reorganização objectivos nas 3 áreas	0	0	5	3	2	0	0	1	6
Reestruturação projectos específicos	0	0	2	1	1	0	0	9	11
Redefinição de zonas de profissionalização	0	0	1	1	0	0	0	3	4
Avaliação periódica do modelo	0	0	0	0	0	0	0	2	2
Maior intervenção do C. Orientador	0	0	0	0	0	0	0	3	3
Formandos em grupos	2	1	12	8	2	2	0	1	16
Outros	27	8	11	5	4	1	1	44	50(1)
Total	302	53	363	165	136	43	19	220	938

(1) Não vão ser considerados valores abaixo de 2%

QUADRO Nº 68

Alterações sugeridas à P.E. (Questão 25)

ALTERACÕES SUGERIDAS	A	B	E					F	TOTAL
			E. Total	Deleg.	C. Pedg.	C.D.	N.I.		
Alterações no processo de avaliação	6,95	11,32	13,22	12,72	13,97	13,95	10,52	14,09	11,30
Redução para um ano	11,92	0,00	3,58	1,81	5,88	0,02	5,26	0,90	5,44
Recusa explícita do modelo	1,65	0,00	1,65	0,60	2,20	0,02	5,26	0,45	1,28
Formação sequencial	1,98	0,00	2,20	0,00	3,67	6,97	0,00	1,81	1,92
Abolição ou red. imp. do PIT	0,00	0,00	0,82	1,81	0,00	0,00	0,00	0,00	0,32
Diminuição de funções do C.P.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,45	0,11
Conferências por especialistas	0,66	0,00	1,65	1,81	1,47	0,02	0,00	0,45	0,96
Maior apoio	11,20	5,66	9,09	6,06	12,50	6,97	15,78	6,36	8,96
OPs darem aulas modelo	0,33	1,88	0,27	0,00	0,00	0,02	0,00	0,00	0,32
Red. a 2 áreas; maior imp. área turma	8,27	13,20	8,81	10,30	10,29	0,00	5,26	10,45	9,28
Globalização das 3 áreas	0,00	0,00	0,82	1,81	0,00	0,00	0,00	1,36	0,64
Maior ênfase asp. psicoped. e didácticos	2,98	1,88	0,82	1,21	0,73	0,00	0,00	0,00	1,39
Selecção de formadores (OP e Delegados)	6,62	5,66	4,13	4,24	4,41	0,00	10,52	5,90	5,44
Formação de formadores (OP e Delegados	6,29	11,32	7,43	7,87	60,61	6,97	10,52	10,90	8,10
Redução do horário de profissionalização	15,56	15,09	14,32	17,57	11,02	13,95	10,52	8,63	13,43
Apoio explícito ao modelo	0,66	0,00	0,55	1,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,43
Maior ênfase na formação contínua	1,98	0,00	2,75	1,81	2,94	6,97	0,00	5,45	2,99
Reorg. de Horários p/ trab. em conjunto	0,66	0,00	1,65	1,81	2,20	0,00	0,00	0,45	0,96
Maior autonomia EAPs, escolas, Prof. OPs	0,00	0,00	1,10	1,21	0,73	0,00	5,26	8,63	2,45
Maior participação de Prof. no C. P.	2,31	1,88	1,65	1,21	2,20	0,00	5,26	0,45	1,60
Aumento de duração da Profissionalização	0,33	0,00	0,27	0,60	0,00	0,00	0,00	0,00	0,21
Profissional. na própria esc. ou região	2,31	0,00	1,65	1,21	2,20	0,02	0,00	0,00	1,39
Redução horário C. Pedagógico	0,33	0,00	1,65	0,60	2,94	0,02	0,00	0,00	0,75
Maior financiamento e equipamento	3,64	7,54	4,95	5,45	2,20	11,62	5,26	4,09	4,48
Maior intercâmbio entre escola	0,33	0,00	0,55	1,21	0,00	0,00	0,00	0,00	0,32
PIT (alt. data entrega), maior autonomia	0,66	3,77	2,20	3,03	2,20	0,00	0,00	1,81	1,71
Racional. escolha da escola pª profissional.	0,66	1,88	2,20	1,21	2,20	6,97	0,00	1,81	1,60
Mais vagas de profissionalização	0,99	1,88	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,64
Igualdade pª dif. tipos de formação	0,66	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,21
Clarificação de funções OP/Delegados	0,33	0,00	1,37	0,60	0,73	4,65	5,26	4,09	1,60
Reorganização objectivos nas 3 áreas	0,00	0,00	1,37	1,81	1,47	0,00	0,00	0,45	0,64
Reestruturação projectos específicos	0,00	0,00	0,55	0,60	0,73	0,00	0,00	4,09	1,17
Redefinição de zonas de profissionalização	0,00	0,00	0,27	0,60	0,00	0,00	0,00	1,36	0,43
Avaliação periódica do modelo	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,90	0,21
Maior intervenção do C. Orientador	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,36	0,32
Formandos em grupos	0,66	1,88	3,30	4,84	1,47	4,65	0,00	0,45	1,71
Outros	8,94	15,09	3,03	3,03	2,94	0,02	5,26	1,81	5,33

Considera-se, portanto, em primeiro lugar as respostas obtidas *do conjunto de professores inquiridos*.

Analisando as respostas dadas, verifica-se que as alterações mais frequentemente sugeridas são as registadas nos Quadros nºs 67 e 68.

Se em vez de se tomarem as respostas obtidas globalmente se considerarem as sugestões dadas por cada uma das *populações inquiridas* (Formandos, já Profissionalizados, Elementos do Conselho Pedagógico e Orientadores Pedagógicos), poderá notar-se porém que estas medidas são desigualmente desejadas pelos diferentes actores sociais envolvidos.

Para fazer esta análise, ordenaram-se para cada um dos actores sociais os temas em que se encontram organizadas as respostas *segundo a frequência com que foram encontradas na análise*. Assim, em vez de indicar as percentagens com que aparecem essas respostas, ao considerar a ordem de frequência por que elas são dadas, identificou-se, para cada actor, *a sequência das prioridades que para eles têm cada uma das medidas propostas*.

As prioridades atribuídas a cada uma das solicitações enunciadas pelos diferentes actores sociais podem ser lidas no Quadro 69.

Assim, por exemplo, a redução da carga horária é de longe a alteração mais frequentemente sugerida pelos formandos, elementos do Conselho Pedagógico e já Profissionalizados, enquanto que os OPs a referem apenas em 4º lugar. A referência a que a Profissinalização seja reduzida a um ano aparece em 2º lugar nos formandos, não aparece referida nos já Profissionalizados. É o 8º nos elementos do Conselho Pedagógico e surge num lugar abaixo do 10º nos OPs.

A necessidade de formação de formadores aparece em 7º lugar nos formandos e é 2º nos OPs.

Por outro lado, a maior autonomia das EAPs que é sugerida em 4º lugar pelos OPs não é sequer sugerida por AA e BB eos EE só o referem quatro vezes (lugar abaixo do 10º).

Por outras palavras, poder-se-ia dizer, a propósito da primeira diferença de opiniões atrás apontada, que de entre todos os actores sociais considerados, os que pensam ser a redução de horário dos formandos a medida mais urgente a tomar, são para além dos já

profissionalizados os próprios formandos e os elementos do Conselho Pedagógico que, no seu quotidiano, se sentem constrangidos por um horário demasiado violento, afirmando por vezes que os impede de realizar actividades, estudar e/ou discutir problemas que eles consideram importantes na formação ou que os pressiona demasiadamente. Os OPs que se encontravam institucionalmente organizados em EAPs, desejando possivelmente o seu poder aumentado, reclamam como se viu em 4º lugar a maior autonomia para aquela instituição. Esta reclamação não ocorre praticamente a nenhum dos outros actores sociais para quem tal autonomia não trazia maiores poderes. OPs, elementos do Conselho Pedagógico e já Profissionalizados são unânimes em afirmar que é muito urgente promover a alteração ao processo de avaliação.[117] Os Profissionalizandos, porém, colocam esta reivindicação em 4º lugar. Talvez esta atitude seja explicável pelo facto de os Profissionalizandos ainda não terem vivenciado todas as dificuldades que surgem na fase da avaliação. No momento em que foram inquiridos estavam possivelmente muito mais preocupados com as suas actividades de formação. Todos os Profissionalizandos e elementos do Conselho Pedagógico consideram muito importante obter mais apoio de formação para o processo, apoio esse que deverá vir de entidades que consideram responsáveis por o mesmo. Os OPs consideram importante haver formação de formadores, e exprimem ser muito importante dar mais ênfase à área turma. A necessidade de financiamento dos trabalhos e estímulo económico ao delegado apareceria reivindicado pelos diferentes actores: em 8º nos A, 4º no B, 6º nos EE e 8º nos FF.

O mais curioso é talvez, no entanto, o caso do pedido de redução para um ano do período de Profissionalização que aparece situada em 6º lugar nos valores globais, mas que os formandos colocam em 2º, não é referida pelos já Profissionalizados nem pelos OPs e aparece somente referido em 8º lugar no Conselho Pedagógico. Poderá o período da Profissionalização ser ressentido como muito longo por quem o está a vivenciar e pelo contrário já o não é para quem terminou a Profissionalização. Elementos do Conselho Pedagógico e sobretudo OPs situam esta reivindicação a um nível bastante baixo, talvez porque sintam tratar-se de um processo que necessita de tempo para acontecer, talvez porque uma diminuição do tempo de Profissionalização conduz inevitavelmente a uma diminuição da sua importância.

---

117 Note-se que a maioria esmagadora dos inquéritos A recebidos eram provenientes de formandos do primeiro ano.

QUADRO Nº 69
Alterações à P.E. mais frequentemente sugeridas por cada actor social

Posição	Alterações sugeridas	Inquéritos								
		A		B		E		F		
		Freq.	Pos.	Freq.	Pos.	Freq.	Pos.	Freq.	Pos.	Total
1º	Redução de horário	47	1º	8	1º	52	1º	19	4º	126
2º	Alteração avaliação	21	5º	6	3º	48	2º	31	1º	106
3º	Maior ênfase a. turma	25	4º	7	2º	32	4º	23	3º	87
4º	Maior apoio às diferentes entidades	34	3º	3	5º	33	3º	14	5º	84
5º	Formação para formadores	19	7º	6	3º	27	5º	24	2º	76
6º	Seleção de formadores	20	6º	3	5º	15	7º	13	6º	51
6º	Redução para um ano	36	2º	0	-	13	8º	2	-	51
7º	Financiamento	11	8º	4	4º	18	6º	9	8º	42
8º	Maior ênfase for. cont.	6	11º	0	-	10	10º	12	7º	28
9º	Maior autonomia das EAPs	0	-	0	-	4	-	19	4º	23
10º	Formação sequencial	6	11º	0	-	8	11º	4	9º	18
11º	Alterações no PIT	2	-	2	6º	8	11º	4	-	16
11º	Formação em grupo	2	-	1	-	12	9º	1	-	16
12º	Clarificação funções OP/Del.	1	-	0	-	5	-	9	8º	15
12º	Racionalização escolha da escola	2	-	1	-	8	11º	4	9º	15
12º	Part. Prof. no Cons. Pedagógico	7	10º	1	-	6	-	1	-	15
13º	Enfase psicopedagógica	9	9º	1	-	3	-	0	-	13
13º	Prof. na escola da região	7	10º	0	-	6	-	0	-	13
14º	Reorg. Proj. específicos	0	-	0	-	2	-	9	8º	11

Todos estes dados parecem ir ao encontro do já afirmado por Huberman de que os "indicadores mais adequados da atitude de um professor em relação à mudança reside na sua percepção dos efeitos da inovação sobre os seus próprios intereses e objectivos na instituição. O que conta é a importância relativa que ele dá às vantagens e inconvenientes que cada mudança acarreta para a sua própria pessoa".[118]

Também estas sugestões têm de comum o facto de dizerem respeito a alterações o sugerir fora do espaço de intervençaõ do actor social que as enuncia. Trata-se de problemas *sofridos e sentidos por ele,* mas cuja solução, segundo ele, *depende de decisões que o ultrapassam.* Considere-se, por exemplo, o caso do pedido de apoio que é endereçado sempre a entidades que se situam hierarquicamente em planos superiores. Os OPS cuja situação profissional é já de nível central, colocam esta necessidade em quarto lugar. Os OPs apelam para que se façam acções de formação via TV ou pelas Direcções-Gerais e Conselhos Orientadores.

É curioso também notar que não há, por parte dos OPs nenhum pedido de formação por via documental. Este facto vai ao encontro dos resultados obtidos na análise da questão 5 (ver § 4.1.5).

Até aqui, os elementos do Conselho Pedagógico foram considerados como um todo. Mas se se prosseguir na linha anteriormente referida e se for aumentando a "ampliação" usada na análise destes resultados, então vai-se procurar verificar que tal como aconteceu com os resultados globais quando analisados por actor social, também o Conselho Pedagógico não se comporta como um todo homogéneo.

Poderá ver-se que das 363 sugestões dadas pelos Elementos do Conselho Pedagógico:

a) 165 são provenientes de Delegados;

b) 43 são provenientes de elementos do Conselho Directivo;

c) 136 são provenientes de outros elementos do Conselho Pedagógico;

d) 19 são provenientes de elementos que não identificaram o cargo que ocupam no Conselho Pedagógico.

A distribuição das respostas mais frequentes dadas por estes diferentes elementos é a que vem representda no Quadro 75.

---

118 Huberman, A.M., (1973), pag. 26

A ordem de frequência com que são referidas, por cada actor, as diferentes exigências, vem também representada no Quadro 75.

Note-se que no Conselho Directivo não há ninguém que sugira como importante dar mais ênfase à área turma, área onde este grupo de actores sociais não tem tradicionalmente muito poder. Mas por outro lado, colocam a sua reclamação do maior financiamento das actividades em segundo lugar enquanto que os Delegados só em sexto lugar mencionam esta necessidade. Note-se que se trata de uma área de intevenção privilegiada do Conselho Directivo, onde os Delegados não têm qualquer possibilidade de actuar.

Todos estes dados apoiam a hipótese anteriormente adiantada de que *o percurso e posição institucional e portanto a responsabilidade, o empenhamento e o poder detido no processo são significativas para representações que se têm de um dado fenómeno.*

Mas não é somente a análise desta questão que fornece dados para discussão deste problema.

QUADRO Nº 70

Distribuição, nos diferentes actores sociais, das 10 solicitações mais referidas na população global

		Frequências de respostas nos Inquéritos						
				E				
POSIÇÃO	ALTERAÇÕES SUGERIDAS	A	B	E(Tot.)	Del.	C.D.	F	Total
1º	Redução horário do form.	47	8	52	29	6	19	126
2º	Alteração avaliação	21	6	48	21	6	31	106
3º	Maior ênfase area turma	25	7	32	17	0	23	87
4º	Maior apoio às dif. entidades	34	3	33	10	3	14	84
5º	Formação de Formadores	19	6	27	13	3	24	76
6º	Selecção de formadores	20	3	15	7	0	13	51
6º	Redução para um ano	36	0	13	3	1	2	51
7º	Financiamento	11	4	18	9	5	9	42
8º	Maior ênfase na formação cont.	6	0	10	3	3	12	28
9º	Maior auton. das EAPS	0	0	4	2	1	19	23
10º	Formação sequencial	6	0	8	0	3	4	18

As opiniões emitidas sobre a forma *como a escola reage às iniciativas tomadas pela Profissionalização* - questões 2.1 e 2.2 - são também interessantes de analisar nesta perspectiva,

Em primeiro lugar há que referir o facto de todos os grupos inquiridos atribuirem nas suas respostas valores médios baixos (inferiores ao suficiente) a este problema. Poderá mesmo dizer-se que este é o aspecto que é julgado menos favoravelmente na Profissionalização. Mas, para além disso, *pode verificar-se que a população referida não se apresenta homogénea quanto à representação que tem da forma como se verifica a adesão da Escola às iniciativas de formação contínua* organizadas pela Profissionalização.[119] Delegados e Profissionalizandos indicaram valores mais baixos do que os Orientadores Pedagógicos (ver Quadro nº 72).

O diferentes elementos do Conselho Pedagógico "Conselho Directivo", "Delegados" e "Outros" apresentaram valores médios que têm certas diferenças entre si (embora seja significativa a diferença entre 'Delegados' e 'Outros') sendo que em alguns destes sub-grupos do Conselho Pedagógico as opiniões são notavelmente concordantes. É o que se passa, por exemplo, com os Delegados.[120]

Estes valores parecem apoiar a hipótese de que *a função desempenhada pode, em certas situações, ter importância no acentuar de uma certa convergência nas representações que cada grupo de diferentes actores sociais tem do processo.*

Não esquecendo o facto de o grupo dos delegados, porque constituído por pessoas seleccionadas para este trabalho poder ter, já à partida, certas características de homogeneidade, o facto de nele se observar o desvio padrão mais baixo também poderá apoiar ainda outra interpretação: *a formação que, apesar de todas as deficiências, lhes é oferecida e que implica discussões no grupo, cursos e leituras comuns, poderá ter sido um dos factores que contribui para reduzir a heterogeneidade das suas racionalidades,* fazendo com que as suas opiniões expressas e até actuações sejam mais semelhantes.

Por sua vez a divergência dos valores atribuídos de grupo para grupo, por exemplo, por Delegados e Orientadores Pedagógicos ao caracterizarem a forma como a Escola responde a estas iniciativas, está certamente em relação com a forma como é vivenciada em cada um deles este problema. O Delegado está na Escola, participa com

---

119 Para 8 gr. de liberdade os valores de)(^{2} de 2.1 é de 21.10 (P<0.01).

120 Note-se que numa população de 54 inquiridos os D. Pad. são de 72.

Profissionalizandos (que também apresentam valores baixos) no esforço das realizações das acções e é de admitir que seja mais afectado pela indiferença que os seus colegas mostram face a estas realizações. O desânimo que experimentam, ao confrontarem-se com a fraca participação dos professores da escola nas actividades em que pessoalmente se empenharam, faz com que penalizem o comportamento dos seus colegas atribuindo-lhes um valor mais baixo que os OPs. Estes, por sua vez, "estão de fora" do problema e da escola, olhando portanto estes acontecimentos de um modo mais indiferente, mais benevolente. A "realidade contruída" pelos Delegados resulta para eles numa situação de que têm uma representação mais negativa, menos válida do que a dos Orientadores Pedagógicos e, como é evidente, dos próprios professores da escola.

QUADRO Nº 71

Distribuição no C. Pedagógico das 10 alterações sugeridas globalmente com mais frequência

POSIÇÃO	ALTERAÇÕES SUGERIDAS	E(Tot.)		Delegados		C.Directivo		O.E1, C. Pedag		N. Ident.	
		Freq.	Pos.	Freq.	Pos.	Freq.	Pos.	Freq.	Pos.	Freq.	Pos.
1º	Redução horário do form.	52	1º	29	1º	6	1º	15	3º	2	-
2º	Alteração avaliação	48	2º	21	2º	6	1º	19	1º	2	-
3º	Maior ênfase à turma	32	4º	17	3º	0	-	14	4º	1	-
4º	Maior apoio de dif. entida.	33	3º	10	5º	3	3º	17	2º	3	-
5º	Formação de Formadores	27	5º	13	4º	3	3º	9	5º	2	-
6º	Selecção de formadores	15	7º	7	7º	0	-	6	7º	2	-
6º	Redução para um ano	13	8º	3	8º	1	5º	8	6º	1	-
7º	Financiamento	18	6º	9	6º	5	2º	3	10º	1	-
8º	Maior ênfase na for, cont.	10	9º	3	8º	3	3º	4	9º	0	-
9º	Maior auton. das EAPS	4	-	2	-	1	-	1	-	-	-
10º	Formação sequencial	8	10º	0	-	3	3º	5	8º	0	-
	...										
	...										
		363		165		43		136		19	

NOTA: Note-se que os valores globais do Conselho Pedagógico são muito próximos dos valores globais obtidos do conjunto de todas as populações inquiridas. Este facto é devido certamente à composição heterogénea do Conselho Pedagógico.

QUADRO Nº 72

Modo como a escola reage às iniciativas tomadas pela P.E. (Questão 2.1)

Inquéritos	A	B	E				F	C
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros		
Frequência	122	19	155(1)	29	54	62	62	103
Média	1,11	1,37	1,26	1,34	1,07	1,44	1,50	1,44
Desvio Padrão	0,78	1,26	0,82	0,92	0,72	0,84	0,91	0,76

Diferenças significativas:

A/F -)(2 = 16.59 (gl.3) P< 0.001
A/C -)(2 = 11.21 (gl.3) P< 0.02
Del./F)(2 = 10.34 (gl.3) P< 0.02
Del./C)(2 = 8.33 (gl.3) P< 0.02

(1) Nos inquéritos E há sempre casos em que não está identificada a função desempenhada no Conselho Pedagógico

Um caso muito semelhante é o que se passa em relação às *representações que estes diferentes grupos têm da resposta que instituições exteriores à escola dão a solicitações que lhes são postas pela escola* para realizar as suas actividades (questão 7, Inq. A, B, E, F).

É de notar que à partida, numa população aparentemente homogénea, todos atribuem na resposta a esta questão valores acima de 2 (portanto acima do suficiente). As diferenças significativas observadas porém entre valores dos diferentes actores sociais que se notam, poderão talvez explicar-se de uma forma muito semelhante à que acaba de fazer-se para a questão 2.1. Aqui também a vivência das situações é diferente: quem está mais implicado na organização destes trabalhos são os formandos.São eles que propõem, organizam acções e que vão contactar com Juntas, Câmaras e outras instituições. São portanto eles que sentem, com maior dureza, qualquer negativa ou qualquer menor abertura a este tipo de colaboração dado pelas instituições a que se dirigem.

Este tipo de experiências vivenciadas por os que estão mais fortemente implicados no processo deverá levá-los a ter deste problema uma representação não muito positiva. Por sua vez, se este tipo de explicação for válido, também é aceitável admitir que os Conselhos Directivos, que se dão conta do *produto* das realizações e não sentem tanto as dificuldades, atribuam por sua vez o valor alto ao julgar o mesmo fenómeno.

Ora, de facto, os valores encontrados vêm ao encontro da explicação anteriormente adiantada. Os valores médios mais baixos são os atribuídos por Formandos e os mais altos pelo Conselho Directivo. $\chi^2 = 11.97$ (gl 3) (P 0,01).

QUADRO Nº 73

Como respondem as instituições do meio às solicitações da Escola (Q. 7)

Inquéritos	A	B	E				F
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros	
Frequência	104	21	154	30	52	62	65
Média	2,16	2,52	2,84	3,03	2,65	2,82	2,37
Desvio Padrão	1,23	1,44	0,95	0,87	1,00	0,94	0,90

Diferenças significativas:

A/E	χ^2 = 25.79 (gl.4) P< 0.001
A/C.D	χ^2 = 11.94 (gl.3) P< 0.01
E/F	χ^2 = 12.08 (gl.3) P<0.01

A hipótese de que as diferentes formas como se vivencia e se é afectado pelas situações tem reflexos nas representações que delas se fazem é bastante apoiada pelos dados obtidos quando se inquire os diferentes grupos sobre se a Profissionalização trata e/ou resolve os problemas com que a escola se debate.[121] A verificar-se esta hipótese, como é evidente, deveriam encontrar-se valores mais elevados nos actores mais fortemente implicados na Profissionalização. E não só assim acontece, como se verifica através de valores que é interessante referir (Questão 10).

Quem atribui valores médios mais baixos são os professores da escola que estão não só menos implicados no processo, mas também que certamente continuam a sentir muitas carências e dificuldades no seu quotidiano profissional.

A "sua" realidade é, assim, de que muitos problemas importantes estão ainda por resolver. Por sua vez os que estão ou estiveram em Profissionalização, que fizeram os seus planos individuais de trabalho, considerando certamente problemas relativos à escola e que conceberam e trabalharam duramente nas actividades ali previstas e para as quais

121 Inquérito A,B,C,E,F, n=477 $\chi^2 = 92.05$ gl 12 (P< 0.001)

desejavam a adesão da Escola, atribuem a esta questão valores acima de 3. A "sua" realidade é que, através da Profissionalização, se trataram muitos daqueles problemas também, como era de esperar. Orientadores Pedagógicos e Delegados atribuem valores relativamente altos a este problema, ambos significativamente mais baixos do que os Profissionalizandos .

Note-se que mais uma vez os valores do D. Pad. dos Delegados e OPs são os mais baixos, apoiando a interpretação anteriormente feita de que a formação terá influência na redução de heterogeneidades nas racionalidades dos diferentes actores.

QUADRO Nº 74

Como a P.E. trata e/ou resolve os problemas da Escola (questão 10)

Inquéritos	A	B	E				F	C
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros		
Frequência	124	22	154	29	53	63	66	111
Média	3,12	3,36	2,41	2,34	2,62	2,38	2,55	2,24
Desvio Padrão	1,02	1,04	1,11	1,15	0,89	1,15	0,86	1,16

Diferenças significativas:

A/F - χ^2 = 27.25 (gl.3) P< 0.001
A/C - χ^2 = 35.42 (gl.4) P< 0.001
A/C.D χ^2 = 11.67 (gl.3) P< 0.01
Del./C χ^2 = 9.34 (gl.3) P< 0.05
A/Del. χ^2 = 20.14 (gl.3) P<0.001

Resultados semelhantes são também obtidos relativamente à forma como é encarado o problema do tratamento do Sistema Educativo. [122] Também neste caso os valores que são atribuídos na resposta se encontram acima de dois, portanto acima do suficiente. Também aqui os valores mais altos aparecem nos actores sociais implicados de um modo ou de outro no processo (Orientadores, Delegados e os que fizeram ou estão a fazer a

122 Note-se que o modo como está formulada a pergunta atende muito à relação que os diferentes grupos têm com o problema. Portanto, se é verdade que o conjunto de respostas nos permite identificar se, deste tipo de actividades, há uma representação mais ou menos positiva, daí decorrendo uma posição de maior ou menor adesão que eles têm deste tipo de actividades, também é verdade que não se colhem dos diferentes inquéritos dados inteiramente semelhantes. Assim, no inquérito A e B pede-se que se indiquem se sim ou não se realizaram acções sobre o Sistema Educativo, nos restantes inquéritos pede-se que se indique se a Escola foi ou não sensível a estas acções.

Profissionalização).[123]

Trata-se de uma área cujo tratamento também foi introduzido pela Profissionalização e que portanto os mais implicados sentem como sua. Assim, não é de admirar que os Profissionalizandos e já Profissionalizados, responsáveis e envolvidos na realização das acções, afirmem que se desenvolveram muitas actividades nesta área. Por sua vez é também lógico que Orientadores e Delegados em grande convergência de opiniões achem que essas acções tiveram bastantes reflexos na Escola. [124] Por seu lado, os professores da Escola que "estão de fora" pois que só assistem ou que até por vezes não participam nas acções são o grupo que atribui o valor mais baixo. É também este o grupo que apresenta maior divergência de opiniões no seu interior - (D. Pad. alto: 1.20).

QUADRO Nº 75

Estudo do Sistema Educativo na P.E. (questão 8)

Inquéritos	A	B	E				F	C
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros		
Frequência	113	22	151	30	52	59	66	114
Média	2,92	3,45	2,57	2,57	2,60	2,58	2,76	2,26
Desvio Padrão	1,17	0,91	1,05	1,12	0,90	1,06	0,79	1,20

Diferenças significativas:

A/C -)(2 = 24.98 (gl.4) P< 0.001
A/E)(2 = 21.26 (gl.3) P <0.001
A/F -)(2 = 19.97 (gl.3) P< 0.001
F/C)(2 = 10.94 (gl.3) P< 0.02

- **Representações e poder**

Admitiu-se anteriormente que o grau de implicação que um dado actor social tem de um processo poderá afectar as representações que têm do referido processo esses mesmos actores.

123 Questão nº 8, inquéritos A,B,E,F,C, n = 466)(^{2} = 64.75 gl= 12 (P<0.001).
124 F/Del.:)(^{2} = 3.04 gl=3 (P< 0.5).

Ir-se-á agora estudar um outro problema bastante relacionado com este, mas que apesar de tudo se poderá considerar separadamente. Trata-se de analisar a existência de uma eventual interferência que poderá existir entre as representações e problemas da alteração do poder.

Admite-se que quando actores sociais ocupando diferentes posições institucionais se apercebem, com mais ou menos nitidez, de que um dado acontecimento vem alterar uma relação de poder anteriormente existente, este facto pode afectar de uma forma clara a sua representação desse acontecimento. É de esperar que acontecimentos que arrastam consigo um aumento de poder sejam à partida melhor aceites do que aqueles que colocam um actor social numa posição de desvantagem numa eventual negociação com o seu parceiro. É evidente que as alterações no "poder" terão reflexos na "implicação", mas enquanto que no presente texto se refere "poder" a propósito de uma relação social dissimétrica entre dois ou mais indivíduos ou instituições, "implicação" é utilizado no sentido de adesão afectiva a um processo *em consequência* de causas várias (por exemplo, de um aumento de poder, por se ser explicitamente responsabilizado por um acontecimento, por questões ideológicas, etc.). Este é, portanto, um aspecto mais restrito.[125]

A importância dos problemas de poder aparece apoiada pela análise das diferentes representações relativas à validade de um instrumento que surgiu de novo com a Profissionalização - o Plano Individual de Trabalho. Nos textos que regulamentam a Profissionalização afirma-se que este plano elaborado pelos Profissionalizandos, embora tenha de obedecer a princípios e linhas de orientação comuns deve ser entendido como um "projecto dinâmico traçando os caminhos *pessoais* que conduzam o professor à consecução dos objectivos." Este instrumento que surge de novo no contexto da formação em Portugal, constitui um passo muito importante para a consecução da autonomia de um professor-formando. É aquilo que lhe virá permitir ser sujeito da sua própria formação.

Se se considerar que nos anteriores sistemas de formação, sobretudo no Ensino Secundário, os Orientadores (Metodólogo ou Delegado) estabeleciam, na quase totalidade, o programa de formação, facilmente se percebe que o PIT constitui um elemento que lhes vem diminuir o seu poder de decisão no processo.

---

125 Ver § 4.1.5

Tendo presentes estas considerações é agora interessante analisar os resultados obtidos nas respostas a esta questão em que se procura averiguar a posição de cada um dos grupo face ao problema do estabelecimento do PIT, pois que, como era de esperar,os valores são significativamente divergentes.[126] Estes valores são bem a tradução do significado que o instrumento tem para cada um dos intervenientes no processo.

Assim, enquanto que os Profissionalizandos e já Profissionalizados favorecidos na sua autonomia por este instrumento lhes atribuem valores acima de 2 (média 2.36) todos os outros encaram de forma negativa esta problemática. Os valores mais baixos são (como era de esperar) atribuídos em grande convergência de opiniões pelos Orientadores Pedagógicos.

126 Questão 9, Inquéritos A,B,E,F, n = 3.63)(χ^2 = 64.61, gl = 9 (P<0.001)

QUADRO Nº 76

Interesse do Plano Individual de Trabalho (Questão 9)

Inquéritos	A	B	E				F
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros	
Frequência	123	22	152	30	54	59	66
Média	2,24	2,91	1,68	1,57	1,76	1,68	1,26
Desvio Padrão	0,90	1,08	1,09	1,12	1,14	1,00	0,87

Diferenças significativas:

A/E - χ^2 = 39.64 (gl.4) P< 0.001
A/F - χ^2 = 37.70 (gl.3) P< 0.001
A/Del. χ^2 = 17.92 (gl.3) P<0.001
A/C.D χ^2 = 18.75 (gl.3) P<0.001

Uma situação semelhante é observável através das respostas à questão com a qual se procuram colher dados sobre o que se pensa relativamente à realização de actividades de dinamização cultural desportiva dos alunos organizados em consequência da Profissionalização. (Questão 4, Inquéritos A, B, E, E, F,127 Aqui, a maior divergência surge entre os valores médios atribuidos pelos Orientadores Pedagógicos e os elementos do Conselho Directivo.[128] Pode verificar-se que, enquanto que para os Orientadores Pedagógicos a Profissionalização organizou muitas actividades deste tipo (note-se que atribui valores acima de Bom), o Conselho Directivo pensa que não pode atribuir-se à Profissionalização a organização de muitas destas actividades (valores abaixo de Suficiente).

Considerando estes dados poderá admitir-se que os Presidentes dos Conselhos Directivos tenham a representação de que a sua Escola, independentemente da Profissionalização, também organiza aquelas actividades enquanto que Orientadores e Delegados e Profissionalizandos têm a representação daquela actividade como sua. A admitir-se esta explicação como válida, haverá aqui também um problema de poder, em que a Profissionalização seria sentida como um corpo um pouco independente das restantes estruturas da Escola.

127 n = 469)(2 = 36.61 gl = 4 (P<0.001)
128 n = 95,)(2 = 36.02 gl = 3 (P< 0.001).

É de notar que, ao contrário dos restantes grupos, há de novo grande convergência de opiniões entre os Orientadores Pedagógicos (desvio padrão baixo).

QUADRO Nº 77
Actividades de dinamização cultural e desportiva dos alunos (Questão 4)

Inquéritos	A	B	E				F	C
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros		
Frequência	113	19	157	29	54	64	66	114
Média	2,93	3,32	2,24	1,86	2,70	2,00	3,32	2,47
Desvio Padrão	1,21	0,78	1,33	1,31	1,26	1,26	0,79	1,12

Diferenças significativas:

A/E	χ^2 = 20.49 (gl.4)	P<0.001
A/C -	χ^2 = 16.56 (gl.4)	P< 0.01
E/F -	χ^2 = 32.94 (gl.4)	P< 0.001
E/C	χ^2 = 11.50 (gl.4)	P< 0.05
Del/C.D	χ^2 = 8.46 (gl.2)	P< 0.02
Del./Outros	χ^2 = 20.10 (gl.4)	P< 0.001
F/Del.	χ^2 = 13.88 (gl.3)	P< 0.01
F/C	χ^2 = 29.04 (gl.3)	P< 0.001
F/C.D.	χ^2 = 36.02 (gl.3)	P< 0.001
F/Outros	χ^2 = 39.09 (gl.3)	P< 0.001
A/C.D	χ^2 = 19.01 (gl.3)	P< 0.001

Este tipo de raciocínio é também ilustrado com os resultados da análise da questão 6, em que se inquire se "a escola tem agora mais relação com a comunidade por causa da Profissionalização".[129]

É de notar que neste caso todos situam os seus valores acima de 2 (Suficiente). Trata-se, portanto, de um tipo de actividades que é unanimemente reconhecida como algo que acontece realmente na escola. Mas sobre esta base de acordo de representações, também sobre este problema há grande divergência entre os valores apresentados pelos Delegados e Orientadores, mas sobretudo pelos Formandos e Orientadores Pedagógicos. Por outro lado, também neste caso se nota que o desvio padrão relativo às respostas dadas pelos Orientadores Pedagógicos é baixo (.74) enquanto que em professores da escola é alto (1.40) revelando nos primeiros uma grande convergência de opiniões. Este valor também é baixo nos Delegados: enquanto que é de novo elevado nos restantes grupos que constituem o Conselho Pedagógico.

Para discutir estes resultados é necessário compreender o significado que o trata-

129 Questão 6, Inquéritos A,B,C,E,F, n = 465)(χ^2 = 50.85 gl = 8 (P < 0.001)

mento da área Escola/Meio tem para a Profissionalização em Exercício.

É que, embora teoricamente a preocupação de que se estabelecesse uma relação escola/meio estivesse já presente noutros processos de formação incial, estando referida no preâmbulo dos decretos que os regulamentam,[130] a verdade é que foi com a Profissionalização que claramente se explicitou e se regulamentou ser esta uma área que *tem de ser tratada* e que tem de ser contemplada, separadamente, na avaliação. É uma finalidade que a Profissionalização pretende explicitamente atingir e que é portanto considerada um tipo de iniciativa cuja génese e implementação são da sua responsabilidade.

É assim natural que os Orientadores Pedagógicos a sintam e interpretem como resultado deste tipo de formação, portanto como sua, até porque escapa às actividades de formação que se realizam dentro da escola, limitadas à sala de aula ou aos professores.

Enquanto que as actividades da sala de aula estão sob o controlo directo e quase exclusivo do Delegado, as actividades escola/meio, encontram-se mais situadas na sua própria área de intervenção e, portanto, de poder.

Os valores médios apresentado pelos diferentes grupos são os que se registam no quadro seguinte:

QUADRO Nº 78
Relação escola/meio (Questão 6)

Inquéritos	A	B	E				F	C
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros		
Frequência	112	21	155	30	53	62	66	111
Média	2,55	2,67	2,68	2,77	2,89	2,66	3,23	2,05
Desvio Padrão	1,38	1,35	1,15	1,26	0,98	1,02	0,74	1,40

Diferenças significativas:

E/F -	χ^2 =17.56 (gl.3)	P< 0.001
C/D	χ^2 = 8.16 (gl.2)	P< 0.02
Del/F	χ^2 = 8.62 (gl.2)	P< 0.02
Outros/F	χ^2 = 15.32 (gl.2)	P< 0.001
A/F	χ^2 = 32.84 (gl.3)	P< 0.001
C/F	χ^2 = 39.64 (gl.4)	P< 0.001
A/Del.	χ^2 = 8.76 (gl.3)	P< 0.05

130 Despacho 97/77 e Despacho 100/77 (ver § 2.1.4.13).

- **Representação e responsabilidade**

Um outro problema também relacionado com os acontecimentos tratados e que pode ser analisado através destes dados é o da relação que eventualmente exista entre a representação que se tem dos acontecimentos e as pessoas a quem se pode atribuir responsabilidade pela forma como esses acontecimentos decorrem. É de admitir que se "julgue" com mais benevolência a forma como se desenvolvem actividades pelas quais o próprio é reponsável e se seja mais exigente quando se atribui a responsabilidade a outrem.

A análise das questões 22 e 24 dos Inquéritos A, B, E e F que são relativas às representações que os diferentes professores têm do clima de trabalho com o OP, é interessante e revela dados que vão ao encontro do que anterioremente se procurou documentar sobre a *interferência das responsabilidades na representação que se tem de um fenómeno*.[131] Neste caso são os actores que se sentem mais exteriores, menos responsáveis por esta relação, que têm dela uma representação mais negativa.

QUADRO Nº 79
Clima de trabalho com os Orientadores Pegadógicos (Questão 22)

Inquéritos	A	B	E				F
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros	
Frequência	110	20	139	27	53	52	61
Média	2,67	2,30	2,35	2,41	2,60	1,98	3,25
Desvio Padrão	1,26	1,23	1,13	0,99	1,20	1,08	0,88

Diferenças significativas:

A/E - χ^2 = 16.96 (gl.4) P< 0.01
A/F - χ^2 = 16.75 (gl.3) P< 0.001
F/E. χ^2 = 31.79 (gl.3) P<0.001
F/Del. χ^2 = 11.94 (gl.3) P<0.01
F/C.D. χ^2 = 18.52 (gl.2) P<0.001
F/outros χ^2 = 38.27 (gl.3) P<0.001

131 Questão 22, Inq. A,B,E,F, n = 330 χ^2 = 36.87 gl = 9 (P<0.001).
Questão 24, Inq. A,B,E,F, n = 329 χ^2 = 36.28 gl = 6 (P<0.001).

De facto, analisando os dados obtidos, poderá ver-se que, embora quase todos pareçam considerar estas relações acima do suficiente, os OPs, de uma forma bastante unânime, têm uma representação muito mais optimista do problema. A grande divergência verifica-se aqui entre "os outros" dos CP e os OPs. (Poderia interpretar-se este facto admitindo que, os 'outros' do Conselho Pedagógico, são os que se dão conta dos conflitos e não podendo ser por eles responsabilizado, os julgam com maior dureza). De todo o Conselho Pedagógico, os Delegados é que atribuem os valores mais altos, próximos portanto dos OPs. Estes valores vêm apoiar ainda mais esta interpretação. De facto, os Delegados estão a emitir um juízo de valor sobre uma relação na qual eles têm uma certa responsabilidade. O mesmo se passa na Questão 24 relativa à facilidade de integração do OP no grupo de trabalho.

QUADRO Nº 80
Facilidade de integração dos O.P. no grupo (Questão 24)

Inquéritos	A	B	E				F
			E(Tot.)	C.D.	Del.	Outros	
Frequência	117	21	127	24	51	46	64
Média	2,77	2,57	2,34	2,17	2,55	2,20	3,28
Desvio Padrão	1,34	1,37	1,22	1,14	1,33	1,12	0,84

Diferenças significativas:

A/E -)(2 = 16.92 (gl.3) P< 0.001
A/F -)(2 = 16.42 (gl.4) P< 0.01
F/Del.)(2 = 15.80 (gl.3) P<0.01
F/C.D.)(2 = 20.84 (gl.2) P<0.001
F/outros)(2 = 27.77 (gl.3) P<0.001

4.2.6.9.1.2 Representações do modo como decorre o processo: sua relação com o nível de ensino dos inquiridos

As representações que têm os inquiridos no Ensino Básico e no Ensino Secundário da forma como decorre o processo não são, em alguns casos, muito coincidentes. Assim acontece, por exemplo, com as representações que os actores sociais dos dois níveis de ensino têm das metodologias usadas pelos diferentes actores sociais nas suas aulas. De um modo geral, porém, estas diferenças não são muito significativas. Poderá

dizer-se no entanto que, globalmente, o Ensino Básico tem da maioria dos aspectos da Profissionaliação em Exercício, representações um pouco mais positivas. De facto, na generalidade dos casos, os valores atribuídos, ou são bastante semelhantes nos dois grupos de inquiridos ou correspondem geralmente a representações um pouco mais favoráveis no Ensino Básico. Em certas situações, porém, podem identificar-se valores um pouco superiores no Ensino Secundário.

Referem-se a seguir casos em que os valores atribuídos são semelhantes e casos em que as diferenças são significativas.

• Semelhança de representações nos Ensinos Básico e Secundário

São convergentes (e francamente positivas) nos dois níveis de ensino, as representações relativas a: [132]

- importância da Profissionalização na dinamização da escola, quer no que respeita à formação de professores (Questão 3 dos Inquéritos A, B, E, F, C) quer no que é relativo à dinamização cultural e desportiva dos alunos (Questão 4 dos Inquéritos A, B, E, F e C);
- interesse das iniciativas da Profissionalização para a Escola, e ao acordo, portanto, entre as actividades por ela desencadeadas e o Plano Geral de Formação da escola (Questão 10 dos Inquéritos A, B, E, F, e 7C);
- aumento das relações da escola com o meio (Questão 6 dos Inquéritos A, B, E, F);
- aumento da articulação de actividades entre professores da mesma disciplina (Questão 13 dos Inquéritos A, B, E, F e 10 do Inquérito C);
- facilidade de integração do OP no grupo de trabalho da escola (Questão 24 dos Inquéritos A, B, E, F);
- ao apoio dado pelos Delegados (Questão 1 P1 e P3) e pelos professores em formação (Questão 1 P5 e P6) e pelos Orientadores (Questão 1 P9 e P10) (ver Quadro nº 82).

São também bastante próximas, mas revelando posições reticentes quanto ao

132 Ver Quadros nºs 81 e 83

que se passa quer no Básico quer no Secundário, as representações relativas a:

QUADRO Nº 81

Representações da P.E. e nível de ensino

Perg. nº	Inquéritos	Nº total de respostas	Nº Resp.	Valores atribuídos Básico Média	Básico D.Padrão	Secundário Nº Resp.	Secundário Média	Secundário D.Padrão	χ^2 Prep./Sec.
2,1	A,B,C,E,F	461	233	1,37	0,82	228	1,22	0,87	6.01 (gl 3)
2,2	A,B,C,E,F	464	238	1,45	0,93	226	1,47	0,96	2.47 (gl 3)
3	A,B,C,E,F	480	243	2,95	1,02	237	3,06	0,99	2.78 (gl 4)
4	A,B,C,E,F	469	235	2,71	1,23	234	2,60	1,25	1.89 (gl 4)
6	A,B,C,E,F	465	234	2,64	1,29	231	2,52	1,26	3.94 (gl 4)
7	A,B,E,F	344	176	2,60	1,14	168	2,45	1,07	16.50 (gl. 4)(1)
8 (2)	A,B,C,E,F	466	235	2,76	1,09	231	2,53	1,15	7.10 (gl 4)
9	A,B,E,F	363	182	1,83	1,08	181	1,90	1,10	0.70 (gl 4)
10	A,B,C,E,F	477	242	2,63	1,10	235	2,60	1,17	1.56 (gl 4)
11	A,B,E,F	343	166	1,60	1,12	177	1,45	1,14	4.56 (gl 4)
12	A,B,C,E,F	615	309	2,53	1,02	306	2,39	0,94	9.45 (gl 4)
13	A,B,C,E,F	595	302	2,82	0,92	293	2,77	0,96	2.71 (gl 3)
22	A,B,E,F	330	161	2,52	1,26	169	2,71	1,12	4.37 (gl 4)
24	A,B,E,F	329	162	2,69	1,32	167	2,69	1,20	4.03 (gl 4)

(1) Unica diferença significativa)(2 = 16.5 (gl 4) P< 0.01

(2) A resposta à questão 8 dos inquéritos A e B é relativa à realização de acções sobre o S.E. enquanto que em C,E,F, colhem-se dados sobre se essas acções tiveram importância para a escola. Não sendo iguais, ambos os casos fornecem dados sobre a representação que os diferentes actores sociais têm da importância da realização de acções sobre o Sistema Educativo.

• possibilidade de o PIT ser um instrumento de individualização de formação (Questão 9 dos Inquéritos A, B, E, F);

• influência dos itens de avaliação na escolha dos temas seleccionados para o PIT (Questão 11 dos Inquéritos A, B, E, F);

• participação dos professores da escola nas actividades da Profissionalização (Questões 2• 1 e 2• 2 dos Inquéritos A, B, C, E, F);

- **Representações significativamente divergentes nos Ensinos Básico e Secundário**

Os actores sociais inquiridos no Ensino Básico têm representações significativamente superiores no que respeita:

- ao apoio dado nas actividade de dinamização da escola pelo Conselho Directivo (Questão 1-P1)[133], pelos outros elementos do Conselho Pedagógico - que não os Delegados num Conselho Directivo (Questão 1-P4)[134] e pelos professores da escola (Questão 1 P7/8)[135];
- ao apoio dado à P.E. pelas instituições exteriores à Escola (Questão 7)[136];
- ao apoio dado pelos OPs na análise das aulas quando não há delegado (Inquéritos E, F, Questão 14.2)[137].

Quanto às metodologias mais frequentemente usadas:

- os actores sociais inquiridos do Ensino Secundário atribuem, quer aos professores em formação quer aos outros professores, valores mais elevados do que os dados pelo Ensino Básico relativamente ao recurso a *aulas expositivas,*

QUADRO Nº 82

Apoio dado à Profissionalização pelos diferentes actores sociais (Questão 1)

	Inquéritos	Ensino Básico V. Med.	Ensino Secundário V. Med.	χ^2
C. Directivo	A,B,C,E,F	2.73	2.26	χ^2 27.57 (gl=4) P< 0.001
Delegado da disciplina	A,B,C,E,F	3.19	3.10	χ^2 3.80 (gl=3) P< 0.30
Delegado de outras disciplinas	A,B,C,E,F	1.92	1.79	χ^2 2.20 (gl=4) P<0.70
Outros elementos do C. Pedag.	A,B,C,E,F	1.78	1.14	χ^2 51.88 (gl=3) P<0.001
Professores em formação	A,B,C,E,F	2.93	2.71	χ^2 7.55 (gl=4) P< 0.20
Outros professores da escola	A,B,C,E,F	1.37	1.02	χ^2 27.61 (gl=4) P< 0.001
O.P. se não há Delegado	A,B,C,E,F	2.07	1.80	χ^2 1.42 (gl=4) P< 0.90
O.P. se há Delegado	A,B,C,E,F,	1.70	1.51	χ^2 5.57 (gl=4) P< 0.30

133 $\chi^2 = 27.57$ gl = 4 ($P < 0.001$)
134 $\chi^2 = 51.88$ gl = 4 ($P < 0.001$)
135 $\chi^2 = 27.61$ gl = 4 ($P < 0.001$)
136 $\chi^2 = 16.58$ gl = 4 ($P < 0.01$)
137 $\chi^2 = 20.29$ gl = 4 ($P < 0.001$)

e valores mais baixos relativamente ao uso do Trabalho de Grupo. Por outro lado, são atribuídos, pelos inquiridos do Ensino Básico, valores mais elevados do que os obtidos no Ensino Secundário quanto ao uso, por parte dos formandos, de trabalho experimental e trabalho por projectos (Questões 20 e 21).

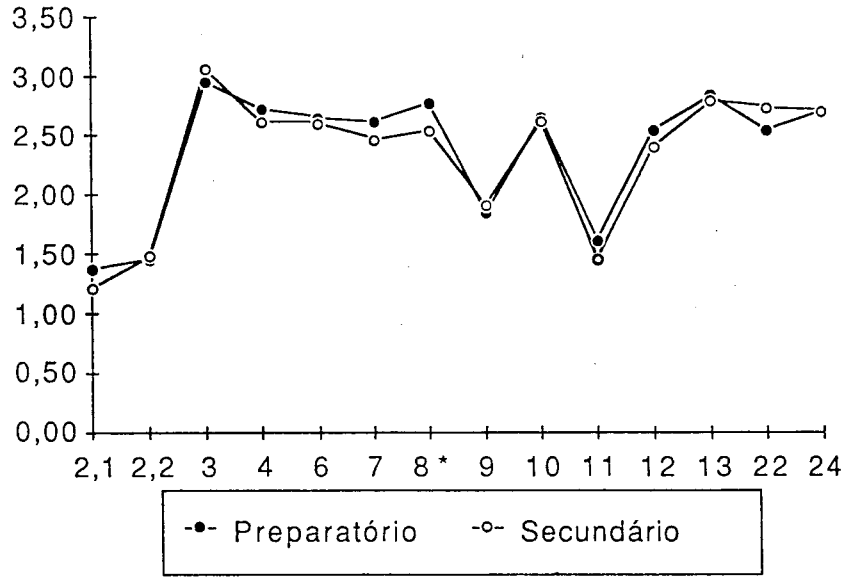
Parece pois esboçar-se nestas diferentes respostas uma representação de maior participação na P.E. por parte dos diferentes actores sociais do Ensino Básico, bem como o recurso a metodologias menos tradicionais neste nível de ensino.

- **Comparação entre representações de actores sociais correspondentes nos dois níveis de ensino**

Em certos casos a convergência de representações que se pode observar entre valores globais no Ensino Básico e Secundário não se mantém se se acompanharem entre si os valores obtidos por cada tipo de actor social de um e outro nível de ensino.

Por outras palavras, embora globalmente não haja grandes diferenças entre os valores obtidos em certas questões nos dois grupos de docentes (do Básico e Secundário) por vezes há diferenças significativas entre grupos de actores sociais correspondentes dos dois níveis. Essas diferenças de modo geral são resultantes do aparecimento de valores mais altos apresentados pelos inquiridos do Ensino Básico. No entanto, em certos casos, certos actores do Secundário manifestam posições mais favoráveis ao processo do que os seus colegas do Básico.

GRAFICO 13
Representações que têm, de diferentes aspectos da P. E., actores do E. Básico e E. Secundário



QUADRO Nº 83

Variações de valores com nível de ensino e actor social inquirido

		2,1				2,2				3				4				6				7			
		Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl
A	B	60	1,35	0,70	13.11 - 2 P< 0.01	60	1,37	0,98	0.20 - 3 P< 0.98	61	3,02	0,98	0.39 - 3 P< 0.95	54	3,02	1,18	3.77 - 3 P< 0.30	55	2,95	1,15	12.69 - 4 P< 0.02	53	2,09	1,32	14.70 - 4 P< 0.01
	S	62	0,87	0,79		57	1,37	0,98		63	3,06	0,92		59	2,85	1,23		57	2,18	1,46		51	2,24	1,11	
B	B	9	1,22	1,14	0.95 - 1 P< 0.50	10	1,40	1,36	6.97 - 1 P< 0.001	10	3,40	0,66	0.29 - 1 P< 0.70	9	3,33	0,83	0.15 - 1 P< 0.95	10	2,30	1,62	4.43 - 1 P< 0.05	9	2,44	1,43	1.07 - 1 P< 0.30
	S	10	1,50	1,36		11	1,73	1,42		11	3,27	0,76		10	3,30	0,78		11	3,00	0,95		12	2,58	1,45	
E	B	77	1,30	0,86	0.54 - 3 P< 0.95	76	1,48	0,96	1.00 - 3 P< 0.80	77	2,80	1,17	2.97 - 3 P< 0.50	77	2,21	1,33	4.95 - 4 P< 0.30	76	2,75	1,22	2.83 - 3 P< 0.50	76	3,03	0,91	7.22 - 3 P< 0.10
	S	78	1,23	0,78		77	1,45	0,89		80	3,03	1,02		80	2,24	1,33		79	2,63	1,06		78	2,65	0,96	
F	B	35	1,54	0,91	3.38 - 2 P< 0.20	38	1,47	0,91	1.74 - 2 P< 0.70	38	2,45	0,82	1.00 - 2 P< 0.70	38	3,42	0,75	1.46 - 2 P< 0.50	38	3,21	0,83	0.10 - 2 P< 0.95	38	2,47	0,85	3.17 - 2 P< 0.30
	S	27	1,44	0,92		26	1,50	1,05		27	2,56	0,96		28	3,18	0,85		28	3,25	0,63		27	2,22	0,96	
C	B	52	1,42	0,75	0.24 - 2 P< 0.90	54	1,48	0,74	0.91 - 2 P< 0.70	57	3,30	0,85	5.75 - 3 P< 0.20	57	2,49	1,06	0.70 - 3 P< 0.90	55	1,85	1,37	2.91 - 4 P< 0.70	-	-	-	-
	S	51	1,45	0,78		55	1,55	0,82		56	3,32	0,87		57	2,46	1,15		56	2,23	1,42		-	-	-	
TOT	B	233	1,37	0,82	6.01 - 3 P< 0.20	238	1,45	0,93	2.47 - 3 P< 0.50	243	2,95	1,02	2.78 - 4 P< 0.70	235	2,71	1,23	1.89 - 4 P< 0.80	234	2,64	1,29	3.94 - 4 P< 0.50	176	2,60	1,14	16.58 - 4 P< 0.01
	S	228	1,22	0,87		226	1,47	0,96		237	3,06	0,99		234	2,60	1,25		231	2,52	1,26		168	2,45	1,07	
TOT/TOT		461	1,30	0,84	21.10 - 8 P< 0.01	464	1,46	0,95	19.37 - 8 P< 0.02	480	3,00	1,02	46.97 - 8 P< 0.01	469	2,66	1,23	36.61 - 4 P< 0.01	465	2,58	1,28	50.85 - 8 P< 0.01	334	2,53	1,10	10.60-6 P< 0.20

QUADRO Nº 83

QUADRO Nº 83

8				9				10 (7c)				11				AB 12,2 12.1 12 EF 9C				AB 13,20 13.1 13 EF 10C				22				24			
Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl	Freq.	Med.	D. pad.	)(2 gl
56	3,04	1,05		59	2,05	0,81		61	2,93	1,08		51	1,55	0,85		117	2,28	1,10		117	2,87	0,92		52	2,44	1,38		56	2,63	1,40	
			1.82 - 3				7.25 - 3				4.19 - 3				8.32 - 3				5.49 - 4				4.14 - 3				5.14 - 3				1.75 - 4
57	2,81	1,26	P< 0.70	64	2,41	0,96	P< 0.10	63	3,30	0,92	P< 0.30	63	1,33	1,16	P< 0.05	124	2,10	2,10	P< 0.30	118	2,75	1,08	P< 0.30	58	2,88	1,08	P< 0.20	61	2,90	1,28	P< 0.80
11	3,64	0,62		11	2,82	1,26		11	3,45	1,00		10	1,50	1,20		21	2,24	1,15		19	2,68	1,09		10	2,10	1,14		11	2,91	1,44	
			0.21 - 1				1.54 - 1				0.21 - 1				2.79 - 1				2.46 - 1				0.22 - 1				1.53 - 1				6.20 - 1
11	3,27	1,06	P< 0.70	11	3,00	0,85	P< 0.30	11	3,27	1,06	P< 0.70	11	1,91	1,44	P< 0.10	23	2,09	1,44	P< 0.20	18	2,61	1,34	P< 0.70	10	2,50	1,28	P< 0.30	10	2,20	1,17	P< 0.20
73	2,71	1,03		74	1,80	1,16		76	2,49	1,09		69	1,72	1,30		75	2,75	0,80		73	2,86	0,87		65	2,29	1,20		59	2,32	1,30	
			4.44 - 3				1.01 - 3				0.85 - 3				8.88 - 4				4.54 - 3				1.23 - 3				2.91 - 3				3.45 - 4
78	2,44	1,05	P< 0.30	78	1,56	1,01	P< 0.95	78	2,33	1,12	P< 0.90	75	1,45	1,05	P< 0.10	76	2,62	0,61	P< 0.30	75	2,73	0,82	P< 0.80	74	2,39	1,09	P< 0.50	68	2,35	1,15	P< 0.50
38	2,97	0,74		38	1,26	0,88		38	2,68	0,80		36	1,44	1,10		38	2,76	0,91		38	2,79	0,83		34	3,21	0,92		36	3,33	0,89	
			2.69 - 2				0.06 - 2				0.41 - 2				0.10 - 3				2.08 - 1				1.66 - 1				2.98 - 2				2.23 - 2
28	2,46	0,78	P< 0.30	28	1,25	0,87	P< 0.98	28	2,36	0,93	P< 0.90	28	1,54	1,12		28	2,96	0,52	P< 0.20	27	2,78	0,63	P< 0.20	27	3,30	0,84	P< 0.30	28	3,21	0,79	P< 0.50
57	2,25	1,20		-	-	-	-	56	2,30	1,12		-	-	-	-	58	2,71	0,97		55	2,75	0,92		-	-	-	-	-	-	-	
			3,56 - 4								0.49 - 3								7.61 - 3				0.61 - 2							
57	2,28	1,20	P< 0.50	-	-	-	-	55	2,18	1,20	P< 0.95	-	-	-	-	55	2,56	0,77	P< 0.10	55	2,91	0,82	P< 0.80	-	-	-	-	-	-	-	
178	2,93	1,09		182	1,83	1,08		242	2,63	1,10		166	1,60	1,12		309	2,53	1,02		302	2,82	0,92		161	2,52	1,26		162	2,69	1,32	
			7.10 - 40				0.70 - 4				1.56 - 4				4.56 - 4				9.45 - 4				2.71 - 3				4.37 - 4				4.03 - 4
174	2,61	1,15	P< 0.20	181	1,90	1,10	P< 0.98	235	2,60	1,17	P< 0.90	177	1,45	1,14	P< 0.50	306	2,39	0,94	P< 0.10	393	2,77	0,96	P< 0.50	169	2,71	1,12	P< 0.50	167	2,69	1,20	P< 0.50
466	2,65	1,12	67.75 - 12 P< 0.01	363	1,87	1,08	64.61 - 9 P< 0.01	477	2,62	1,12	90.09 - 12 P< 0.01	343	1,52	1,14	10.50 - 6 P< 0.2	615	2,46	0,99	100.49 - 12 P< 0.001	595	2,80	0,93	44.97 - 12 P< 0.01	330	2,62	1,19	36.87 - 9 P< 0.01	329	2,69	1,26	36.28 - 6 P< 0.01

- **Valores superiores no Ensino Básico**

Enquanto que globalmente os Ensinos Básico e Secundário afirmam com certa convergência a fraca comparência de professores da escola às sessões de formação contínua por eles realizadas, há uma divergência significativa[138] entre as opiniões dos Profissionalizandos do Básico e do Secundário. Embora atribuindo ambos valores baixos, os do Secundário são inferiores (Básico 1.35 e Secundário 0.87). Ver Questão 2.1, Quadro nº 83. Como é evidente, esta discordância não é detectável quando se consideram os valores globais de cada nível de ensino pelo facto de se verificar um notável acordo entre os valores (também baixos) atribuídos a esta questão pelos restantes actores sociais e analisados.

Também acontece algo de semelhante relativamente ao aumento das relações da Escola com o meio em consequência da Profissionalização. Neste aspecto, tal como foi anteriormente referido, os valores atribuídos pelos Ensinos Básico e Secundário são muito próximos. No entanto, no interior destas populações, os Profissionalizandos do Básico têm destes acontecimentos uma representação mais positiva do que os do Secundário (Básico 2.95 e Secundário 2.18)[139] (Questão 6, Quadro 56)

Relativamente à possibilidade de a Avaliação impedir ou não os formandos de inovar a sua prática, também os formandos do Básico se pronunciam mais favoravelmente do que os do Secundário (Questão 11, Quadro nº 83) admitindo uma maior possibilidade de fazer inovações (Questão 8, Quadro nº 83).

Se se considerarem simultaneamente os valores obtidos nestas duas perguntas em que diferentes actores atribuem, em diferentes situações, valores mais altos no Básico que no Secundário, eles parecem de certo modo vir apoiar outros, anteriormente referidos, que indicam haver mais adesão ao processo da Profissionalização no Ensino Básico do que no Ensino Secundário, nível este do ensino tradicionalmente mais interessado na transmissão de conteúdos.

---

138 $\chi^2 = 3.11$ gl = 2 (P 0.01)

139 $\chi^2 = 12.65$ gl = 4 (P 0.02).

• **Valores superiores no Ensino Secundário**

Ao contrário do que sucede nos casos anteriormente referidos, há certas situações em que pode identificar-se uma diferença de representações, mas em que os valores superiores são atribuídos pelos actores do Ensino Secundário. Como atrás se salientou, há grande coincidência entre os valores que no conjunto são atribuídos pelo Ensino Básico e pelo Ensino Secundário ao valor do PIT nas individualizações da formação (Questão 9A, B, E, F,). No entanto, os *formandos* do Básico atribuem valores ligeiramente mais baixos neste aspecto do que os seus colegas do Secundário (Básico 2.05 e Secundário 2.41). [140]

O mesmo sucede relativamente à representação que os diferentes actores sociais têm do apoio dado à Profissionalização por instituições exteriores em que os valores apresentados pelos formandos do Ensino Básico são significativamente inferiores (Questão 7, Quadro 82) $\chi^2 = 14.7$, gl=4 (P 0.01) enquanto que os valores apresentados pelo Conselho Pedagógico são superiores $\chi^2 = 7.22$, gl=3 (P 0,1).

Há ainda outras questões em que não se verifica a referida convergência nas representações de certos actores sociais dos dois níveis de ensino e às quais o Secundário atribui valores mais favoráveis. É o caso da forma como é encarada a influência negativa da avaliação nas iniciativas que são tomadas para inovar a prática pedagógica dos professores em Profissionalização (Questão 17 só dirigida a a formandos e já Profissionalizados, Inquérito A e B). De facto, neste aspecto, os valores médios atribuídos pelos Formandos do Secundário são ligeiramente superiores (embora com diferença não significativa) (Básico 1.98 e Secundário 2.59)[141] podendo eventualmente este valor indicar que talvez o Básico considere mais forte a pressão inibidora decorrente da avaliação.

Segundo estes actores sociais a avaliação seria responsável pelo facto dos formandos, temendo os riscos de uma inovação mal aceite por quem detém o poder da classificação, orientarem a sua prática pedagógica no sentido de uma certa uniformização e, portanto, da normalização. Este problema será retomado adiante.

---

140 $\chi^2 = 7.25$ gl = 3 (P 0.10)
141 $\chi^2 = 8.82$ gl = 4 (P 0.20)

QUADRO Nº 84

Posições de A/B (Básico e Secundário)
face à avaliação
(muita gente a avaliar impede inovação?)

	Q. 18	A/B
	Frequência	Média
Básico	71	1,49
Secundário	73	1,5
X^2	1.64 (gl 4)	P < 0.9

QUADRO Nº 85

Posições E/F (Básico e Secundário
face à avaliação
(a avaliação contempla suficientemente a prática lectiva?)

	Q. 18	E/F
	Frequência	Média
Básico	105	1,70
Secundário	98	1,54
X^2	6.09 (gl. 4)	P< 0.20

QUADRO Nº 86

Posições face à avaliação de AA e EE (Básico e Secundário)
(os itens da ficha de avaliação condicionam as actividades que se desenvolvem?)

	Q 11 AA		Q 11 EE	
	Frequência	Média	Frequência	Média
Básico	51	1,55	69	1,72
Secundário	63	1,33	75	1,45
X^2	8.32 gl 3 P< 0.05		8.88 gl 4 P< 0.10	

QUADRO Nº 87

Posição de AA (Básico e Secundário) face à avaliação
(estar a ser avaliado perturba a inovação?)

	Q.17	AA
	Frequência	Média
Básico	59	1,98
Secundário	64	2,59
X^2	5.96 gl 3	P< 0.20

Mas, apesar de algumas pequenas divergências, os valores atribuídos pelo Ensino Básico e Secundário, a questões relacionadas com a avaliação são, em geral, bastante concordantes e pouco favoráveis (ver Quadros nºs 84, 85, 86 e 87).

• Diferenças de representações sobre a prática na sala de aula

É significativa, em alguns casos, a diferença de representações que existem globalmente nos actores sociais do Básico e do Secundário, das metodologias usadas pelos Profissionalizandos nas suas aulas (ver Quadro nº 88). Os inquiridos no Ensino Secundário têm representação de uso mais frequente neste nível de ensino das metodologias mais tradicionais - exposições e também diálogo - por parte dos formandos. Os números obtidos parecem também revelar representações de menor frequência de uso no Secundário do que no Ensino Básico de metodologias que seriam indicadoras de uma certa tentativa de inovação na prática docente. É o caso, por exemplo, do trabalho de grupo, ensino experimental, trabalho de campo, etc. (ver respostas à pergunta 20 do Inquérito A, B, E, F, Quadro nº 88).

Analisem-se com mais cuidado os dados obtidos nas respostas às questões 20 onde são solicitadas aos diferentes actores sociais as representações que eles têm da prática dos Profissionalizandos, no Básico e no Secundário. Poderá ver-se através dos valores obtidos que:

- os valores obtidos no Ensino Básico dos Profissionalizandos *sobre a sua própria prática* contêm indicações de que neste nível de ensino os formandos recorrem a metodologias mais inovadoras do que aquelas cujo perfil é obtido por valores fornecidos pelos formandos do Ensino Secundário. De facto, tais valores parecem indicar que entre formandos do Básico se praticam menos do que no Secundário as metodologias tradicionais (valores mais baixos no Básico nas "aulas expositivas" e nas "aulas dialogadas"). Por outro lado,

QUADRO Nº 88

Metodologias usadas pelos formandos

Valores atribuidos pelos diferentes actores sociais dos dois niveis de ensino (Questão 20)

	INQUERITO A				INQUERITO B				INQUERITO E				INQUERITO F				TOTAL			
	BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO	
	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.
A. Expositivas	56	1.07 (1)	59	1,75	9	1.44 (1)	11	1,18	34	1,50	56	1,73	37	1,43	27	1,70	136	1,30	153	1,69
A. Dialogadas	56	2.84 (1)	62	3,39	9	3.00 (1)	12	3,58	35	2,89	57	2,84	37	2,86	27	3,04	137	2,87	158	3,15
Trab. G. Aula	55	3.07 (1)	61	2,16	9	3.11 (1)	12	2,25	35	2,34	56	2,13	37	2.81 (1)	27	2,04	136	2,82	158	2,13
Trab. Exper.	54	2.26 (1)	55	1,49	9	2,00	9	2,11	32	1,50	51	1,35	35	2.00 (1)	25	0,92	130	1,98	140	1,38
Trab. Proj.	47	1.21 (1)	47	0,55	9	1.44 (1)	8	1,88	32	1,03	49	0,65	34	0.94 (1)	25	0,44	122	1,11	129	0,65
Trab. Campo	49	1.37 (1)	57	0,86	9	1,44	8	1,75	32	1,31	50	1,10	34	1,24	25	1,24	124	1,32	140	1,06
Dramatização	49	0.90 (1)	50	0,38	9	1.00 (1)	10	1,30	30	1,37	49	0,88	33	1,30	24	0,96	121	1,13	133	0,74
Rec. Audiov.	54	2,69	63	2,52	9	2,89	12	3,00	36	2,64	58	2,68	36	3,00	27	2,70	135	2,77	158	2,65
Outras Metod.	33	1,85	27	1,81	6	2.00 (1)	5	3,00	26	1,54	46	1,63	29	1,97	20	1,50	94	1,81	98	1,72

(1) Diferenças significativas

QUADRO Nº 89

Metodologias usadas pelos formandos Questão 20, Inquérito A, Básico/Secundário

	Ensino Básico		Ensino Secundário				
	Frequência	Média	Frequência	Média	χ^2	gl	P
A. Expositivas	56	1,07	59	1,75	15,74	3	P< 0.01
A. Dialogadas	56	2,84	62	3,39	11,55	3	P< 0.01
Trab. G. Aula	55	3,07	61	2,16	35,68	3	P< 0.001
Trab. Exper.	54	2,26	55	1,49	17,84	3	P< 0.001
Trab. Proj.	47	1,21	47	0,55	11,75	3	P< 0.01
Trab. Campo	49	1,37	57	0,86	7,88	3	P< 0.05
Dramatização	49	0,90	50	0,38	11,15	2	P< 0.01
Rec. Audiov.	54	2,69	63	2,52	3,55	3	P< 0.50
Outras Metod.	33	1,85	27	1,81	0,68	2	P< 0.80

QUADRO Nº 90

Representações de EE e AA do Básico sobre metodologias usadas nas aulas (Questão 20)

	A		E		
	Frequência	Média	Frequência	Média	χ^2
Trab. grupo	55	3,07	35	2,34	χ^2 = 8.90 (gl 2) P< 0.02
Trab. expe.	54	2,26	32	1,50	χ^2 = 13.66 (gl 2) P< 0.01
Trab. proj.	47	1,21	32	1,03	χ^2 = 8.73 (gl 3) P< 0.05

atribuem-se valores bastante mais elevados no trabalho de grupo, trabalho experimental, trabalho de projecto, trabalho de campo, dramatização (Gráfico 10); se atendermos a que estes valores são obtidos dos próprios formandos e que eles vão ao encontro dos valores globais anteriormente referidos, não só se pode admitir que correspondam bastante à realidade como sobretudo que se trata de algo que corresponde a uma auto-imagem da sua forma de ser professor. A assim ser, os formandos do Secundário não só relatam a sua prática de forma que contém sinais evidentes de ser conservadora, como também parecem aceitar de forma pacífica esse facto. Isso corresponderia a uma atitude assumida, interiorizada, face à própria pedagogia, mais conservadora do que a atitude dos formandos do Básico;

- há discordância entre certas representações que os formandos do Básico têm da sua própria prática e as que os EE têm daquela mesma prática. Isto acontece no que respeita ao trabalho de grupo, trabalho experimental e trabalho por projectos que os formandos classificam de mais frequente (ver Quadro nº 89);
- há bastante concordância entre as representações que EE e AA do Secundário têm da prática dos AA (bastante tradicional) P4 A(S)/E(S);
- há, em certos casos, alguma discordância entre as representações que os FF têm das práticas dos AA nos Ensinos Básico e Secundário. Os FF do Secundário descrevem estas práticas com características que revelam considerar muito conservadoras as práticas dos AA do Secundário. Os valores

QUADRO Nº 92

QUADRO Nº 92

Metodologias usadas pelos Professores não em Profissionalização
Valores atribuidos pelos diferentes actores sociais dos dois niveis de ensino (Questão 21)

	INQUERITO A				INQUERITO B				INQUERITO E				INQUERITO F				TOTAL			
	BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO		BASICO		SECUNDARIO	
	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	Med.	Freq.	. Med.
A. Expositivas	20	1.80 (1)	28	3,21	7	2.57 (1)	7	3,00	31	2,39	52	2,67	23	2.83 (1)	17	2,88	81	2,38	104	2,88
A. Dialogadas	20	1,95	28	2,36	8	2.25 (1)	7	2,14	36	2.92 (1)	51	2,31	23	2,26	17	2,47	87	2,46	103	2,34
Trab. G. Aula	20	2,30	22	1,55	8	2.63 (1)	6	1,50	37	2,11	51	1,86	21	1,76	17	1,65	86	1,88	102	1,72
Trab. Exper.	19	0.89 (1)	20	1,30	7	1,43	4	1,00	32	1,34	48	1,31	20	0,95	16	0,56	80	1,61	92	1,25
Trab. Proj.	18	0,44	19	0,63	7	1,29	4	0,75	34	1,00	46	0,76	21	0,38	16	0,13	81	0,85	86	0,78
Trab. Campo	19	0,74	19	0,63	7	0,86	5	1,00	35	1,23	48	0,83	21	0,71	16	1,00	81	0,93	87	0,82
Dramatização	19	0,42	20	0,75	7	1,00	6	1,00	31	1.10 (1)	46	0,72	21	0,67	16	0,38	78	0,87	86	0,65
Rec. Audiov.	20	1.50 (1)	27	1,48	8	2,13	7	1,71	38	2,13	51	2,06	21	1,57	17	1,65	85	1,52	94	1,64
Outras Metod.	13	0,85	10	0,90	3	0,67	4	1,00	26	1,31	38	1,24	17	1,29	14	0,93	59	1,17	66	1,11

(1) Diferenças significativas

QUADRO Nº 91

Representação que os FF têm de práticas de classes no Básico e Secundário dos Professores em Formação (Questão 20, Inq. F, Básico/Secundário)

		Frequência	Média	X^2
A. Dialogadas	B	37	2,86	)(2 = 5.30 (gl 2) P< 0.10
	S	27	3,04	
Trab. grupo	B	37	2,81	)(2 = 13.12 (gl 2) P< 0.01
	S	27	2,04	
Trab. expe.	B	35	2,00	)(2 = 10.24 (gl 2) P< 0.01
	S	25	1,07	
Trab. proj.	B	34	0,94	)(2 = 6.48 (gl 2) P< 0.05
	S	25	0,44	

atribuídos pelos F na Questão 20 são mais baixos (com diferenças por vezes significativas) do que do Ensino Básico no que respeita ao uso de aulas dialogadas, trabalho de grupo, trabalho experimental, trabalho em projectos (ver Quadro nº 90);

• há diferenças bastante siginificativas entre as representações que os formandos do Básico e do Secundário têm da própria prática (sendo as do Básico correspondentes ao uso de metodologias menos tradicionais). (Ver Quadro nº 88);

Comparando as representações que os AA têm de si próprios com as que têm dos outros professores, verifica-se que (Questões 20 e 21):

• os AA do Básico consideram as práticas docentes dos outros professores muito tradicionais (Quadro nº 92);

• os AA do Básico consideram a sua própria prática mais inovadora do que a dos outros professores (menos aulas expositivas e recurso mais frequente ao diálogo, recurso mais frequente ao trabalho de grupo e ao trabalho de projecto, ao trabalho de campo e ao uso de audio visuais);

• os AA do Secundário têm uma representação das práticas dos restantes professores semelhante à que é expressa pelos formandos do Básico, sobre os respectivos colegas professores da Escola, mas mais tradicional ainda. Atribuem o maior valor às aulas expositivas embora atribuam maior valor às aulas experimentais;

• também os EE do Secundário parecem ter representações da prática dos AA como sendo um pouco mais tradicional do que as representações que os EE do Básico têm dos AA (Quadro nº 88).

De tudo isto poderá inferir-se que é bastante generalizada a representação de que as práticas dos formandos no Básico são um pouco menos tradicionais. Sobretudo *enquanto que os valores atribuídos pelos EE do Secundário* se aproximam dos atribuídos pelos formandos deste nível à sua própria prática, há em certos casos clara divergência entre os atribuídos pelos formandos e EE do Básico aos formandos deste nível de ensino. Os formandos atribuem a si próprios valores bastante superiores (ver Quadro nº 93).

QUADRO Nº 93

	Ensino Básico		Ensino Secun.				
	Freq.	Média	Freq.	Média	X'	gl	P.
Aulas expositivas	20	1,80	28	3,21	9,22	1	P< 0.01
Aulas dialogados	20	1,95	28	2,36	3,91	2	P< 0.20
Trabalho de grupo na aula	20	2,30	22	1,55	4,58	2	P< 0.20
Trabalho experimental	19	0,89	20	1,30	7,59	2	P<0.05
Trabalho projecto	18	0,44	19	0,63	4,04	2	P< 0.20
Trabalho de campo	19	0,74	19	0,63	0,42	1	P< 0.70
Dramatização	19	0,42	20	0,75	3,31	1	P< 0.10
Audiovisuais	20	1,50	27	1,48	7,73	2	P< 0.05
Outras Metodologias	13	0,85	10	0,90	1,66	1	P< 0.20

Há a considerar que, dado que os FF não têm grande poder no que respeita às avaliações dos formandos na área turma[142] não há, neste caso, portanto, grande possibilidade de uma divergência de representações ter reflexos na prática. Assim sendo, *a situação com possibilidades de vir a ter mais reflexos é a discordância que se verifica no Básico nestas representações que EE têm da prática dos AA.*

Poderia assim admitir-se que esta divergência entre valores dos EE e dos AA no Básico estaria eventualmente relacionada com a referida pressão normalizadora decorrente da avaliação que os formandos parecem sentir neste nível de ensino e que foi anteriormente referida.

QUADRO Nº 94

O que EE e AA pensam da prática dos AA no Básico e Secundário (Questão 20)

	BASICO						SECUNDARIO					
	A		E				A		E			
	n	med	n	med	X' A/E	gl	n	med	n	med	X' A/E	gl
P1	56	1,07	34	1,50	6,38	3 P< 0.10	59	1,75	56	1,73	5,37	3 P< 0.10
P2	56	2,84	35	2,89	0,56	2 P< 0.80	62	3,39	57	2,84	15,56	2 P< 0.001
P3	55	3,07	35	2,34	8,90	2 P< 0.02	61	2,16	56	2,13	1,84	3 P< 0.70
P4	54	2,26	32	1,50	13,66	2 P< 0.01	55	1,49	51	1,35	6,19	3 P< 0.20
P5	47	1,21	32	1,03	8,73	3 P< 0.05	47	0,55	49	0,65	1,19	2 P< 0.70
P6	49	1,37	32	1,31	0,69	2 P< 0.80	57	0,86	50	1,10	3,79	3 P< 0.30
P7	49	0,90	30	1,37	5,63	3 P< 0.20	50	0,38	49	0,88	15,09	2 P<0.001
P8	54	2,69	36	2,64	2,95	2 P< 0.30	63	2,52	56	2,68	2,74	3 P< 0.50
P9	33	1,85	26	1,54	4,60	2 P< 0.10	27	1,81	46	1,63	0,62	2 P< 0.98

142 O poder dos Orientadores Pedagógicos, decorrente dos aspectos em que estes intervêm mais decisivamente na avaliação, está bastante limitado à área-Escola e sobretudo ao Sistema Educativo, como se pode ver aliás na análise das respostas às perguntas 23.1 e 23.2. A área Turma é essencialmente considerada como "território" do Delegado.

4.2.6.9.2 Conceito de "boa formação"

4.2.6.9.2.1 Justificação do interesse do seu estudo

Na linha do tipo de análise anteriormente feita, vai agora proceder-se ao estudo do conceito que os diferentes inquiridos têm do que é afinal uma "boa formação".

A discussão deste conceito parece revestir-se de particular importância. Na realidade trata-se de algo que poderia ser considerado como "um conceito crítico" do processo de formação de professores. Na verdade, discutir o que cada um entende por "uma boa formação" é um modo de analisar também o seu conceito de "bom professor" de "relação pedagógica" e, mais fundo ainda, de "Educação". Isto porque, como é evidente, para cada um, a "boa formação" será aquela que contribui para que surja um "bom professor", com uma relação pedagógica através da qual aconteça aquilo que se considera importante do processo educativo. E como é muito difícil estabelecer consensualmente qualquer um destes conceitos, fácil é de ver portanto que "boa formação" é um termo particularmente subjectivo que põe em jogo posicionamentos não só pedagógicos, mas também filosóficos e ideológicos de base. Professor que ensina, é respeitado e respeita os alunos; professor justo, exigente, honesto, que prepara cuidadosamente as suas lições, que não falta e cumpre os programas, que transmite uma cultura, que se preocupa e contribui para que os seus alunos atinjam objectivos previstos; professor mediador da aprendizagem, estimulante, bom camarada, que faz das suas aulas um espaço/tempo de alegria, de crescimento; professor-amigo dentro e fora da aula, professor atento ao que o rodeia, cidadão interveniente nos problemas que estão dentro/fora da sala de aulas; professor que estimula o espírito crítico, a lógica, o progredir seguro nas descobertas, etc., etc.... Isto, e muito mais, são aspectos que para estes ou para aqueles são características de um *bom professor*. As escolhas que cada um faz, os aspectos que privilegia neste e noutros vastos conjuntos de características, não é nunca independente do seu posicionamento face ao que pretende da Educação.

Poderia admitir-se que, numa breve análise, são identificáveis alguns dos vectores que se cruzam neste conceito, vectores aliás esses também importantes para a caracterização dos indivíduos e dos agrupamentos por eles mesmos constituídos. Tais vectores são, entre outros:

- *a posição ideológica consciente ou inconsciente - dos professores* - que fornece um posicionamento de fundo sobre o qual tudo o resto se constrói;
- *o seu tipo e qualidade de formação* - (sentido lato) e portanto a sua cultura - de que decorre uma maior ou menor riqueza e flexibilidade na forma de se situar face aos problemas com que se depara e a propostas contendo alterações a uma rotina securizante;
- *o percurso e posição institucional* - que pelo modo como afectam as suas relações de poder e suas implicações no processo , imprime marcas na forma como este é olhado;
- *o seu percurso e características afectivas* - que o faz ter uma abertura, uma adesão maior ou menor a um ou outro dos aspectos da formação;
- .....

Por tudo isto poderá afirmar-se que o conceito que cada um tem de "boa formação" poderá ser um bom indicador de como as inovações instituídas irão ser aceites, recusadas e/ou reinterpretadas pelos actores sociais que se situam na periferia do Sistema Educativo. Ele vai, afinal, traduzir, de forma mais ou menos explícita, todos os factores anteriormente referidos que entre si actuam, deles emergindo as *diferentes racionalidades dos inquiridos*. Ora não poderá esquecer-se, que as referidas racionalidades dos diferentes actores sociais se vão encontrar face a face, quando da institucionalização do processo, numa relação mais ou menos conflitual.

Por outro lado, este conceito interfere, constantemente, num outro que foi anteriormente analisado. Trata-se, como é evidente, das *representações* que os diferentes intervenientes têm das propostas oferecidas pela P.E..

Quando nas questões formuladas, alguém é inquirido sobre o modo como na realidade decorre determinado acontecimento, é difícil saber até que ponto a sua resposta vem perturbada pelo seu conceito de "boa formação". É difícil saber em que medida a sua representação da forma como o processo acontece contém já (actuando como pré-conceito) um juízo de valor, uma avaliação do facto que está a referir, decorrente do modo como ele entende que esse mesmo facto *deveria acontecer* se o processo se desenvolvesse de acordo com a sua racionalidade.

Apesar de este problema estar sempre presente em todas as questões, dado o interesse de que se reveste, no inquérito realizado procuraram-se, especificamente, colher dados sobre o conceito de "boa formação" por meio de algumas questões. Assim, em

alguns casos, pergunta-se como é que, no entender do inquirido, "deveriam" acontecer aqueles fenómenos e "na realidade como é que acontecem" estes mesmos fenómenos.

São estas as questões relativas a:

- quem deveria participar e quem participa, na realidade, no processo de dinamização da Escola (Questão 1 a) e b) do Inquérito EF);
- quem deverá fazer e quem faz, na realidade, a análise das aulas dos formandos (Questões 14.1 e 14.2 dos Inquéritos E e F);
- porque razão os diferentes actores sociais deveriam assistir a aulas dos formandos (Questão 14.3 dos Inquéritos E e F);
- quantas vezes assitiu cada actor social, a aulas dos formandos (Questão 14• 4 dos Inquéritos E e F);
- quem deveria criticar e quem critica, na realidade, as planificações de actividades lectivas dos formandos (Questões 15.1 e 15.2 dos Inquéritos E e F);
- quantas vezes criticou cada um dos inquiridos, as planificações elaboradas pelos formandos (Questão 15.4 dos Inquéritos E e F);
- quem deveria avaliar e quem avalia, na realidade, os formandos no seu processo de formação inicial (Questões 16.1 e 16.2 dos Inquéritos E e F);
- que atitudes assume o Delegado face ao Orientador, quando avalia os trabalhos de um formando (Questão 19 dos Inquéritos A e B);
- que papel desempenham realmente e deveriam desempenhar o Delegado e Orientador Pedagógico nas diferentes actividades da formação (Questões 23.1 e 23.2 dos Inquéritos A, B, E e F).

Ainda relativamente a estes problemas podem obter-se também alguns dados complementares sobre o que "realmente acontece" em respostas a algumas questões formuladas a profissionalizandos e já profissionalizados (perguntas 1, 14, 15 e 16 dos Inquéritos A e B).

4.2.6.9.2.2. Apresentação dos resultados obtidos

Numa primeira abordagem poderá dizer-se, tal como já foi afirmado na Introdução, que os inquiridos têm da organização funcional da Profissionalização uma representação bastante tradicional. Assim, por exemplo, verifica-se que atribuem a três dos

intervenientes valores muito superiores aos atribuídos aos restantes. Estes três intervenientes (Delegados, Orientadores Pedagógicos e Profissionalizandos) surgem assim, numa nítida sobreposição às três figuras que intervinham no Estágio - o anterior processo de formação e que eram, respectivamente: o Assistente de Metodologia; o Metodólogo e os restantes Estagiários do Grupo. O facto de se atribuir a estes três o maior poder de decisão e de responsabilidade de actuação sobre o processo, está frontalmente em desacordo com o pricípio da P.E. que estabelece dever toda a Escola assumir-se como responsável pela formação. De entre todos os actores que deveriam intevir, para que o espírito da P.E. se cumprisse, é de notar sobretudo o caso dos "outros elementos" constituintes do Conselho Pedagógico a quem explicitamente a Lei atribui um papel importante na condução do processo do formação[143] e a quem, em muitos dos dados recolhidos, é atribuída uma importância claramente inferior à dos restantes. Esta desvalorização do papel a desempenhar respeita quer ao Presidente do Conselho Directivo quer aos outros professores (Delegados de Disciplina, representantes de Directores de Turma e, se os há, responsáveis pela formação dos Ramos Educacionais e Universidades Novas) que constituem o Conselho Pedagógico.

Porém, o tipo de posicionamento atrás referido e que os inquiridos tomam face a quem cabe a responsabilidade da profissionalização não se mantém relativamente a todos os tipos de actividades. E é esta discordância que é interessante analisar.

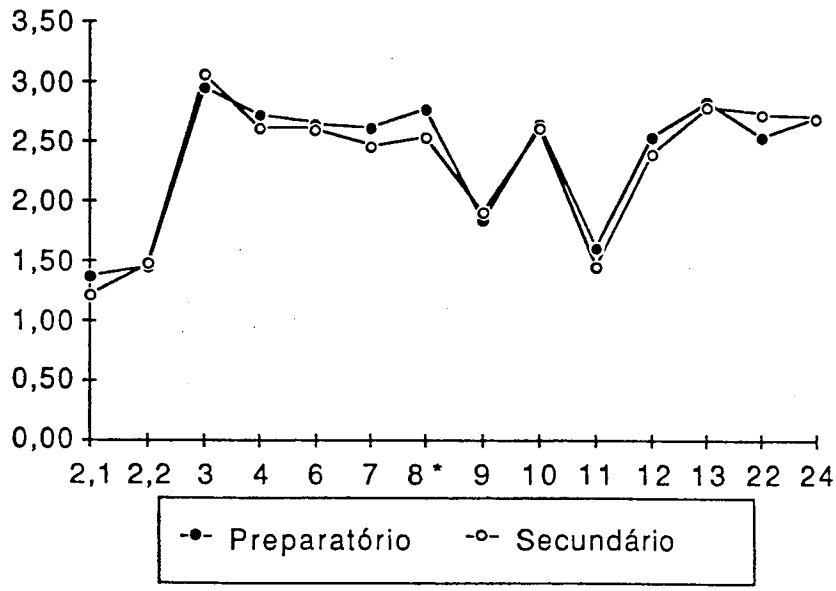
Pode verificar-se que, quando inquiridos sobre actividades relacionadas com a prática docente - análise de aulas e de planificações de actividades lectivas, bem como as relacionadas com o processo de avaliação, a posição é muito claramente tradicional: as maiores responsabilidades são atribuídas, como se disse já, ao Delegado de Disciplina, Formandos do grupo e Orientador Pedagógico (sobretudo se não há Delegado); é desvalorizado o papel do Conselho Directivo, dos elementos do Conselho Pedagógico e dos professores da escola.

Na resposta à Questão 16.1, por exemplo, (ver Gráfico 14) os Conselhos Pedagógicos e Orientadores, quando inquiridos sobre *quem deveria participar na avaliação,* (Inquéritos E e F) atribuem valores acima de três a Delegados de Disciplina, Formandos da disciplina e Orientadores (se não há Delegado). Por outro lado, atribuem valores de dois *e abaixo de dois* aos elementos do Conselho Directivo, aos professores em formação de outras disciplinas, aos professores da escola da mesma e de outras disciplinas.

143 Portaria 970/80, de 12 de Novembro. Portaria 64/81, de 16 de Janeiro.

Quando interrogado sobre o que se passa *na realidade* pode verificar-se que os valores apresentados são do mesmo tipo, embora com valores mais acentuados. De facto, só aos mesmos três intervenientes são atribuídos valores significativos. Quanto a elemen-

GRÁFICO 13
Representações que têm, de diferentes aspectos da P. E., actores do E. Básico e E. Secundário



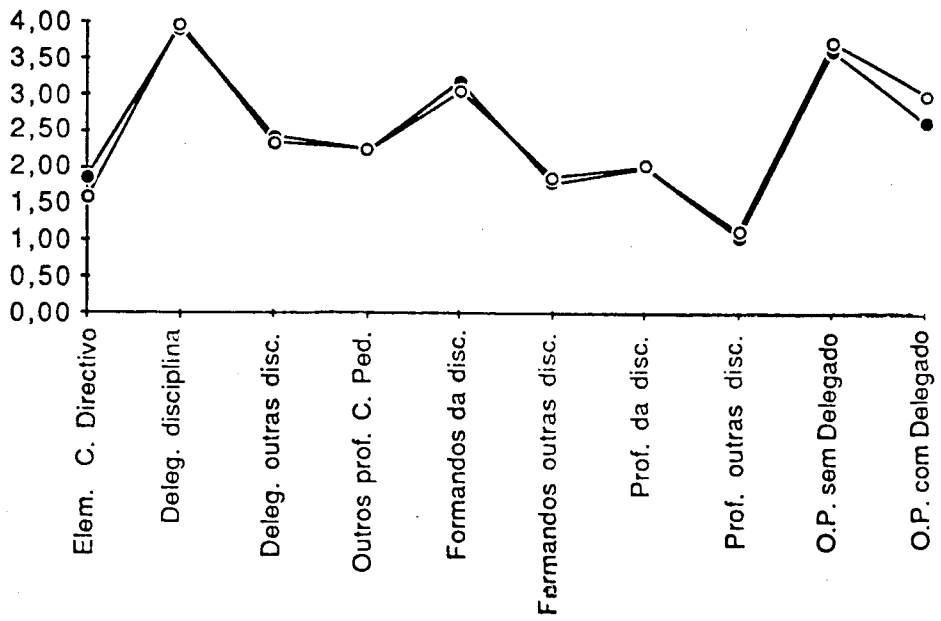
QUADRO Nº 95

Quem deveria ser responsável pela avaliação (16.1)

Quem deveria avaliar os formandos	Valores médios obtidos		χ^2 gl.
	Inq. E	Inq. F	
Elementos do C. Directivo	1,87	1,58	7.65 (gl3) P< 0.10
Delegado da disciplina	3,92	3,98	00 - -
Delegados de outras disciplinas	2,42	2,34	1.37 (gl 3) P> 0.80
Outros Professores do C. Pedagógico	2,22	2,24	1.75 (gl 3) P< 0.70
Formandos da disciplina	3,17	3,05	2.86 (gl 3) P< 0.50
Formandos de outras disciplinas	1,79	1,87	0.99 (gl 3) P< 0.90
Professores da disciplina	2,01	2,03	1.85 (gl 3) P< 0.70
Professores de outras disciplinas	1,07	1,15	6.15 (gl 3) P< 0.20
OP sem Delegado	3,62	3,73	1.24 (gl 2) P< 0.70
OP com Delegado	2,64	3,00	8.37 (gl 3) P< 0.05

GRAFICO 14

Quem deveria ser responsável pela avaliação (16.1)

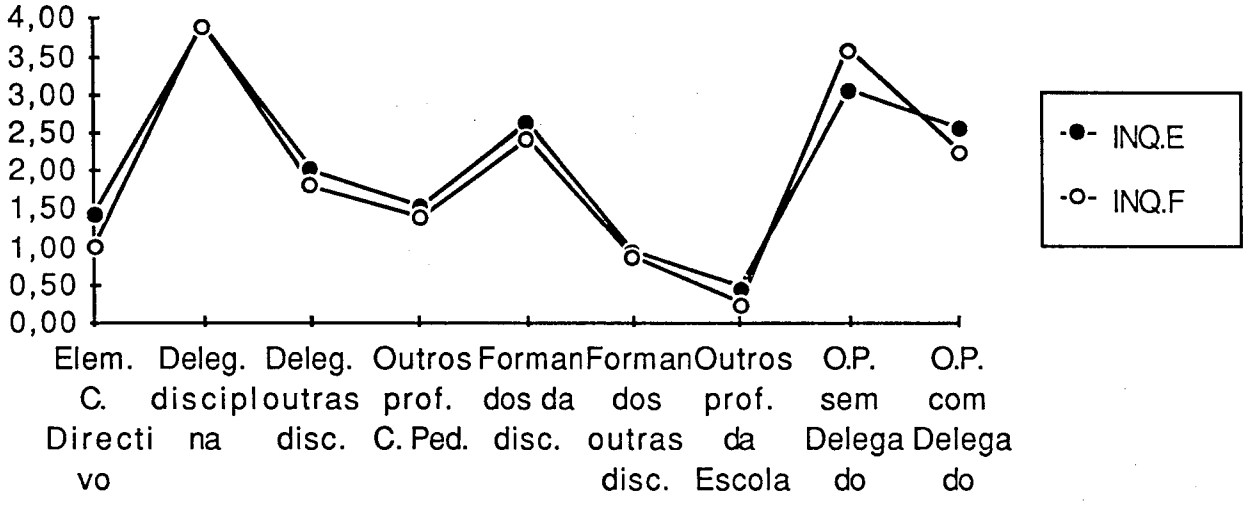


QUADRO Nº 96

Quem participa realmente na classificação dos profissionalizandos (Questão 16.2)

Valores atribuídos a:	INQUÉRITOS				χ^2 gl.
	E		F		
	Nº Resp.	Média	Nº Resp.	Média	
Elementos do C. Directivo	136	1,44	58	1,00	6.33 (gl 3) P< 0.10
Delegado da disciplina	142	3,91	64	3,91	0.00 - -
Delegados de outras disciplinas	138	2,01	60	1,80	2.32 (gl 3) P< 0.70
Outros elementos do C. Pedagógico	143	1,52	60	1,38	1.19 (gl 3) P< 0.80
Formandos da disciplina	141	2,63	61	2,43	2.96 (gl 3) P<0.50
Formandos de outras disciplinas	133	0,93	58	0,86	2.83 (gl 3) P< 0.50
Outros Professores da Escola	134	0,45	56	0,23	5.69 (gl 2) P< 0.10
OP sem Delegado	104	3,05	63	3,59	13.41 (gl 3) P< 0.01
OP com Delegado	134	2,55	64	2,25	7.13 (gl 3) P< 0.10

GRAFICO 15
Quem participa realmente na classificação dos formandos
(Q. 16.2)



tos do Conselho Directivo, outros elementos do Conselho Pedagógico, professores da escola e formandos de outras disciplinas, vêem a sua intervenção considerada praticamente inexistente (ver Gráfico 15).

De forma ainda mais acentuada se distribuem os valores das respostas 14.1, 14.2, 15.1 e 15.2, onde se inquire, respectivamente, quem devia e quem faz realmente análises de aula e da planificações de actividades lectivas (ver Quadros nºs 97 e 98 e Gráficos 15, 16 e 17).

Se considerarmos estes dados isoladamente poderíamos realmente ser levados a afirmar que o espírito da P.E. não terá sido aceite mesmo por aqueles que mais directamente foram responsabilizados pela implementação na prática do processo. De facto, negar a professores da escola e sobretudo a elementos do Conselho Pedagógico, que não Delegados de Disciplina, intervenção significativa no processo é assumir, na prática, o modelo antigo de formação.

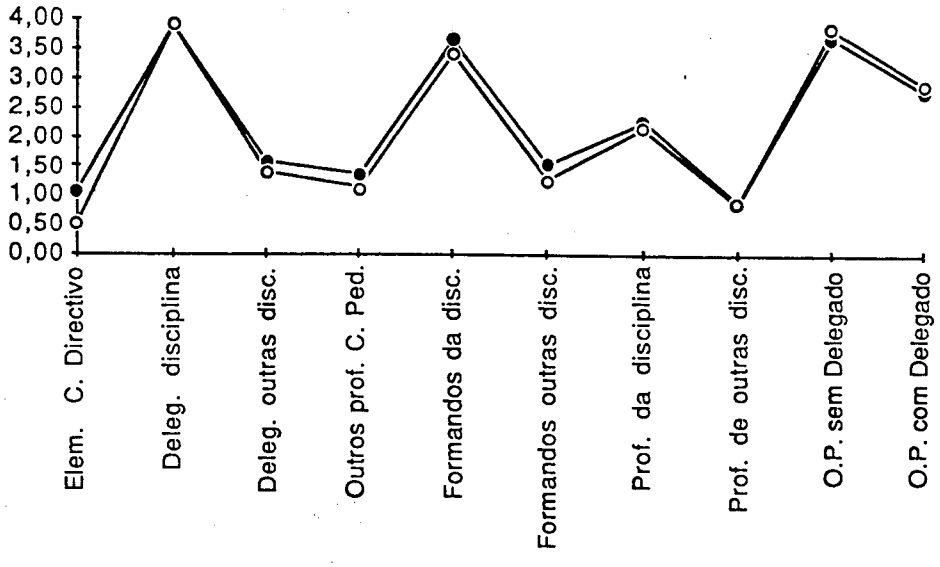
Porém, o que é curioso é que esta posição surge relativamente à assistência a aulas, planificações de actividades lectivas e avaliação, *actividades essas que se desenvolvem em áreas que já eram objecto de formação nos estágios clássicos.* Se agora se analisarem as respostas à Questão 1 em que Conselho Pedagógico e Orientadores Pedagógicos são inquiridos sobre *quem deveria intervir na dinamização da escola,* os resultados já não são exactamente os mesmos (ver Gráfico 19). Nas respostas a estas questões, embora o perfil geral seja, de certo modo, semelhante (atribuição de maiores responsabilidades aos três actores tradicionais da formação) o papel dos restantes actores é muito valorizado: por exemplo, apesar de os Orientadores Pedagógicos atribuirem também o menor valor aos 'professores da escola de outras disciplinas' esse valor é

QUADRO Nº 97

Quem deveria analisar aulas dos formandos (Questão 14.1)

Quem deveria analisar as aulas dos formandos	Valores médios obtidos						
	Inquérito E			Inquérito F			
	n	med	d. padrão	n	med	d. padrão	χ^2 gl
Elementos do C. Directivo	151	1,07	1,18	59	0,54	0,93	10.27 (gl 3) P< 0.02
Delegado da disciplina	158	3,91	0,30	66	3,92	0,32	0.10 (gl 1) P< 0.80
Delegado de outras disciplinas	148	1,57	1,19	58	1,40	1,04	6.28 (gl 3) P< 0.10
Outros Professores do C. Pedagóg	149	1,35	1,19	59	1,12	1,10	2.27 (gl 3) P< 0.70
Formandos da disciplina	158	3,66	0,60	66	3,42	0,84	10.68 (gl 2) P< 0.01
Formandos de outras disciplinas	152	1,53	1,16	58	1,26	1,15	2.67 (gl 3) P< 0.30
Professores da disciplina	153	2,27	1,12	63	2,14	1,06	4.46 (gl 4) P< 0.50
Professores de outras disciplinas	146	0,87	0,99	53	0,87	1,08	2.70 (gl 3) P< 0.50
OP sem Delegado	146	3,68	0,82	64	3,84	0,44	2.13 (gl 2) P< 0.50
OP com Delegado	150	2,77	1,13	66	2,88	0,99	2.66 (gl 3) P< 0.50

GRAFICO 16
Quem deveria analisar aulas dos formandos
(Q. 14.1)



QUADRO Nº 98

Quem faz realmente a análise das aulas (Questão 14.2)

Quem faz análise de aulas dos formandos	Valores médios obtidos						
	Inquérito E			Inquérito F			
	n	med	d. padrão	n	med	d. padrão	)(2 gl
Elementos do C. Directivo	137	0,15	0,52	59	0,02	0,13	4.24 (gl 1) P< 0.05
Delegado da disciplina	137	3,34	0,82	66	3,53	0,58	4.02 (gl 2) P< 0.20
Delegado de outras disciplinas	134	0,25	0,60	59	0,08	0,28	4.68 (gl 2) P< 0.10
Outros Professores do C. Pedagóg	136	0,19	0,58	58	0,05	0,22	2.74 (gl 1) P< 0.10
Formandos da disciplina	137	2,36	1,12	66	2,30	0,94	5.95 (gl 3) P< 0.20
Formandos de outras disciplinas	133	0,22	0,59	58	0,16	0,41	0.95 (gl 2) P< 0.70
Professores da disciplina	134	0,37	0,73	61	0,25	0,53	1.04 (gl 2) P< 0.70
Professores de outras disciplinas	131	0,11	0,73	58	0,00	0,00	4.18 (gl 1) P< 0.05
OP sem Delegado	101	2,11	1,29	64	3,08	0,77	30.81 (gl 4) P< 0.001
OP com Delegado	129	1,43	0,97	64	1,91	0,83	15.12 (gl 3) P< 0.01

GRAFICO 17
Quem faz realmente a análise de aulas
(Q. 14.2)

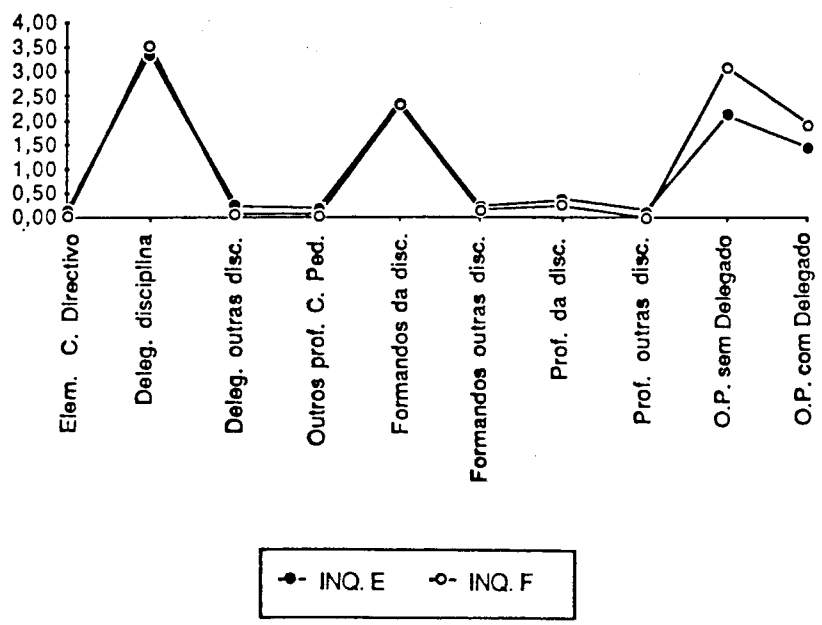
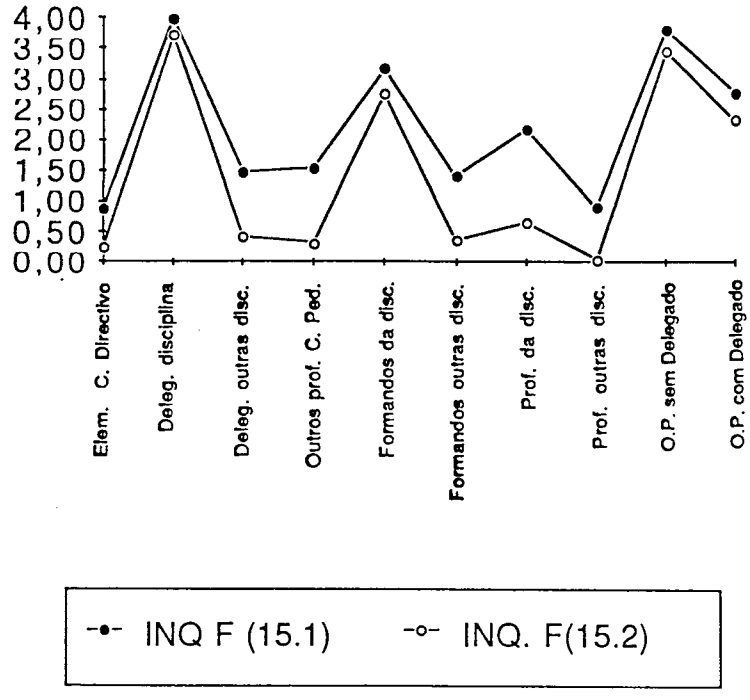


GRAFICO 18

Quem deveria fazer (15.1) e quem faz (15.2) a análise das planificações de actividades lectivas dos Profissionalizandos



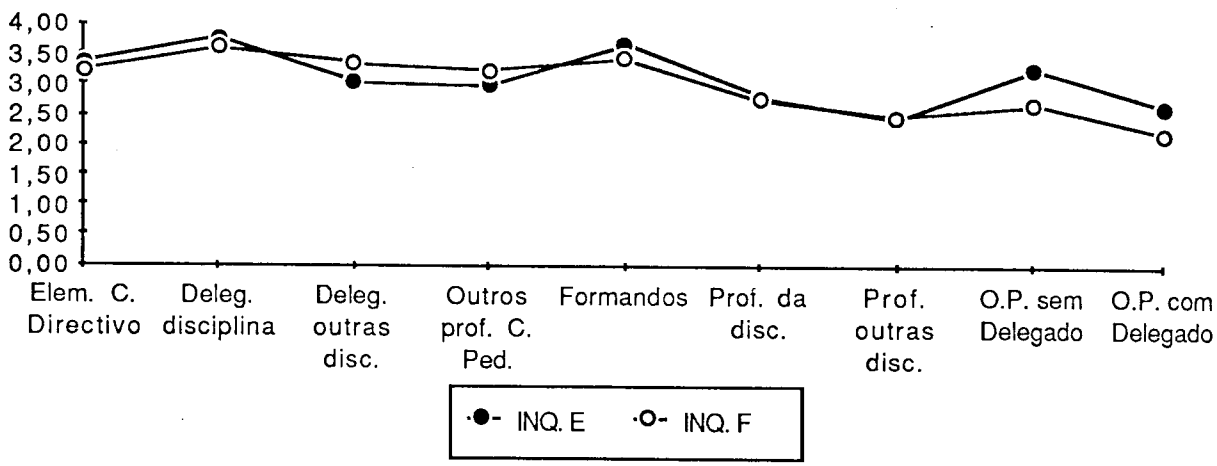
QUADRO Nº 99

Quem deveria participar em actividades de dinamização da Escola (Questão 1.a, Inq. E e F)

	Inquéritos E			Inquéritos F			Total			
	nº resp.	med	d. padrão	nº resp.	med	d. padrão	nº resp.	med	d. padrão	χ 2 gl
Conselho Directivo	158	3,35	0,77	62	3,23	0,83	220	3,32	0,77	0,74 (gl 2) P< 0.70
Delegado da disciplina	152	3,76	0,49	65	3,60	0,65	217	3,71	0,51	6.53 (gl 2) P< 0.05
Delegado de outras disciplinas	148	3,03	0,79	62	3,34	0,73	210	3,12	0,79	8.21 (gl 3) P< 0.05
Outros elementos do C. Pedagógico	153	2,98	0,78	65	3,22	0,71	218	3,05	0,78	4.26 (gl 2) P< 0.20
Profissionalizandos	152	3,68	0,55	65	3,42	0,65	217	3,60	0,61	10.00 (gl 2) P< 0.01
Professores da mesma disciplina	154	2,81	0,75	64	2,75	0,77	218	2,79	0,76	0.47 (gl 2) P< 0.80
Professores de outras disciplinas	154	2,44	0,85	64	2,47	0,88	218	2,45	0,86	1.52 (gl 2) P< 0.50
OP sem Delegado	140	3,26	0,91	62	2,69	1,12	202	3,09	1,00	14.59 (gl 3) P< 0.01
OP com Delegado	147	2,63	1,04	64	2,20	1,14	211	2,50	1,09	10.65 (gl 3) P< 0.02

GRAFICO 19

Quem deveria participar em actividades de dinamização da Escola (Q. 1.a)



de 2.47 o que, sem dúvida, corresponde a uma representação de que o seu papel deverá ser bastante significativo.

Os elementos do Conselho Pedagógico têm uma posição semelhante aos OPs embora valorizando um pouco menos as intervenções dos outros elementos do Conselho Pedagógico (que não os Delegados de Disciplina). É uma posição um pouco mais tradicional, portanto (ver Gráfico 19). Mas é de salientar que, se de entre os elementos do Conselho Pedagógico se considerarem as respostas dos Delegados, a posição destes se aproxima ainda muito mais das dos OPs. Estes dados vêm ao encontro de outros já anteriormente discutidos em que se pode verificar a redução de heterogeneidade nas representações identificadas pelos grupos de Delegados e Orientadores Pedagógicos. Trata-se, como se referiu já, de um argumento que poderá apoiar a importância das acções de formação na orientação de atitudes de um grupo de actores sociais.

Como foi dito já, perguntou-se a elementos do Conselho Pedgógico e a Orientadores Pedagógicos, *quantas vezes* tinham analisado aulas de formandos (Questão 14.4) e *quantas vezes* tinham feito eles análise das suas planificações de práticas lectivas (Questão 15.4). As respostas era dadas em termos numéricos (pedia-se aos inquiridos que respondessem com um número, o mais aproximado possível do que se passou na realidade).

Os resultados obtidos permitem assim comparar as representações que cada um dos inquiridos tem da própria actividade.

As representações que os inquiridos têm da sua própria actividade não são, como pode ver-se, coincidentes com as representações que os Profissionalizandos e já Profissionalizados têm dessa mesma actividade. Poderá eventualmente explicar-se estas diferenças admitindo que as representações que os professores, não em profissionaização,

QUADRO Nº 100

Actores inquiridos	Por quem e quantas vezes (aprox.) as aulas foram analisadas					
	Conselho Pedagógico			CP	Formandos	Outros Prof.
	Total	Delegados	C. Directivo			
Formandos e Formados		6 - 7	0-0.5	2,5	3 - 4	0 5 - 1
Conselho Pedagógico	2-3 (1)					
Delegados		8 - 9				
C. Directivo			0.5 - 1			
CP				3		

(1) 2-3 significa que as aulas foram analisadas duas a três vezes por aquele actor social

QUADRO Nº 101

Quantas vezes e por quem foram criticadas as planificações (Questões 15.4 EF e 15 AB)

Actor inquirido	Por quem e quantas vezes (aprox.) as planificações foram analisadas					
	Conselho Pedagógico			CP	Formandos	Outros Prof.
	Total	Delegados	C. Directivo			
Formandos e Formados		5 - 6	1 - 1.5	2 - 2.5	3 - 4	0.5 - 1
Conselho Pedagógico	2.5 - 3					
Delegados		8 - 9				
C. Directivo			2 - 2.5			
CP				3 - 4		

têm destes factos, são atravessadas pela consciência do próprio esforço dispendido na ajuda aos formandos (e talvez uma certa auto-censura de não ter ajudado mais vezes).[144] Isto poderá fazer com que Orientadores Pedagógicos, Delegados, elementos do Conselho Directivo, valorizem (sobrevalorizem) sempre a sua actuação. Por outro lado, também poderá admitir-se que os AA/BB carentes de ajudas, debatendo-se com dificuldades, possivelmente irritados com quem detém o poder de formação, valorizem pouco (subvalorizem?) a acção de quem, no seu conceito de formação, os deveria ajudar (ver Quadros nºs 100 e 101).

Estas duas tendências parecem sugerir, no entanto, que uns e outros entendem que a análise de aulas e de planificações faz parte das funções destes actores sociais.

A análise da pergunta 23, em que se inquire quem, entre Delegados e OPs, deve ter e quem tem, na realidade, a maior responsabilidade (e mais poder) na organização dos diferentes tipos de actividades que aconteciam na Profissionalização, não proporcionou elementos muito diferentes dos já referenciados em análises anteriores.

Trata-se afinal de identificar as representações que os diferentes inquiridos têm do papel de dois actores, tradicionalmente responsáveis pelo processo de formação.

Uma primeira análise dos dados, permite constatar a existência de uma notável coincidência de opiniões entre os diferentes actores sociais interrogados. Os inquiridos propõem, de uma forma geral, que nas diferentes actividades haja uma colaboração entre o OP e Delegado, reservando, no entanto, para este último um papel de maior poder de decisão.

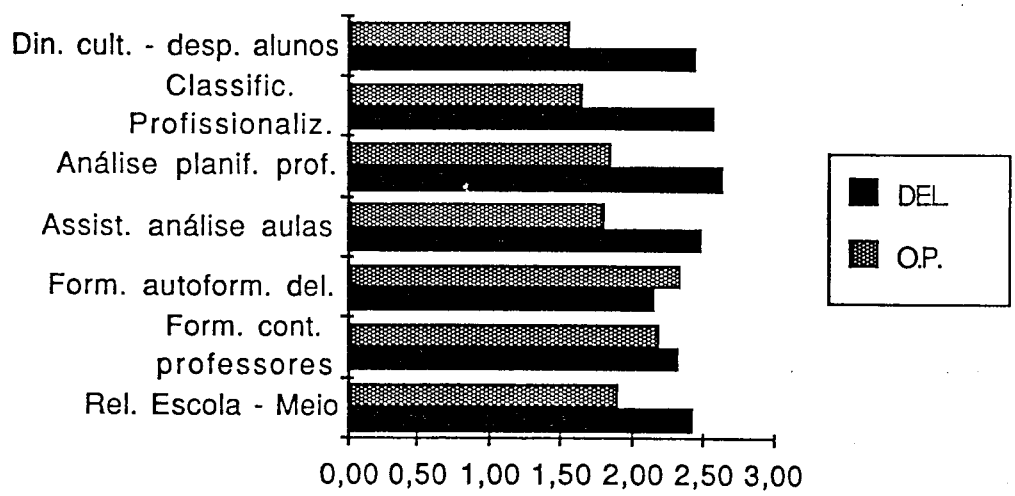
144 Os EE do Secundário afirmam assistir a mais aulas do que os EE do Básico (2 a 2.5 no Básico, 2.5 a 3 no Secundário).

QUADRO Nº 102

Que papel devem desempenhar o OP e o Delegado? (Questão 23.1)

Areas de intervenção	Actor social	Actores Inquiridos									
						Conselho Pedagógico				OP's	
		Profissionalizandos		Profissionalizados		E (TOT)		Delegados			
		Freq.	Média	Freq.	Média	Freq.	Média	Freq.	Média	Freq.	Média
Relação Escola/Meio	Delg.	98	2,43	18	2,39	129	2,28	49	2,20	55	2,45
	OP	88	1,90	20	1,65	124	1,64	51	1,61	53	1,66
Formação contínua de professores	Delg.	96	2,32	19	2,26	123	2,20	48	2,15	53	2,17
	OP	87	2,18	19	2,05	120	2,02	46	2,02	58	2,33
Form. autoform. delegado	Delg.	82	2,16	17	2,29	113	1,85	48	1,81	48	1,90
	OP.	90	2,34	18	2,22	122	2,43	48	2,48	56	2,55
Assist. análise aulas	Delg.	93	2,48	18	2,11	123	2,34	49	2,22	55	2,47
	OP	88	1,80	17	1,53	122	1,77	48	1,85	57	2,05
Análise planif. professor	Delg.	89	2,63	19	2,32	126	2,34	50	2,22	53	2,42
	OP	89	1,85	18	1,67	118	1,75	45	1,82	56	1,96
Classificação profissional	Delg.	97	2,57	19	2,37	126	2,31	48	2,23	54	2,54
	OP	89	1,66	17	1,65	121	1,86	49	1,90	56	2,12
Dinamização Cult./Desp. dos alunos	Delg.	86	2,44	17	2,29	126	2,42	49	2,53	53	2,43
	OP	80	1,56	17	1,71	117	1,41	47	1,40	54	1,48

GRAFICO 20
Que papel deveriam desempenhar o O.P. e o Delegado
(Q.23.1 INQ. A)



Poderá dizer-se que, aos OPs, o que lhes é pedido é que organizem acções de formação, mas que não interfiram demasiado nas restantes actividades que se desenvolvem na escola. Por outras palavras, pede-se-lhes *apoio*, mas não *ingerência* num território que não parece ser considerado como seu. Note-se que os dados obtidos parecem sugerir que essas acções de formação se devem destinar a delegados e não a professores. Ora esta organização de trabalho poderia eventualmente favorecer a manutenção do poder do Delegado dentro da escola (ver Quadro nº 102).

A divergêngia mais marcada é mesmo a que se verifica entre as opiniões dos Conselhos Pedagógicos e dos Orientadores Pedgógicos, quanto às acções a desenvolver por estes últimos no caso de, na escola, não haver Delegado. Aqui realmente pode verificar-se que os OPs propõem para si próprios uma acção claramente mais importante do que a que é aceite pelos Delegados no que respeita à análise de aulas e de planificações, bem como na avaliação de formandos. Mas é interessante notar que são os próprios OPs que explicitam não dever interferir nas actividades que respeitam especificamente à escola (como por exemplo as de dinamização cultural e desportiva dos alunos e relação escola/meio).

Na primeira destas actividades as representações de que os próprios OPs têm do que deve ser o seu grau de intervenção é que eles deverão "colaborar com o outro, mas só se este o solicitar". Os dados obtidos parecem apoiar as afirmações já anteriormente feitas de que as representações que têm os diferentes actores sociais do papel a desempenhar por OPs e Delegados são próximas das que no anterior modelo se reservava para o Metodólogo e Delegado. Também aí, num curioso fenómeno de grupo, a Escola via com certa reserva a intervenção do OP (o intruso no território onde se vive o quotidiano profissional da Escola).

Não haveria, portanto, grande inovação a registar a este nível.

Esta interpretação ainda é reforçada pelos dados obtidos na Questão 23.2 em que os formandos exprimem a sua representação de como e onde *na realidade* Orientadores e Delegados exercem o seu poder. Aqui, de modo mais acentuado, pode-se verificar a posição dos formandos afirmando que Orientadores têm uma intervenção *muito menor* em todas as actividades, com excepção das de formação de Delegados.

4.2.6.9.2.3 Comentário final à análise do conceito de "boa formação"

O facto de:

- alguns dos valores encontrados corresponderem a representações de uma formação com características muito tradicionais no que respeita aos papeis desempenhados em áreas em que a formação tradicional também incidia;
- as opiniões serem muito mais próximas das orientações instituídas pela P.E. quando se trata de actividades a desenvolver em áreas que constituem inovação em relação ao anteriormente praticado;
- serem os Delegados e os OPs os que têm representações de papeis que mais se aproximam do instituído pela P.E.

parece apoiar as seguintes interpretações:

- a inovação proposta pela P.E. de que a Escola se assume como centro de formação não foi, na globalidade, entendida e/ou aceite mesmo pelos que mais directamente estavam responsáveis pela sua implementação. Uma leitura conjunta dos dados obtidos parece permitir a inferência de que, para os inquiridos, será mais fácil delegar *em alguns* o desempenho de uma tarefa, do que partilhá-la, tomá-la em mãos, assumindo todos uma quota parte nas responsabilidades. *Esta é a posição mais tradicional da formação que a PE se propunha alterar:* Face aos dados obtidos, poderá dizer-se que em certos aspectos com actores baptizados com outros nomes, o processo se desenrolou de forma bastante semelhante ao que acontecia no processo tradicional. O instituído recriado sob a influência de uma tradição de formação existente, *foi institucionalizado de uma forma que, de certo modo, se aproxima do que se pretendia alterar.*
- Foi mais fácil inovar, neste caso partilhar responsabilidade, *em áreas virgens de uma tradição de trabalho anterior.*
- O facto de se ser formalmente investido em cargos que, tradicionalmente, se apresentam como responsáveis pela condução do processo (que foi afinal o que aconteceu a alguns professores ao serem nomeados Delegados e Orientadores Pedagógicos) parece favorecer, nestes actores sociais, a interiorização das normas instituídas pela Profissionalização, normas estas que, como se viu, continham propostas inovadoras na área da formação.

Talvez esta interiorização vá acontecendo porque, dentro dos referidos grupos responsabilizados pela condução do processo (e para além de fenómenos decorrentes de

uma dinâmica de grupo) aconteçam leituras e discussões dos textos orientadores, debates para estabelecimento de acordos sobre estratégias de actuação face aos problemas concretos que surgem na prática. Estes valores parecem indicar que as racionalidades dos actores sociais em causa estão mais próximas dos princípios orientadores do instituído do que as dos restantes actores sociais analisados. Tais resultados *parecem ser elementos valorizadores da importância da formação no lançamento de uma inovação.*

4.2.6.9.3 Representações que têm os diferentes actores sociais de efeitos da Profissionalização na prática dos já formados por este processo

Tal como já foi referido, dada a metodologia de investigação adoptada, é difícil identificar alguns dos efeitos reais da Profissionalização nos comportamentos e nas atitudes dos professores formados por este processo. Em muitos casos isto só será possível de conseguir fazendo a análise da prática dos professores nos anos que se seguem ao final desta fase de formação. Será assim de extremo interesse indagar se estes professores continuam a promover acções de dinamização cultural dos professores, alunos, de relação escola/meio, etc.. Tal estudo que se reveste de bastante interesse poderá vir a ser feito em trabalhos a realizar posteriormente.

No entanto, como contributo para a análise de efeitos da formação, poderá considerar-se, como indicador *a discutir,* a identificação de quais são as representações que, no momento do inquérito, têm do *modo como actuam os ex-profissionalizandos, os seus colegas, professores da escola.*

Estes dados, se eventualmente poderão não traduzir com fidelidade os *efeitos da formação,* indicam pelo menos bastante claramente como é que o processo, no que respeita aos seus efeitos, é sentido pelo corpo docente da escola.

Ora o presente inquérito parece revelar que as representações que os professores têm dos *comportamentos dos seus colegas formados pela Profissionalização não são muito favoráveis.* Assim, eles são descritos como colaborando, de um modo que não chega a ser julgado "suficiente", com os seus colegas em profissionalização quer nas actividades de aula (1.38) quer nas relativas à dinamização da escola (1.98) quer ainda nos que pretendem estabelecer relações de Escola com o meio (1.74) (ver Quadro 103).

No entanto, as colaborações prestadas nas actividades de formação cultural e desportivas de professores e alunos é considerada como siginificativamente superior à dada nas actividades de aula (numa escala de 0 a 4 o valor atribuído é de 1.98). Estas afirmações gerais são apoiadas pela opinião expressa quando os professores são inquiridos respectivamente a aspectos mais detalhados em que os já Profissionalizados poderiam dar a sua colaboração. Segundo os resultados obtidos na questão, eles não participam de forma julgada como suficiente nas actividades de formação organizadas pelos formandos (1.72) nem nas actividades interdisciplinares que ocorrem na Escola (1.81). A sua participação é porém considerada suficiente nas actividades do grupo disciplinar (2.05) bem como no que respeita à qualidade da participação que dão nas reuniões fazendo propostas com carácter considerado como inovador para actividades a realizar na escola (2.16).

Poderia, em síntese, afirmar-se que o corpo docente das escolas considerado de uma forma global, tem uma representação do comportamento dos formandos tendente a indicar que um dos objectivos da Profissionalização não está a ser atingido. Como se sabe, um objectivo da Profissionalização é que *a formação inicial seja considerada como uma primeira etapa da formação contínua.* De facto, segundo estes valores, o professor Profissionalizado não se tornou alguém interessado em continuar a formação que adquiriu durante a Profissionalização. De acordo com estes dados, os Profissionalizandos não estariam, de forma suficiente, a considerar a formação inicial um "primeiro momento" de uma formação que seria necessário fazer ao longo de toda a vida, atitude estabelecida como meta a atingir pela Profissionalização. O corpo docente reconhece porém nestes professores a existência de uma atitude mais inovadora do que a dos restantes professores no que respeita a actividades a realizar na escola.

Estas opiniões são globalmente um pouco mais favoráveis no Ciclo Preparatório do que no Secundário, especialmente no que respeita à participação dada nas actividades tipo interdisciplinares. Não há variações sensíveis nas opiniões dos grupos de diferentes idades e sexos (ver Quadro nº103).

Apesar de muito solicitados a referirem a posição institucional que ocupam na Escola, ao responderem ao inquérito D, os professores preencheram de forma deficiente a ficha de identificação. Em consequência, em muitos casos não é possível identificar se se trata de professores do Conselho Pedagógico, se Formandos, se simplesmente docentes da escola.

Nos casos em que isso é possível, procurou ver-se a relação da representação com a posição institucional ocupada. Os valores obtidos são os seguintes (ver Quadro nº 104):

Estes dados revelam a existência de representações um pouco diferentes dos diferentes actores sociais sobre o comportamento dos professores formados por este processo. Pode verificar-se que as posições mais reticentes são as dos Formandos e as mais benevolentes são as do Conselho Pedagógico, particularmente dos Delegados. Os professores da escola têm uma representação intermédia da qualidade de actuação destes professores.

QUADRO Nº 103

Representações que o corpo docente da Escola tem do comportamento dos profissionalizados (val. totais e variação com nível de ensino, idade e sexo)

	Totais		Básico		Secundário		até 35		35/45		mais de 45		Feminino		Masculino	
	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média	Nº	Média
Colaboração com professores:																
. na sala de aula	250	1,38	128	1,46	121	1,30	126	1,39	88	1,44	33	1,09	147	1,40	93	1,34
. dinamização da escola	251	1,98	126	2,07	124	1,89	127	1,94	89	2,03	32	2,97	148	1,96	93	2,02
. relação escola/meio	253	1,74	128	1,88	124	1,60	126	1,67	89	1,82	35	1,80	149	1,77	94	1,69
. participação nas act. formç.	268	1,72	139	1,81	128	1,63	134	1,71	97	1,71	34	1,88	157	1,80	100	1,68
. col. act. interdisciplinares	254	1,81	133	1,97	120	1,64	128	1,80	91	1,81	32	1,91	149	1,81	93	1,85
. col. nas act. de grupo	246	2,05	132	2,05	113	2,06	124	2,08	87	2,05	32	2,03	146	2,10	88	2,06
. part. nas reuniões	250	2,16	133	2,23	116	2,09	125	2,08	90	2,30	32	2,19	148	2,16	90	2,22

QUADRO Nº 104

Representações que os diferentes Professores têm do comportamento dos ex-profissionalizandos (1)

					E							
	A		C		E TOT.		Delegados		Outros		TOTAL	
	Nº de Resp	Média	Nº de Resp	Média	Nº de Resp	Média	Nº de Resp	Média	Nº de Resp	Média	Nº de Resp	Média
Colaboração com professores:												
. na sala de aula	38	1,03	66	1,50	91	1,37	16	1,50	60	1,33	250	1,38
. dinamização da escola	39	1,56	66	1,92	91	2,14	16	2,19	61	2,20	251	1,98
. relação escola/meio	39	1,26	66	1,61	93	1,99	16	2,06	62	2,02	253	1,74
. participação nas act. formç.	42	1,45	72	1,89	99	1,80	16	2,13	67	1,75	268	1,72
. col. act. interdisciplinares	42	1,62	71	1,89	89	1,88	16	2,19	58	1,81	254	1,81
. col. nas act. de grupo	39	1,77	69	2,30	87	2,05	16	2,19	57	2,04	246	2,05
. part. nas reuniões	39	1,92	71	2,10	88	2,19	16	2,31	59	2,15	250	2,16
Valores médios		1,51		1,89		1,91		2,08		1,89		1,83

(1) - 54 Inquéritos D não explicitavam a sua posição institucional. 15 dos elementos do C.P. que responderam não indicaram a sua posição naquele Conselho. Só um se identificou como sendo elemento do C.Directivo e não consta deste quadro. Assim sendo, há 70 inquéritos que só são considerados nos valores totais.

QUADRO Nº 105

Representações que AA e CC têm do comportamento dos ex-profissionalizandos (Inq. D)

	Inquérito A		Inquérito C				
	Freq.	Média	Freq.	Média	)(2	gl	P.
Colaboração com professores	38	1,03	66	1,50	6,10	3	P< 0.20
. na sala de aula	39	1,56	66	1,92	2,14	3	P< 0.70
. dinamização da escola	39	1,26	66	1,61	3,69	3	P<0.30
. relação escola/meio	42	1,45	72	1,89	5,62	3	P< 0.20
. part. act. interdisciplinar	42	1,62	71	1,89	5,49	3	P< 0.20
. colab. nas actvidades de grupo	39	1,77	69	2,30	3,80	3	P< 0.30
. Participação nas reuniões	39	1,92	71	2,10	2,15	3	P< 0.70

QUADRO Nº 106

Temas abordados na área da formação cultural e profissional dos professores

	AA			BB			CC			
	B	S	T	B	S	T	B	S	T	Totais
0 - "Outros"	3	9	12	3	4	7	13	7	20	39
1 - "Conteúdos"	15	12	27	1	5	6	25	20	45	78
2 - "Metodol., Epistem., Org. Ensino"	8	8	16	4	2	6	5	5	10	32
3 - "Sistema Educativo"	11	19	30	4	2	6	6	16	22	58
4 - "Socio-Pedagogia"	22	30	52	11	6	17	25	42	67	136
5 - "Conhecimento do Meio"	3	4	7	0	2	2	6	7	13	22
6 - "Organ. e Funcionamento da Escola"	4	6	10	2	3	5	7	10	17	32
7 - "Psicologia e Psicopedagogia"	7	11	18	1	4	5	15	17	32	55
TOTAIS	73	99	172	26	28	54	102	124	226	452

Esta diferença nas representações dos diferentes actores sociais analisados está de acordo com os dados obtido na análise das questões dos restantes inquéritos: os Formandos que desejam e necessitam da colaboração dos já Profissionalizados acham-na insuficiente (valor médio de 1.51). Os elementos do Conselho Pedagógico e sobretudo os Delegados que estiveram implicados (responsáveis) pela formação daqueles professores, têm do comportamento deles uma representação à volta do suficiente (valores médios respectivamente de 1.91 e 2.08). Os professores da escola, mais distanciados do processo, têm deles uma representação que se situa um pouco abaixo do suficiente (valor médio de 1.89) (valor ligeiramente superior no Básico, na generalidade).

4.2.6.9.4 Acontecimentos ocorridos nas escolas

Enquanto que, até agora e por razões anteriormente explicitadas, (ver § 4.2.6.1.2) se analisaram essencialmente dados decorrentes das representações que os diferentes actores sociais têm do modo como decorre o processo, as respostas às perguntas abertas que se estudam a seguir, procuram analisar características de acontecimentos realmente ocorridos nas escolas.

4.2.6.9.4.1 Actividades visando a formação cultural e profissional dos professores

Na questão nº 3, para além da frequência da realização de acções (já analisada quando da discussão de representações que os diferentes actores sociais têm da forma como decorre o processo) solicita-se também aos inquiridos, numa segunda parte, que indiquem temas versados, duração e metodologias das actividades desenvolvidas na Escola visando a formação cultural e profissional dos professores.

A pergunta é feita a Profissionalizandos (AA), já Profissionalizados (BB) e professores de Escola (CC). O levantamento das respostas, tal como se referiu anteriormente, foi feito *por escola*, procurando identificar, no conjunto dos inquéritos da mesma instituição, as actividades na verdade realizadas, metodologias utilizadas e tempo consagrado à actividade. Trata-se pois de dados que podem contribuir para a identificação e maior compreensão do tipo e qualidade de acções realizadas nesta área durante a Profissionalização. Foram obtidos dados de 40 escolas. Tiveram, porém, de se considerar separadamente os resultados obtidos nos inquéritos AA, BB e CC, porque, devido a problemas de colocação nada garante que correspondam a actividades realizadas nos mesmos anos e mesmas escolas. Por tal razão foram todas registadas embora, quando se fala de "acções realizadas na Escola X" se considerem somente as referidas nos elementos recolhidos a partir dos inquéritos a Profissionalizandos (Inquérito A).[145] No entanto é importante assinalar que sempre que foram considerados como conjuntamente [146] e para evitar que sejam recolhidos dados falsamente indicadores de um número excessivo de actividades, dos Inquéritos CC e BB só foram registadas as informações de actividades que não vinham referidas nos *Inquéritos AA* das mesmas escolas.

O pedido feito na pergunta é de que sejam referidas e caracterizadas as actividades realizadas na escola que tenham contribuído para a formação cultural e profissional de todos os professores.

---

145 Este facto explica o pequeno número de escolas a partir das quais se fez o principal levantamento de actividades (32). É que a análise incidiu essencialmente sobre inquéritos de Profissionalizandos que responderam à parte aberta desta questão. Recorde-se que as perguntas abertas tiveram muito menos respostas que as fechadas.

146 É o caso, por exemplo, dos valores que se registam no Quadro nº 105.

A primeira constatação a fazer é que os inquiridos consideram como actividades passíveis de desencadear fenómenos de "formação cultural e profissional dos professores" uma vasta gama de actividades que vão desde o estudo da poesia medieval ao estudo de problemas da droga, passando por exemplo pela análise de necessidades do aluno. Face a um número tão grande e variado de respostas teve de se realizar uma análise do texto resultante dos dados obtidos.

Metodologia utilizada

Começou assim por se fazer um levantamento exaustivo de todas as respostas obtidas. Foram em seguida agrupadas e contadas as frases sinónimas ou de conteúdo semântico coincidente, sem que houvesse um critério prévio de organização. Procedeu-se então a uma análise exploratória visando conseguir um reagrupamento das respostas que, de formas variadas, faziam referência ao tratamento de temas que podiam considerar-se incluídas dentro de áreas semelhantes. Estas foram então identificadas segundo os tipos de problemas mais frequentemente apontados pelos professores inquiridos.

Assim, de forma um tanto arbitrária, foram considerados grupos de temas, grupos esses relativos a:

1 - Conteúdos programáticos

2 - Metodologias e didácticas e organização de ensino

3 - Sistema Educativo

4 - Sócio-pedagogia (Teórica)

5 - Conhecimento do meio

6 - Conhecimento do funcionamento da Escola e dos Alunos

7 - Psicologia e Psicopedagogia

0 - "Semanas de ..." "Comemorações do Dia de ..."

No decorrer da análise, estes grupos foram ainda por vezes associados do seguinte modo:

1 e 2 - Conteúdos, metodologias e didácticas

3 - Sistema Educativo

4, 5 e 6 - Sóciopedagogia (problemas teóricos e práticos)

7 - Psicopedagogia (problemas teóricos e práticos)

0 - "Semanas de ..." e "Dias de ..."

Considerou-se ainda a associação (1+2), (3+4+5+6+7) e 0. Esta associação procura juntar áreas cujo tratamento era mais ou menos frequente numa formação tradicional. Agrupam-se assim dados recebidos procurando salientar, como é evidente, indicadores de existência de um clima inovador na escolha e organização destas actividades correspondente a uma reinterpretação, à recriação das normas instituídas pelo Centro do Sistema. Relativamente a problemas mais ou menos relacionados com *"conteúdos"* programáticos, há nas respostas encontradas, referências, tratamento de temas como por exemplo "Latim e Português", "Literatura infantil", "Poesia medieval", "Banda desenhada", "Lógica matemática", "Evolução do conceito de número", "Electrónica", "Geologia", "Água, poluição e ambiente", "Alimentação racional", "Química alimentar", "Descobrimentos Portugueses", "História e C. Sociais", "Marx e Marxismo", "Etnografia", "Desportos e exercícios físicos" e várias referências ao "Dia da disciplina" (Grupo I).

Sob o título *Metodologias, Didáctica, Organização do Ensino e Epistemologia* reuniram-se referências a: "Didáctica das cantigas de amigo", "Epistemologia da Geografia", "Planificação e programação do ensino", "Gestão de programas", "Meios didácticos e tecnologia educativa", "Importância das diferentes disciplinas no Ciclo", "Avaliação" de diferentes disciplinas, "Ciência e Tecnologia", "Museus", "Processo de ensino/aprendizagem", "Pedagogia por objectivos" (Grupo 2). Em *"Conhecimento do Sistema Educativo"* foram considerados "Sistema Educativo", "Lei de Bases e Política Educativa", "Sistema de gestão democrática", "Ensino Técnico e Profissional", Ensino Vocacional", "Saídas profissionais", "Descentralização", "Acção social escolar" (Grupo 3).

Na rubrica *Sociopedagogia Teórica* incluiram-se as referências a: "Teoria curricular", "Sociologia da Educação", "Correntes Pedagógicas", "Ciências da Educação", "Dentro e fora da aula", "Pedagogia por objectivos", "Trabalho de grupo", "Formação de professores", "Pedagogia do erro" (Grupo 4).

Em *Conhecimento do Meio* incluiu-se "Ordenamento rural", "Rede escolar da região", "Património arqueológico", "Imprensa local" (Grupo 5).

Sob o título *Conhecimento e funcionamento da escola e dos alunos* reuniram-se referências a "Problemas da adolescência e juventude", "Direcção de turma", "Plano global de formação", "Insucesso escolar", "Análise das necessidades dos alunos", "Droga", "Álcool", "Prostituição", "24 horas do Aluno", "Discriminação sexual na escola" (Grupo 6).

Em *Psicologia e Psicopedagogia, Psicologia do Desenvolvimento,* "Comportamentos desviantes", "Teorias da aprendizagem", "Análise crítica das teses de Rogers", "Psicologia da cor", "Poluição visual e sonora", "Dinâmica de grupo" (Grupo 7).

Reservou-se o grupo para "Outros", "Dias da Árvore", "da Criança", "Semanas Culturais", sessões sobre "Personalidades", etc.).

Esta forma de organizar os trabalhos realizados é evidentemente artificial e em muitos casos mesmo discutível, pois há actividades que, sobretudo sem se saber exactamente como foram abordadas, com dificuldade se colocam num ou noutro grupo. É, por exemplo, o caso dos "Comportamentos desviantes" que tanto se poderiam situar no grupo 7 como no 6 ou de "Ciências da Educação" que tanto poderia ser incluído no grupo da "Socio-Pedagogia" como da "Psico-Pedagogia".

Quanto às metodologias utilizadas, embora de uma forma um tanto arbitrária, também elas foram organizadas em sete grupos:

1 - Colóquios, conferências e seminários.
2 - Trabalhos de grupo feitos pelos professores na escola (consulta de documentos, organização de exposições, etc.)
3 - Trabalho de grupo fora da escola (Inquéritos, sondagens, etc.).
4 - Associação de 1 e 2.
5 - Associação de 1 e 3.
6 - Associação de 2 e 3.
7 - Associação de 1, 2 e 3.

Organizaram-se separadamente, como se referiu já, os resultados dos inquéritos AA, BB e CC, dentro destes os que eram provenientes do Básico e do Secundário. Determinaram-se "no entanto" os totais relativos a estes três tipos de actores sociais a fim de tentar identificar sobre que área se verificou em geral uma maior incidência de actividades e por que nível de ensino foram levados a cabo.

Análise dos resultados

A leitura dos resultados, quer dos Inquéritos AA, quer BB, quer CC, permite ver que, relativamente às categorias estabelecidas, são as acções relativas à exploração e conhecimento directo do meio onde se situa a escola (trabalhos que reflectem aspectos mais inovadores de actividades no contexto de formação), as que são desenvolvidas com

menor frequência - 22. Por outro lado também se pode ver que as actividades do Grupo 4 em que são tratados de forma teórica problemas de socio-pedagogia, são as mais frequentemente realizadas - 136 (ver Quadro nº 106). Aspectos teóricos e problemas concretos do domínio sócio-psicopedagógico (4+5+6) são pois de longe os mais discutidos nas escolas a partir de actividades da Profissionalização - 190.

Verificar a ocorrência desta variedade de temas reveste-se de certo interesse pois que ela não seria certamente encontrada numa formação mais tradicional. Nesta última, o tratamento de temas ligados a conteúdos programáticos, à didáctica das disciplinas e também a metodologias várias, constituia como se sabe o objecto central da formação. É no entanto de notar que as actividades mais frequentemente referidas como tendo sido realizadas - actividades do grupo 4 - poderão ser interpretadas como aquelas que mais se *prestam a um comportamento entre os padrões tradicionais das actividades de formação* (habitualmente teóricas e com certo cunho de erudição) e *uma perspectiva mais inovadora,* instituída, do contacto e intervenção como meio. A assim ser, este tipo de actividades corresponderia ao *modo mais frequente como o instituído,* reinterpretado pelo instituinte, é "reinstituído". Corresponderia como que ao *resultado possível decorrente de uma negociação implícita, entre o poder, o instituído, neste caso simbolizado pelas estruturas centrais do Ministério e as racionalidades dos instituintes.*

No caso presente, se por exemplo se considerarem os Inquéritos AA, pode ver-se que são aí referidas 43 actividades ligadas a conteúdos e metodologias e que, em contrapartida, são citados 117 casos em que foram tratados temas de sociopsicopedagogia, alguns dos quais implicando um conhecimento activo do meio e da escola (casos 3+4+5+6+7) para além dos 12 títulos de "Semanas" ou "Dias de..." que por vezes encobrem uma riqueza e quantidade enorme de actividades de todos os tipos. [147] Estes números parecem indicar que, pelo menos no momento em que se fez esta análise, os temas antigamente centrais passaram para segundo plano com este processo de formação. A assim ser *parece poder observar-se aqui um aspecto que traduz uma certa mudança.*

Também a análise das metodologias mais frequentemente usadas nos podem fornecer elementos para a compreensão de como actividades de dinamização cultural dos professores aconteceram nas escolas.

Para tal, os resultados obtidos foram organizados de acordo com os critérios anteriormente referidos de forma a evidenciar não só os números totais dos tipos de

147 Ver § 4.2.6.9.4.4 exemplos de actividades realizadas durante "Semanas de ...".

metodologias usadas, mas também os tipos de metodologias usados com maior ou menor frequência em cada um dos níveis de ensino (ver Quadro nº 107).

QUADRO Nº 107

Metodologias usadas nas acções de formação contínua dos professores da Escola

Inquéritos	AA			BB			CC			
Nível de ensino	B	S	T	B	S	T	B	S	T	Totais
0 - Semanas e dias	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
1 - Col. conf. seminários	41	64	105	20	22	42	53	57	110	257
2 - Trab. de grupo por prof. na escola	9	16	25	4	4	8	17	27	44	77
3 - Trab. de grupo fora da escola	3	1	4	0	0	0	1	2	3	7
4 - Associação 1+2	19	8	27	0	2	2	9	14	23	52
5 - Associação 1+3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1
6 - Associação 2+3	0	0	0	0	1	1	1	1	2	3
7 - Associação 1+2+3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
TOTAL	72	90	62	24	29	53	82	102	183	399

Determinaram-se também estes mesmos valores em percentagem (ver Quadro nº 108).

QUADRO Nº 108

Metodologias (valores expressos em percentagens)

Inquéritos	AA			BB			CC			
Nível de ensino	B	S	T	B	S	T	B	S	T	Totais
0 - Semanas e dias	0	0	0	0	0	0	0	1	0,5	0,2
1 - Col. conf. seminários	56,9	71,1	64,8	83,3	75,9	79,2	64,6	55,9	60,1	64,4
2 - Trab. de grupo por prof. na escola	12,5	17,8	15,4	16,7	13,8	15,1	20,7	26,5	24	19,2
3 - Trab. de grupo fora da escola	4,2	1,1	2,5	0	0	0	1,2	2	1,6	1,75
4 - Associação 1+2	26,4	8,9	16,7	0	6,9	3,8	11	13,7	12,5	13
5 - Associação 1+3	0	0	0	0	0	0	1,2	0	0,5	0,2
6 - Associação 2+3	0	0	0	0	3,4	1,9	1,2	1	1,1	0,8
7 - Associação 1+2+3	0	1,1	0,6	0	0	0	0	0	0	0,2

Metodologias utilizadas nas actividades

Os dados dos inquéritos A permitiram obter a indicação de metodologias usadas pelos formandos em 15 escolas do Ciclo e em 17 escolas do Secundário. Das primeiras, registam-se 72 indicações de metodologias a que se recorreu e das segundas 90. Pode verificar-se que 56,9% das metodologias no Ciclo eram do tipo I e no Secundário a

percentagem deste tipo de metodologias atingia 71,1%. O recurso mais frequente no Secundário a metodologias mais tradicionais embora em número insuficiente para fornecer dados seguros, vem ao encontro de outros dados já anteriormente analisados que parecem indicar um recurso mais frequente, no Secundário, a formas mais tradicionais de formação.

Como se pode ver no Quadro nº 110, as metodologias mais frequentemente utilizadas, segundo os formandos, são as que não exigem grande actividade dos participantes. Colóquios, conferências, seminários, são as formas de trabalho a que sobretudo se recorre (105 casos nos Inquéritos AA do Ciclo + Secundário) o que corresponde a 64.8% das acções realizadas e 257 em 399 no conjunto dos Inquéritos A, B e C correspondente a 64,4% do total. (Ver Quadros nºs 108 e 109). Mas há também referência a actividades realizadas que exigem a combinação de trabalhos de grupo dentro e fora da escola com graus variáveis de implicação e autonomia (consultas bibliográficas, inquéritos, diferentes formas de trabalho de campo) - 57 casos referidos nos Inquéritos AA do Ciclo + Secundário. Estes últimos tipos de trabalho foram realizados ao longo de períodos mais ou menos longos que vão de alguns dias a várias semanas e são também indicadores de um certo clima inovador no processo de formação. De facto, o processo tradicional de formação limitava-se à assistência a curso e colóquios, bem como a leitura de textos, e

QUADRO Nº109

Temas abordados nas diferentes escolas para dinamização cultural de professores (Questão 3 - Inquérito A)

Temas	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO																	TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	25	27	28	29	30	31	33	34	37	39	40	42	47	48	TOT	%		
Semanas e dias de	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	4,1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	1	0	1	9	9,1	12	7
Cont. prog	1	1	1	1	1	2	1	0	0	1	2	0	0	0	1	15	20,5	0	1	0	1	2	0	0	2	0	0	1	1	1	0	2	0	1	12	12,1	27	15,7
Metodologia e didáctica	1	1	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	1	0	1	8	11	1	1	0	1	0	0	1	2	0	0	0	1	0	1	0	0	0	8	8,1	16	9,3
Sistema Educativo	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	1	0	1	11	15,1	1	1	1	1	1	0	1	2	3	0	1	2	0	0	2	1	2	19	19,2	30	17,4
Sócio-Pedagogia	1	0	1	0	1	5	2	2	2	0	2	2	0	2	2	22	30,1	1	1	0	4	3	2	6	3	2	1	0	3	0	1	2	1	0	30	30,3	52	30,2
Conhecimento do meio	0	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	4	4.0	7	4,1
Conhec. e funç. escola e alunos	0	0	0	0	1	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	4	5,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	0	0	0	0	1	6	6,1	10	5,8
Psicologia e Psicopedagogia	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	2	7	9,6	1	0	0	1	1	0	2	2	1	1	0	1	0	0	0	0	1	11	11,1	18	10,5
	3	2	6	2	5	10	9	4	6	4	5	5	2	3	7	73		6	6	1	9	7	2	10	11	6	2	9	11	1	2	7	2	7	99		172	

QUADRO Nº110

Metodologias usadas nas diferentes escolas para actividades de dinamização cultural dos professores (Questão 3, Inq. A)

Metodologia	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO																			TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	25	27	28	29	30	31	33	34	37	39	40	42	47	48	TOT	%		
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Colóquios, seminários	3	0	2	0	0	0	8	2	5	1	4	4	2	3	7	41	58,9	0	5	1	4	6	1	10	9	4	2	2	7	1	0	4	2	6	64	71,1	105	64,8
Trab. de grupo na escola	0	1	1	0	2	0	0	0	1	2	1	1	0	0	0	9	12,5	0	0	0	1	0	1	0	2	1	0	4	3	0	2	2	0	0	16	17,8	25	15,4
Trab. de grupo fora da escola	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	4	2,5
Associação 1+2	0	1	0	2	2	10	1	2	0	1	0	0	0	0	0	19	26,4	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	1	0	0	1	0	0	8	8,9	27	16,7
Associação 1+3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Associação 2+3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Associação 1+2+3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	1	0

QUADRO Nº111

Duração das actividades realizadas nas diferentes escolas para dinamização cultural e profissional dos professores (Questão 3, Inq. A)

	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO																			TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	25	27	28	29	30	31	33	34	37	39	40	42	47	48	TOT	%		
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 a 3 horas	3	1	1	0	2	9	8	1	1	3	4	2	0	3	3	41	59,4	0	2	1	0	5	1	10	9	4	0	0	8	0	1	4	2	6	53	57	94	58
3 horas a 1 dia	0	0	3	1	2	1	1	1	3	1	0	3	1	0	2	19	27,5	3	3	0	4	1	0	0	1	1	1	7	1	1	1	1	0	1	26	28	45	27,8
1 dia a 3 dias	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	1	0	2	6	8,7	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	7	7,5	13	8
3 dias a 1 semana	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,9	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	6	6,5	8	4,9
1 semana a 3 semanas	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,1	2	1,2

não a trabalhos que exigem um pouco de investigação, bem como um certo esforço e originalidade.

QUADRO Nº 112

Metodologias mais usadas nos Ensinos Básico e Secundário

	Tipo de Metodologias	Nº de acções (Inq. A)			Percentagens %	
		B	S	Total	B	S
Metodologia usada	1	41	64	105	56,9	71,1
	2+3+4+5+6+7	31	26	57	43,1	28,9
Total respostas obtidas		72	90	162	100	100
Nº de escolas de que se obteve resposta		15	17	32		

Considerando que os dados recolhidos com o Inquérito C não permitem localizar com segurança escolas em que as actividades foram realizadas e considerando ainda a distribuição irregular das escolas inquiridas pelas diferentes zonas, não é possível estabelecer com alguma segurança uma relação entre tipos e quantidades de temas tratados e situações geográficas das escolas. No entanto mesmo só através da análise dos Inquéritos AA pode constatar-se uma heterogeneidade grande no que diz respeito à quantidade de acções realizadas pelas diferentes escolas. Assim, é possível verificar que em algumas destas instituições são referidas bastantes actividades que visam a dinamização cultural e profissional dos professores enquanto que outras referem uma quantidade diminuta daquelas acções.

São de citar, no primeiro caso, por exemplo: a Escola Secundária de Gaia, Portalegre, Guarda, Luísa de Gusmão, de Lisboa, Avelar Brotero, de Coimbra, Preparatória de Couto de Cucujães, Rio Tinto e Viatodos que constituem um grupo bastante heterogéneo quanto à situação geográfica (zona e região), nível de ensino e tamanho da escola. Estes resultados não permitem assim identificar variáveis a que se possa atribuir esta desigual actividade registada nas diferentes escolas. Poderá até admitir-se que talvez exista ou uma combinação de factores que favorece a ocorrência de actividades em maior número, ou

que haverá eventualmente *outros factores em jogo que determinam esse maior número de actividades no interior de uma dada escola.* Este problema será retomado adiante.

4.2.6.9.4.2 Actividades que promovem a ligação da escola com o meio

As questões 6 e 7 procuravam colher dados sobre actividades em que a escola estabeleceu relação com o meio. No entanto, como já foi referido anteriormente, é necessário esclarecer que é difícil separar completamente as actividades mencionadas nas respostas à questão 4 que solicita dados sobre actividades de animação cultural e desportiva dos alunos e as relativas às questões 6 e 7. De facto, muitas das iniciativas que põem em contacto a escola como meio envolvem actividades em que os alunos participam e têm portanto como resultado também uma dinamização cultural dos mesmos.

Tendo portanto presente a possibilidade de existência de algumas sobreposições entre actividades citadas em ambos os grupos de respostas procurou-se, analisando os inquéritos por escola, obter uma descrição das actividades que aí se desenvolveram, relativamente às quais são referenciados envolvimentos em acções de índole de actores sociais tradicionalmente considerados exteriores à escola.

Assim procurou identificar-se o *tipo de actividade, a sua duração, as instituições que deram ou não apoio a estas realizações e o tipo de apoio recebido.*

Metodologia usada na análise

Começou por se fazer um levantamento exaustivo de todas as actividades indicadas. As respostas idênticas ou sinónimas foram designadas por uma só frase correspondente a um tipo de actividades. Uma análise exploratória das actividades assim indicadas permitiu organizá-las em cinco grupo.

Estabeleceram-se assim *cinco tipos de actividades possíveis.* O primeiro, constituído por conferências, colóquios, mesas redondas, seminários em que *de uma forma mais ou menos erudita se processou o conhecimento de meio* ou em que se verificou uma participação de pessoas da comunidade. Trata-se de iniciativas que não implicam uma intervenção activa dos professores participantes. O segundo reune *trabalhos feitos por grupos de professores dentro da escola* (feiras, exposições, consultas bibliográficas, etc.). O terceiro, que engloba actividades que foram designadas como *culturais e afectivas*

tais como espectáculos de teatro, confraternizações, etc., a que assistiram em que participaram elementos da comunidade. O quarto onde foram reunidos os trabalhos que implicam *atitudes activas de indagação, realizadas fora da escola,* do tipo de inquéritos, sondagens, entrevistas, recolhas de património, debates nas autarquias com os moradores. O quinto foi reservado para *actividades desportivas no meio* (marcha da montanha, passeios, etc.). No sexto estão resumidas as referências a "Semanas abertas", "Dias de ...", "Festas de... ", considerando-se ainda casos em que se associavam diferentes tipos de actividades (9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º e 15º).

Poderá notar-se que no 1º, 2º e 2º grupos são aqueles em que "o meio" veio à escola, enquanto que no 4º e 5º foi a escola que saiu para "o meio".

Duração

As actividades tiveram durações que oscilaram entre 2 ou 3 horas, até àquelas que se desenvolveram ao longo de mais de 3 semanas. Os grupos de duração estabelecidos são os mesmos que se adoptaram para a análise das questões já estudadas.

Instituições que colaboraram

Verifica-se que, de uma forma geral, as diferentes instituições, quando solicitadas, deram apoio às actividades desenvolvidas pela escola. Só uma vez uma junta de freguesia é acusada de não ajudar (Freguesia de Moura). Há também duas acusações deste tipo por parte da escola de Rio Tinto ao FAOJ, uma ao Ministério da Educação (feita pela Escola Infante D. Henrique) e também a uma EAP, pela escola de Santa Maria Maior. Mas, pelo contrário, são muitas e de muitos tipos as entidades que deram apoio e um apoio bem diversificado. É mesmo notável a variedade de pessoas e de instituições a que as Escolas se lembraram de recorrer. Por essa razão elas foram organizadas em 6 categorias - 1º *Escolas ou pessoas ligadas à Instituição* (Encarregados de Educação, Empregados, Outras Escolas); 2º *Autarquias* (Câmaras, Juntas); 3º - *Serviços Públicos ou Associações Locais* (Associações Culturais e Desportivas, Ranchos, Clubes, Grupos de Teatro, Casa de Povo, Seminário local, Centros de Nutricionismo, Centro de Saúde, Museus, Bibliotecas, Serviços Florestais); 4º - *Indústria e comércio locais* (casas de comércio, padarias, livrairas e diferentes fábricas); 5º - *Serviços Públicos nacionais* (Ministério da Educação,

Direcções-Gerais, EAPs, FAOJ, Ministério da Saúde, Serviço Nacional do Ambiente); 6º - Indivíduos não relacionados directamente com a Escola (Escritores, Artesãos, Artistas plásticos, etc.). Estas entidades, como foi já anteriormente referido, oferecem à escola diferentes tipos de apoio: apoio humano, transporte, material (expositores, bibliografias, fotografias, ampliações de fotocópias, filmes, diapositivos, autocolantes, documentos antigos, árvores, prendas, barracas, palcos, cedência de salas) informações e sobretudo dinheiro.

É bem elucidativo da variedade de entidades a que se recorre o exemplo que se junta, extraído de um programa de actividades de uma Escola Preparatória em 1985/86.

COLABORAÇÕES

A realização desta SEMANA ABERTA só foi possível dada a dedicação e empenho dos actuais PROFESSORES, ALUNOS E EMPREGADOS desta Escola e colaboração das seguintes entidades:

- Câmara Municipal de Matosinhos
- Junta de Freguesia de S. Mamede de Infesta
- Junta de Freguesia de Leça do Balio
- F.A.O.J.
- Grupo Dramático e Musical "Flor de Infesta"
- ALCO - Algodoeira Comercial e Industrial, S.A.R.L.
- Aviário Dois Amigos
- Casa Senhor da Boa Fortuna
- Confeitaria Marina
- Confeitaria Sol Poente
- Cooperativa de Habitação Gente do Amanhã
- Padaria Africana
- Padaria Moderna
- Padaria Santo António
- Padaria S. Mamede
- VILAR - Indústrias Metalúrgicas S.A.R.L.
- Ex-professores desta Escola
- Supermercado VILARES
- UNICER

Análise de resultados

Ao analisar as 20 actividades citadas nos Inquéritos A, verifica-se que as iniciativas mais frequentemente desenvolvidas foram as actividades conducentes a um melhor relacionamento da Escola com o meio (devido quer a um maior conhecimento deste, quer à intíma relação de colaboração que se estabeleceu entre a instituição escolar e o exterior),

QUADRO Nº 113

Actividades de ligação de escola ao meio - Inquérito A

Tipo de actividades		ESCOLAS DO ENSINO BASICO															TOT. E.B.		ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO														TOT. E.S.		TOTAL	
		1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	S	P	22	23	24	25	27	28	29	30	31	34	37	40	42	47	48	S	P	S	P
Mesa redonda, colóquios	1				1								2			1	4	6,3		2						1					1			4	7	8	6,7
Trab. grupo na escola (feiras, exp., etc.)	2		3		1	1	2	1			1	2		2			13	20,6		2	1		2	2	1	3	1	1		1	4			18	31,6	31	25,8
Comemorações, enc., teatro, etc.	3															2	2	3,2										2						2	3,5	4	3,3
Trab. actv. fora da escola (inq., entr. rec. patr.)	4	2		1			1		1	1	1		1	1		2	11	17,5	1	3		1	4		2				1	1				13	21,1	24	20
Actv. desp., marcha da montanha	5			1		1						1			2		5	7,9																0	0	5	4,2
Semanas abertas, festas, dias	6	3	1	1	2	2	1	1	1	2	3	1	2	1		1	22	34,9				1	2		1	1		3	1	1			2	12	21,1	34	28,3
Associação de 1+2	7			2													2	3,2	1															1	1,8	3	2,5
Associação de 1+3	8																														1			1	1,8	1	0,8
Associação de 2+3	9																			1														1	1,8	1	0,8
Associação de 2+4	10			1					1								2	3,2							1									1	1,8	3	2,5
Associação de 3+4	11								1								1	1,6																-	-	1	0,8
Associação de 4+6	12																										1							1	1,8	1	0,8
Associação de 5+6	13																									1								1	1,8	1	0,8
Associação de 2+3+4	14																										1							1	1,8	1	0,8
Associação de 1+2+3+5	15							1									1	1,6														1		1	1,8	2	1,7
TOTAL DE ACTIVIDADES		5	4	6	4	4	4	3	4	3	5	4	5	4	2	6	63		2	8	1	2	8	2	5	6	3	6	2	3	5	1	3	57		120	

mas que foram *realizadas por grupos trabalhando dentro da Escola.* [148] É notável a criatividade demonstrada na realização de actividades que concretizaram este objectivo. Vejam-se alguns exemplos: "exposição sobre profissões", esta precedida da realização de entrevistas. "Dinamização da biblioteca da Escola e da Turma", "Feiras de Livros com escritores presentes", "Execução de jogos didácticos para oferta a infantários", publicação de um livro pela escola, "Recuperação de livros das bibliotecas locais", "Recuperação de espaços livres", "Tendências da Juventude dos anos 80", feito com colaboração de grupos recreativos da região e FAOJ, "Artesãos na Escola" de diferentes profissões: (tecedeiras, entalhadores, oleiros, artífices de filigrana, etc., etc.) médicos, jornalistas, músicos, "Escritores na Escola", "Jornal da Escola", etc., etc.,

As actividades que surgem referidas em 2º lugar de frequência com que são realizadas, são as que reunem festividades e confraternizações. Como exemplos de iniciativas tomadas nesta área pode referir-se as realizadas nos "Dias da Escola" ou nas "Semanas Abertas" em que a Escola é sempre aberta à comunidade e que envolve a realização de teatro, cinema, exibição de ranchos, cantares, o "Dia Mundial da Alimentação" (com exibição de filmes em sessões feitas com a colaboração do Centro de Saúde da região e Câmara), o Dia Mundial da Criança - (com teatro, almoços de confraternização) e ceias de Natal com professores, empregados, alunos e encarregados de educação, etc., etc..

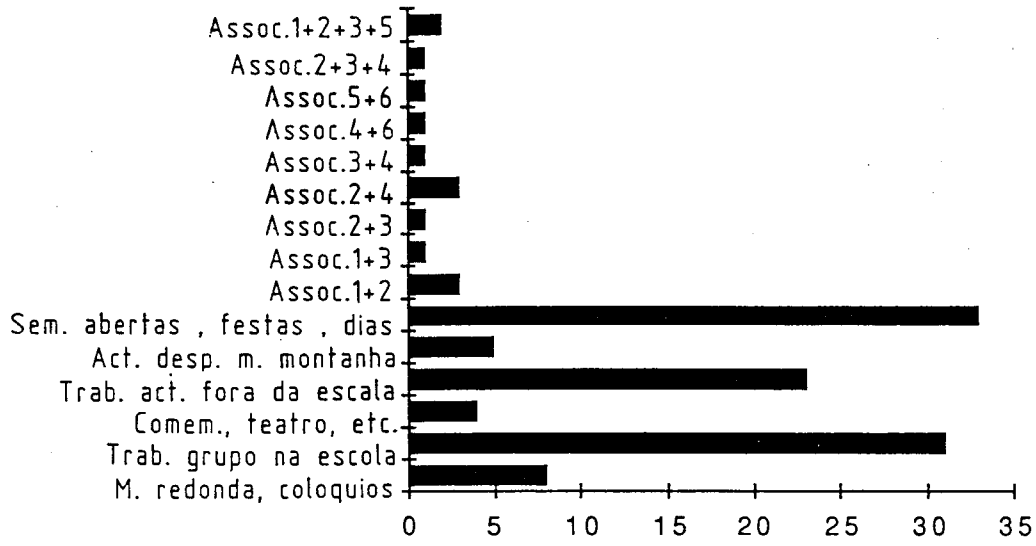
Em *terceiro* lugar, em número em que são referidas, actividades em que a escola saiu para o meio realizando inquéritos, entrevistas, fazendo levantamentos, debates na comunidade. São exemplos de actividades deste tipo: "Levantamentos de artesanato" seguidos de exposição, "A imagem da escola na freguesia", seguido de exposição na Escola, "Recolha de cantares alentejanos", "Recolha e divulgação de textos", "Marchas populares com poemas musicados pelos alunos e participação da população", "Levantamento do património arquitectónico da região seguido de exposição na escola", "Identificação de situação escolar no Conselho", "Prevenção de doenças, feita através de trabalho de campo", "Exposição sobre temática agrícola (agricultura no Concelho de Serpa), "Visitas de estudo", por exemplo a estações de olivicultura, selecção e reprodução ovina, produção de lã, seguida da realização de exposições na escola. [149]

---

148 Em sete casos este tipo de actividade é referida associada a outros.

149 Nesta área são ainda referidas nos inquéritos B duas actividades particularmente interessantes: de Portalegre veio a referência à realização de um diaporama sobre o "Dia do Estudante Rural", diaporama este que foi em seguida exibido em cinco freguesias diferentes e foi pretexto para discussão entre a Escola e a comunidade próxima. Outro caso também interessante é o da realização de emissões pela escola na rádio local (Guarda)

GRAFICO 21
Actividades de relação Escola - Meio



Em *quarto* lugar são referidas as iniciativas mais eruditas da escola,[150] tais como conferências e colóquios que envolvem e interessam escola e comunidade e para a participação das quais a comunidade é convidada. São de citar como exemplo destas actividades sessões sobre "Papel da alimentação no rendimento doaluno", "Alimentação racional", "Tabagismo", "Vacinação", "Higiene", "Saídas profissionais", etc..

Em *quinto* lugar são referidas actividades lúdicas ou de confraternização que incluem a participação de elementos da comunidade: "Danças", "Confraternização com

150 Em quatro casos esta actividade é referida associada a outras.

encarregados de educação", "Encontros", "Circo", "Teatro", etc..[151]

Em *sexto* lugar também[152] são referidas as actividades desportivas em que participam elementos exteriores à Escola tais como: "Desafios de futebol com a associação de pais", "Corta-mato realizado com outras escolas da região", "Tardes desportivas abertas à comunidade", etc..

São também referidos casos em que se associam vários tipos de actividades (ver Quadro nº 113).

Quanto à duração, as actividades realizadas desenvolveram-se sobretudo ao longo de um dia, em segundo lugar as que foram desenvolvidas durante três dias a uma semana. Em terceiro lugar encontram-se as que ocupam somente uma manhã ou uma tarde. As de um a três dias, uma a três semanas e mais de três semanas são referidas com baixa frequência (ver Quadro nº 116).

As entidades que mais frequentemente foram referidas como dando apoio às actividades realizadas na escola são as Câmaras e Juntas. Seguem-se os serviços públicos e associações locais, sobretudo os clubes e associações recreativas e desportivas. Em terceiro lugar são referidas as pessoas relacionadas com a escola (encarregados de educação, empregados, outras escolas). Em quarto lugar vêm os serviços públicos nacionais (Ministério da Educação, Direcções-Gerais, Ministério da Saúde, Ambiente, etc.) dos quais se destaca a ajuda dada pelo FAOJ. Em quinto lugar vêm referidos o comércio e indústria locais e em último lugar é citada a ajuda dada por pessoas a título individual (escritores, jornalistas, pintores, etc.) (ver Quadro nº 114).

151 Por três vezes esta actividade é referida associada a outras.
152 Por duas vezes esta actividade é referida associada a outras.

QUADRO Nº114

Instituições que apoiaram as diferentes escolas em actividades de relação escola/meio (Questão 6/7)

Quem apoiou	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO																TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	25	27	29	30	31	34	37	40	42	47	48	TOT	%		
Pessoas ligadas à escola	3	1	3	0	0	1	1	0	0	1	0	2	0	2	2	16	20,3	0	3	1	0	2	0	0	0	2	0	0	1	0	2	11	13,6	27	16,9
Autarquias	2	0	2	2	1	1	1	2	2	1	2	3	2	0	1	22	27,8	1	2	0	1	2	1	3	3	3	0	1	3	0	1	21	25,9	43	26,9
Serviços públicos locais	0	1	2	2	1	1	3	1	0	0	0	3	2	0	0	16	20,3	1	2	0	1	0	1	3	2	2	1	2	3	0	1	19	23,5	35	21,9
Indústria e comércio locais	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	6	7,6	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	2	11	13,6	17	10,6
Serviços públicos nacionais	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	2	2	0	0	1	10	12,7	0	3	0	0	0	3	0	0	3	0	0	3	1	1	14	17,3	24	15
Individualidades	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	6,3	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	2	0	0	5	6,2	10	6,3
Outros	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	4	5,1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	4	2,5

QUADRO Nº115

Tipo de apoio recebido das instituições pelas diferentes Escolas para actividades de relação Escola/Meio (Questões 6/7)

Apoio recebido	ESCOLAS DO ENSINO BASICO												ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO												TOTAL	%
	3	4	8	11	12	13	15	20	21	46	TOT	%	22	23	27	30	31	34	40	42	47	48	TOT	%		
Apoio humano	0	1	1	0	1	0	0	1	2	0	6	15,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	6,7	8	11,8
Transporte	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	5,3	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	3	10	5	7,4
Materiais	2	3	0	2	0	4	2	4	2	1	20	52,6	1	0	2	2	2	3	2	1	1	2	16	53,3	36	52,9
Informações	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	2	5,3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,3	3	4,4
Dinheiro	0	1	0	0	0	0	0	3	0	1	5	13,2	0	2	0	0	1	2	0	2	0	1	8	26,7	13	19,1
Outros	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3	7,9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,4

QUADRO Nº116

Duração das acções realizadas pelas diferentes escolas para actividades de relação escola/meio (Questões 6/7)

Temas	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO														TOTAL	%
	1	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	27	28	30	31	34	37	40	42	47	48	TOT	%		
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 a 3 horas	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	2	0	1	2	9	19,6	0	2	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	5	16,7	14	18,4
3 horas a 1 dia	4	4	1	0	0	1	3	2	3	0	2	1	0	1	22	47,8	0	0	0	2	0	2	0	4	0	1	0	0	0	9	30	31	40,8
1 dia a 3 dias	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	3	6,5	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	4	13,3	7	9,2
3 dias a 1 semanas	0	0	2	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	8	17,4	1	1	0	0	0	0	2	1	0	1	2	1	1	10	33,3	18	23,7
1 semana a 3 semanas	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	4,3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,6
3 semanas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	4,3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	6,7	4	5,3
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

A multiplicidade e variedade de actividades realizadas nesta área é possivelmente decorrente de se tratar de iniciativas que explicitamente vêm referidas nos objectivos de formação (ver Objectivos da área Escola, (análise do Despacho 3/81, Quadro 25). Mas dado que, como já atrás se referiu, a preocupação da ligação escola-meio não se fazia sentir nos processos de formação anterior, a simples realização destas actividades terá de ser encarada como uma inovação, neste caso desencadeada por pressão do Centro do Sistema. De qualquer forma é de referir de novo a imaginação posta na realização destas actividades que parece traduzir uma participação activa na inovação da periferia do Sistema. Actividades do tipo que atrás se referiram, tais como reuniões com pais de alunos onde se discute a alimentação e sua relação com o rendimento escolar feito com colaboração de um nutricionista, a recolha de cantares alentejanos de colaboração com familiares de alunos e habitantes da aldeia, interpretados em seguida pelos alunos, prevenção de doenças feita de colaboração com o centro de saúde da região, o dia do estudante rural (diaporama exibido e discutido em cinco freguesias) semanas de cultura tradicional, são actividades que não se encontram numa escola tradicional. Segundo um depoimento de um Presidente do Conselho Directivo (Rio Tinto) "embora se trate de actividades que acontecem, por assim dizer, forçadas pela Profissionalização, ao realizá--las as pessoas ficam de tal modo envolvidas, presas, que isto se tornou um processo muito importante", e continuou: "acabando a Profissionalização isto acaba ou só não acabará em meia dúzia de escolas graças a uns balões de oxigénio de alguns carolas que por lá haja". Mais uma vez se torna a verificar aqui uma intensidade de realizações muito diferentes de escola para escola (ver Quadro nº 113). Há escolas que referem seis actividades ("Marcha-passeio, "Visitas de estudo", "A imprensa local", "O dia da criança", "A escola e o meio" - acção para directores de turma, "A Criança e o Livro") outras oito ("Jornal", "Festas", "Exposições", "Monografias", "Dias de ...", "Levantamentos etnográficos") enquanto que algumas só referem duas actividades ("Festa de fim de ano" e "Corta-Mato").

Se se comparar a ocorrência das actividades desta área que relacionam a escola com o meio, no Secundário e no Ciclo pode ver-se (com a reserva habitual decorrente do pequeno número de casos estudados) que elas são um pouco mais frequentes nos casos analisados no Ciclo.

Se se verificar agora comparativamente as percentagens em que ocorrem os diferentes tipos de actividades desta área no Ciclo e no Secundário (ver Quadro 117) pode

observar-se que a percentagem é acentuadamente maior no Ciclo na sexta categoria que corresponde a espectáculos, festas e confraternizações e na quinta - que engloba as actividades desportivas.

Estes dados vêm ao encontro do já observado relativamente às respostas dadas à pergunta quatro. Note-se que também aqui e possivelmente pelas mesmas razões são as actividades com carácter mais lúdico e de actividade física que surgem com mais frequência no Ciclo.

QUADRO Nº 117

Actividades de relação escola/meio no ensino Básico e Secundário

Tipo de actividade desenvolvida	E. Básico		E. Secundário	
	Freq.	Perc.	Freq.	Perc.
1. Mesa redonda, colóquios	4	6,3	4	7
2. Trab. de grupo na escola	13	20,6	18	31,6
3. Comemorações, encontros	2	3,2	2	3,5
4. Trab. de grupo fora da escola	11	17,5	13	21,1
5. Actividades desportivas	5	7,9	0	0
6. Semanas abertas, festas	22	34,9	12	21,1
7. Associação 1+2	2	3,2	1	1,8
8. Associação 1+3	-	-	1	1,8
9. Associação 2+3	-	-	1	1,8
10. Associação 2+4	2	3,2	1	1,8
11. Associação 3+4	1	1,6	-	-
12. Associação 4+6	-	-	1	1,8
13. Associação 5+6	-	-	1	1,8
14. Associação 2+3+4	-	-	1	1,8
15. Associação 1+2+3+5	1	1,6	1	1,8

Seria também importante verificar a frequência com que as actividades deste tipo são realizadas em meios urbanos intermédios e rurais. Porém os dados de que se dispõe não permitem fazer esta análise com margem razoável de segurança. Ao fazer a leitura das respostas dadas a esta questão, de novo aqui se volta a sentir um ambiente de festa que não é habitual em Educação. Aliás isto é mesmo de esperar pois que, é importante fazer notar de novo, algumas actividades referidas nesta rubrica foram, como se viu, citadas por outros professores na questão relativa às actividades para alunos. Há portanto grande proximidade nas duas situações.

4.2.6.9.4.3. Actividades realizadas nas escolas para estudo do Sistema Educativo

Metodologia de análise

À semelhança do modo como se procedeu para analisar as questões abertas anteriormente discutidas, as respostas dadas à questão oito em que se inquire das actividades realizadas nas Escolas no âmbito da área "Sistema Educativo" foram estudadas por meio de uma análise de texto do tipo lógico-semântico.

Assim começou por se fazer um levantamento exaustivo das actividades mencionadas nas respostas. Condensaram-se em seguida numa só frase as respostas sinónimas ou de conteúdo semântico idêntico. As frases obtidas após esta operação foram então organizadas sem que houvesse uma classificação prévia em grupos de temas semelhantes entre si. À semelhança do que aconteceu com as restantes perguntas abertas pretendeu-se com esta análise: em primeiro lugar evidenciar através de uma análise exploratória as áreas de trabalho mais frequentemente referidas nas respostas; em segundo lugar distinguir as actividades explicitamente referidas nos textos orientadores instituídos daquelas que, podendo ser realizadas dentro esta área, não são aí directamente referidas. Os grupos assim obtidos são sete.

O *primeiro* foi aquele em que se reuniram as actividades que visam estudos do "Sistema Educativo" *feitos de uma forma global* "do Sistema Educativo Português Actual", a "História e Evolução do Sistema Educativo". "Comparação do Sistema Educativo Português com outros Sistemas Educativos", "Estruturas do Sistema Educativo".

O *segundo* em que se reuniram as actividades que procuraram analisar *aspectos parcelares do Sistema Educativo:* "Ensino Unificado", "Ensino Técnico-Profissional", "Ensino Nocturno", "Ensino Integrado", "Ensino Obrigatório", "Saídas Profissionais", "Rede ...".

O *terceiro* em que são tratados processos de "Formação de professores". Apesar de ser este um problema que poderia ser incluído na categoria anteriormente referida, foi considerado também isoladamente. Isto porque seria de esperar que fosse um tema mais estudado, uma vez que nos documentos regulamentadores da Profissionalização se indica deverem ser feitas reflexões sobre o próprio processo de formação.

O *quarto* que se reserva para o único tema "Correntes Actuais da Pedagogia" pois que estando o estudo deste aspecto consignado explicitamente no Projecto Específico de formação era interessante verificar a frequência do seu tratamento.

O *quinto* - Funcionamento do Sistema Educativo em que se incluiu: "Interdisciplinaridade", "Curriculos", "Articulação de Programas", "Articulação dos níveis de Ensino", "Adequação do Sistema Educativo ao meio", "Avaliação".

O *sexto* em que foram agrupados estudos de aspectos que constituem disfunções do Sistema Educativo como por exemplo "Insucesso Escolar", "Comportamentos Desviantes", "Analfabetismo", que seria uma forma de tratar o Sistema Educativo numa perspectiva que revela preocupações de índole menos formal e mais sociopsicopedagógica.

O *sétimo* em que foram reunidos outros tipos de acções que não cabem nas categorias anteriormente explicitadas, como por exemplo: "Profissionalização na própria escola".

Posteriormente estes grupos foram reorganizados em dois. O *primeiro,* englobando estudos da estrutura do Sistema Educativo, quer relativos a aspectos globais que a sub-sistemas do Sistema Educativo geral ("História", "Estrutura do Sistema Educativo", "Ensino Vocacinal", "Ensino Obrigatório", "Ensino Integrado", "Formação de Professores", etc.) (correspondentes ao 1º, 2º e 3º grupos anteriormente referidos).

O *segundo* que abrange o estudo de problemas sociopsicopedagógicos relacionados com o Sistema Educativo: "Insucesso Escolar", "Analfabetismo", "Comportamentos Desviantes", "Correntes pedagógicas", bem como questões relativas ao funcionamento do Sistema Educativo - "Articulação de diferentes níveis de ensino", "Programas", etc. correspondentes ao 4º, 5º, 6º e 7º grupos anteriores.

O objectivo desta reorganização era o de identificar a maior ou menor frequência com que são tratados aspectos de estrutura e análise de funcionamento do Sistema Educativo, daquele que está mais relacionado com problemas da sociopsicopedagogia.

A análise do *tempo* foi feita de modo habitual. Do mesmo modo, as *metodologias* usadas foram reunidas em 3 grupos. O *primeiro* que permite aos participantes uma certa passividade (assistir a colóquios, conferências, mesas redondas, etc.). O *segundo*, já activo em que os participantes realizaram trabalho em grupo dentro da escola.

O *terceiro* em que o trabalho realizado também activo é realizado fora da escola - inquéritos, sondagens, entrevistas, etc.. Como por exemplo o "Levantamento da situação escolar do Concelho" - Diaporamas e debate - feito pela escola Rocha Peixoto da Póvoa.

Os resultados obtidos

A primeira constatação a fazer face às respostas obtidas diz respeito à relativa pobreza dos trabalhos realizados nesta área apesar de se tratar de actividades que, de forma explícita, se indica deverem ser áreas a tratar na Profissionalização. O número total de acções realizadas, referidas nestes inquéritos, é somente de 85, das quais 30 são estudos descritivos globais do Sistema Educativo. De 83 casos em que é mencionada a metodologia utilizada, 59 indicam terem-se realizado colóquios, mesas redondas, etc., em que habitualmente se convida alguém para falar e os professores assistem ou quando muito discutem os problemas levantados.

Se se observarem as actividades dos diferentes tipos que se realizaram no Ciclo e no Secundário, poderão notar-se algumas diferenças.

Se se juntarem os aspectos descritivos do Sistema Educativo globais e parcelares (1+2+3) e os aspectos pedagógicos (4+5+6+7), teremos os resultados que se observam no Quadro nº 121.

Como pode verificar-se, parece haver no Secundário uma incidência maior nos aspectos descritivos estruturais do Sistema Educativo e no Básico uma maior frequência de tratamento de problemas ligados a aspectos psicopedagógicos relacionados com o Sistema Educativo. Isto poderá estar em relação com o problema anteriormente referido, de uma tradição de formação de professores no Básico já existente, mesmo antes da Profissionalização, mais virada para os problemas da sociopsicopedagogia. Além disso o

QUADRO Nº118

Actividades desenvolvidas pelas diferentes escolas para estudo do Sistema Educativo (Questão 8)

Actividades	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO																TOTAL	%
	1	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	25	27	29	30	31	33	34	37	39	40	42	47	48	TOT	%		
Estudo global do S.E.	0	1	1	0	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12	28,6	1	1	1	1	2	4	0	1	0	1	2	0	0	2	1	1	18	41,9	30	35,3
Aspectos parciais do S.E.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	3	12	27,9	12	14,1
Formação de Professores	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	2	1	0	0	7	16,7	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	4,7	9	10,6
Correntes act. pedagogia	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	9,5	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3	7	7	8,2
Funcionamento do S.E.	5	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	3	1	13	31	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	6	14	19	22,4
Disfunções do S.E.	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	5	11,9	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	4,7	7	8,2
Outros	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,2
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	6	3	1	3	4	3	3	2	1	2	3	4	4	3	42		2	6	1	3	4	5	1	2	1	1	6	2	1	2	1	5	43		85	

QUADRO Nº 119

Metodologias utilizadas pelas diferentes escolas para estudo do Sistema Educativo (Questão 8)

Metodologias	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO																TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	25	27	29	30	31	33	34	37	39	40	42	47	48	TOT	%		
Mesa redonda, colóquios	1	1	3	1	2	1	3	3	2	1	2	2	1	4	1	28	71,8	1	2	1	1	3	4	2	0	1	1	4	2	0	2	1	6	31	70,5	59	71,1
Trabalho de grupo na escola	0	1	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	6	15,4	1	1	0	0	1	2	2	2	0	0	2	0	1	0	0	0	12	27,3	18	21,7
Inquérito trabalho de campo	1	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	5	12,8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,3	6	7,2

QUADRO Nº120

Duração das actividades desenvolvidas nas diferentes escolas para estudo do Sistema Educativo (Questão 8)

Duração	ESCOLAS DO ENSINO BASICO														ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO															TOTAL	%
		4	5	6	8	9	11	13	20	21	43	46	TOT	%	22	23	24	27	29	30	31	33	34	37	39	40	42	47	48	TOT	%		
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 a 3 horas	1	1	1	0	4	3	0	1	2	3	4	1	20	71,4	0	2	1	2	3	1	1	1	0	4	2	0	1	1	5	24	68,6	44	69,8
3 a 1 dia	2	2	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	5	17,9	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	4	11,4	9	14,3
1 dia a 3 dias	3	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	3	10,7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	3	8,6	6	9,5
3 dias a 1 semana	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 semana a 3 semanas	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 semanas	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	11,4	4	6,3
	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

carácter mais formal, assumindo aspectos mais "sisudos" de estudo de conteúdos do Secundário, que vem já a ser revelado na análise das outras questões, está possivelmente em relação com as opções que fazem aqui relativamente aos assuntos possíveis de encarar dentro da área do Sistema Educativo.

Quanto ao pouco entusiasmo que as escolas parecem revelar no estudo deste tema e de que poderá ser indicador o pequeno número de actividades realizadas nesta área, poderá admitir-se que seja decorrente das seguintes causas: as escolas não estavam habituadas a falar do estudo do "Sistema Educativo" nem nunca esse tema assim formulado

QUADRO Nº 121

Actividades desenvolvidas em escolas do Ciclo e do Secundário

Actividades	Ciclo	Secundário	TOTAL
1 +2 +3	19	32	51
4 + 5 + 6 + 7	23	11	34
TOTAL	42	43	85

fez parte dos assuntos a tratar na formação. A colheita de dados e a discussão deste problema seria assim uma *inovação instituída pelo Centro do Sistema:*

- a formulação da rubrica no texto oficial que institui este tipo de acções como área de formação a contemplar é relativamente hermética, e muitas pessoas não sabiam bem que temas poderiam ser tratados dentro dele;
- pelas duas razões anteriormente referidas, a formação e informação dos formadores na área era muito deficiente, pelo que, em consequência, elas não poderiam dar um apoio muito grande nas actividades a realizar. Verifica-se

assim nesta área (embora não fosse só aqui) *uma inversão de papeis em que os formandos passaram a formadores pois que eram eles em grande parte os responsáveis por ideias e realizações levadas a cabo nesta área.*

A pouco e pouco os formandos foram tomando consciência desta situação. Os comentários proferidos por eles (que nem sempre são reveladores de adesão aos princípios da Profissionalização em exercício) apoiam as interpretações anteriormente feitas.

São exemplos ilustrativos deste tipo de comentário:

"*ao contrário do que deveria ser,* são os formandos que dinamizam a escola e não a escola que dinamiza o formando" (Formando, Escola Preparatória de Valadares, 1985).

"Na área escola e Sistema Educativo são os formandos que são os formadores porque os delegados não receberam formação para o ser" (Formando, Escola Preparatória da Póvoa, 1984).

"Importante era não serem os formandos a organizarem as acções de formação na escola" (Formando, Escola Preparatória de Alcobaça, 1983).

Comentários de que estes são simples exemplos, são ainda reforçados pelos 84 pedidos de acções de formação para os intervenientes na Profissionalização feitos por formandos, já Profissionalizados, elementos do Conselho Pedagógico e OP que constam das respostas à questão 25 do inquérito.

Trata-se assim de uma inovação instituída pelo centro do Sistema, que não parece ter tido tão grandes repercussões na Periferia como as anteriormente referidas. Seria interessante seguir os reflexos deste tipo de trabalhos em situações de formação posteriores ao fim da Profissionalização.

4.2.6.9.4.4 Actividades desenvolvidas nas escolas, visando a dinamização cultural e desportiva dos alunos

Metodologias de análise

Para além das actividades desenvolvidas com intenção de implementar a formação dos professores, pretendia-se também identificar, através da questão 4, acções realizadas na Escola que tenham contribuído para a "dinamização cultural e desportiva dos alunos".

Para tal, e à semelhança do que aconteceu com a questão 3, foram analisadas, em conjunto as respostas a esta questão dos Inquéritos A bem como dos Inquéritos B e C. de cada estabelecimento de ensino, de forma a identificar as actividades realizadas em cada Escola. Também com este objectivo, acrescentou-se às respostas dadas directamente à questão 4, indicações de outras actividades, também referidas pelos inquiridos, mas que se encontram registadas em respostas a outras perguntas, quando estas revelavam claramente o envolvimento dos alunos. É o caso, por exemplo, das "Marchas de montanha" ou "Feira do Livro Infantil", etc., referidas a propósito das actividades ocorridas no sentido de estabelecer a relação escola-meio.

À semelhança do modo como se procedeu em relação a outras questões abertas, e também no sentido de efectuar uma análise do tipo lógico-semântico, começou por se proceder a um levantamento das respostas obtidas. Procedeu-se em seguida à fusão de respostas sinónimas ou de conteúdo semântico semelhante. Finalmente as actividades mencionadas nas respostas e deste modo associadas, foram organizadas em 5 grupos ad hoc correspondendo aos tipos de assuntos nelas tratados. Esta associação, evidentemente um tanto arbitrária, põe em relevo a frequência com que são referidas actividades com carácter mais ou menos erudito, lúdico, afectivo e/ou revelando preocupações de ligação ao meio e que correspondem a actividades mais ou menos tradicionais na formação. Revela-se assim propostas de trabalho mais ou menos inovadoras e de inovação mais ou menos decorrendo do instituído. Esses grupos foram designados por 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

0 - Actividades culturais que foram designadas por *"eruditas"* e onde foram incluídos colóquios, conferências, concertos, teatro, cinema, recitais de poesia, comemorações várias (centenário de J. Cortesão e A. Sérgio, Galileu, etc.) leitura de textos, ballet, recitais, extensão disciplinar, clubes de disciplina.

1 - Actividades designadas por "*culturais-afectivas*" porque podem interpretar-se como tendo sido organizadas com intenção de que os alunos gostem da escola e se sintam ligados a ela por laços afectivos. Estão neste caso, por exemplo, a "Recepção aos novos alunos", a formação de "Associações de professores com antigos alunos da Escola", o "Jornal da Escola", "Confraternizações",

"Concursos Literários", "Jogos Florais", "Feira do Livro", "Exposição de trabalhos de alunos", organização da "Sala dos Alunos", "Dinamização da Biblioteca".

2 - Actividades designadas como*"lúdicas"* pois que, apesar de também contribuirem, como no caso anterior, para que os alunos gostem da escola parecem ter favorecido fundamentalmente a criação de um clima alegre e de recreio. Estão neste caso, por exemplo, os "Fantoches" "Circo", "Largada de pombos", "Plantação de Árvores", "Lançamento de papagaios", "Feira de trocas", "Sorteio e distribuição de prendas a todos", "Cabeçudos", "Pintura de Murais", "Teatro representado por alunos e professores".

3 - Actividades designadas por *culturais e meio"* pois que, como o nome indica foram realizadas em ligação com o exterior da Escola parecendo querer contribuir para que a Escola perceba o meio e este aceite e use a Escola. Estão neste caso as "Recolhas Culturais" feitas pelos alunos, a vinda de "Artesãos à escola", "Exposição de Artesanato", a "Recolha de jogos populares", "Bandas de música na escola", "Historial da Terra", "Concursos fotográfico sobre temática agrícola", "Visitas de estudo", "Festas populares", "Historial da Escola", "Imprensa da região", "Recolha de canções populares, interpretadas depois pelos alunos".

4 - Actividades *"desportivas"* que incluem "Torneios", "Marchas da Montanha", "Pesca Desportiva", "Gincana", "Corta-Mato", "Tardes desportivas".

5 - Actividades referidas como de *"utilidade pessoal",* tais como "Saídas profissionais", "Banco de Emprego", "Tempos livres", "Alimentação racional", "Tabagismo", "Vacinação", "Higiene", "Prevenção rodoviária".

6 e 7 - Foram anotadas em grupo à parte das referências a *"Festas", "Dias",* (6) por um lado *"Semanas"* e *"Ciclos"* (7) por outro, pois que era muito difícil distinguir as respostas aos inquéritos ao referirem "Semanas" ou "Ciclos" incluiam ou não as actividades anteriormente referidas. É importante, no entanto, registar que se trata de realizações muito frequentes. Tudo foi pretexto para as organizar: "Festas de Natal", "Páscoa", "Carnaval", "Árvore", "Santos Populares", "Festa da Broa", "Dia da Criança", "Dia do Ambiente", "Fim do período", "Semanas Abertas", "Semanas Culturais", "Semanas de

Cultura Tradicional", "da Educação", "da Paz", "do Ambiente", de diferentes disciplinas. Não pode no entanto deixar de se salientar que sob os títulos de "Semanas", "Ciclos" e até "Festas" os professores referenciam todo um conjunto de actividades com uma tão grande quantidade e duração tão variável que registá-los desta forma se torna realmente extremamente redutor. Foi possível dar conta deste facto através da análise que se fez de alguns programas, por exemplo de "Semanas Abertas" e de "Festas de Natal". Mas a impossibilidade de acesso a programas de todas estas actividades obrigou a que, de momento, elas sejam consideradas somente desta forma. No entanto, a título de exemplo, transcreveram-se dois destes programas de realizações.

O *tipo de metodologias* usada nestas actividades foi também organizada em seis grupos:

1 - *Assistência a realizações de tipo erudito* realizadas na escola (conferências, colóquios, etc.) que estão relacionadas com uma certa passividade dos participantes.

2 - *Participação em grupos de trabalho* feito com os alunos dentro da escola, (exposições, feiras, presépios, consulta de documentação), etc. ...

3 - *Participação em grupos de trabalho* feito também com os alunos fora da escola (inquéritos, sondagens, entrevistas).

4 - *Assistência a espectáculos* (cinema, teatro).

5 - *Participação activa* em actividades desportivas.

6 - *Outros* tipos de actividades.

A duração dos diferentes trabalhos realizados, à semelhança do que se fez na pergunta três, foi organizada em seis grupos:

1	1 - 3 horas
2	4 - 6 horas
3	7 horas - 3 dias
4	+ de 3 dias - 1 semanas
5	+ de 1 semana - 3 semanas
6	+ de 3 semanas - 6 semanas

A análise das respostas foi progressivamente permitindo identificar as características das actividades realizadas nesta área.

Resultados obtidos

O primeiro aspecto que chama a atenção nestes dados é, à semelhança do que já se referiu a propósito da questão 3, a ocorrência de uma grande variedade de acções realizadas em função dos alunos, bem como a existência de diferentes valores apresentados pelas diferentes escolas relativos ao número de actividades desenvolvidas. Pode citar-se, a título de exemplo, o caso de uma escola em que são referidas através do inquérito A, 7 actividades e ainda a realização de uma "Semana" ou "Ciclo" e dois "Dias de ..." ou "Festa de ..." ou outra em que são referidas sete actividades deste tipo com cinco "Festas de ..." ou "Dias de ..." e uma "Semana de ..." (que como se viu são designações que cobrem muitas e variadas actividades) enquanto que noutros casos há a indicação de escolas onde só ocorrem 1 actividade e não se regista nenhuma referência à actividade da categoria de "Semana", "Festa", ou "Ciclo".

Dada a forma como os dados sobre actividades desenvolvidas foram obtidos, começou por se admitir que esta desigualdade poderia ser devida a recepção de um número diferente de respostas do Inquérito A de cada escola. A ser verdadeira esta explicação, tratar-se-ia de um levantamente desigual dos acontecimentos ocorridos nas diferentes escolas. É que, tendo verificado que o relato feito por cada inquérito do que se passou na escola não é exaustivo e que, quase sempre, para obter uma descrição mais completa é necessário acrescentar as referências obtidas através de respostas contidas noutros inquéritos da mesma Escola, admitiu-se que o número de exemplares recebidos provavelmente teria influência no número de actividades identificadas.

Este factor, no entanto, não é suficiente para explicar o número desigual de acções referenciadas em cada Escola, uma vez que há situações de que por exemplo foram recebidos três inquéritos A e é referido um conjunto de 7 actividades, cinco "Dias de ..." ou "Festas de ..." e "Uma semana de ...", enquanto que de uma outra foram recebidos 7 Inquéritos A e só são citadas 2 actividades.

Pensa-se, além disso, que a descrição obtida no conjunto de actividades referidas nos Inquéritos AA de cada Escola, constitui ainda assim um relato não exaustivo do

QUADRO Nº 122

ESCOLA PREPARATORIA DE S.MAMEDE DE INFESTA
Programa da Semana Aberta

DIA 24 DE JUNHO - SEGUNDA-FEIRA

1. *Inauguração da Cascata Gigante com a exposição de trabalhos feitos por todos os alunos da Escola nas aulas de Educação Visual*

2. *Abertura das exposições dos trabalhos dos alunos nas disciplinas de Educação Visual e de Trabalhos Manuais*

3. *Abertura das exposições relacionadas com os seguintes temas:*

   A - *"JUVENTUDE E ECOLOGIA" - baseada em trabalhos realizados pelos alunos nas aulas de Português e Estudos Sociais*

   B - *"600 ANOS DA BATALHA DE ALJUBARROTA" - alicerçada em trabalhos realizados pelos alunos que frequentam o "Clube da História" e relacionados com as principais fases da crise:*

   - *Morte do Conde de Andeiro*
   - *Batalha dos Atoleiros*
   - *Cerco de Lisboa*
   - *Cortes de Coimbra*
   - *Batalha de Aljubarrota*
   - *Casamento de D. João I*

   C - *Reconstituição do ambiente de um "pub" fundamentado em trabalhos realizados pelos alunos nas aulas de Inglês*

   D - *Mini-exposição de objectos alusivos ao S. João.*

4. *Rusga de S. João, com a participação de todas as turmas da escola*

DIA 25 DE JUNHO - TERÇA-FEIRA

1. *Abertura das exposições já anunciadas anteriormente*

2. *Reconsituição de determinados ambientes característicos da sociedade francesa tais como:*
   - *"Croissanterie"*
   - *"Crêperie"*
   - *"Fromagerie"*
   - *"Quiosque de Revistas"*

   Esta reconstituição será feita com base nos trabalhos das aulas de Francês

3. *Apresentação de um diploma intitulado "O RIO LEÇA ESTÁ MORTO" que será o ponto de partida de um encontro entre os alunos da Escola e o escritor infantil António Mota, autor de "Aldeia das Flores", livro lido e explorado nas aulas de Português.*

4. *Sessão sobre "Juventude e Ecologia" com a apresentação de um diaporama e a realização de um debate no qual participarão especialistas e representantes da Câmara Municipal de Matosinhos e das Juntas de Freguesia da zona onde a escola está inserida.*

5. *Espectáculos (2) no "Grupo Dramático e Musical Flor de Infesta" a realizar pelos alunos integrados no Centro de Ocupação de Tempos Livres, de que fazem parte os grupos de Teatro e de Dança. Na realização destes espectáculos colabora o Clube de História, cujos professores orientadores desse clube escreveram os textos do 1º e 2º actos e tem ainda a participação activa de alguns alunos do Clube nos referidos espectáculos.*
   Nos espectáculos colaborarão ainda ex-alunos e ex-professores da escola.

   O tema da representação teatral será "S. MAMEDE ATRAVÉS DO TEMPO". Será constituído pelos seguintes actos:

   1º acto - Sarau medieval
   2º acto - Desfolhada no sec. XIX
   3º acto - S. Mamede no sec. XX

QUADRO Nº 122 (continuação)

DIA 26 DE JUNHO - QUARTA-FEIRA

Visitas de estudo

1º ano

S. Mamede de Infesta - Oliveira de Azemeis (visita de estudo ao Centro Vidreiro) - Parque de La Salette (almoço e recreio) - Base Aérea de S. Jacinto - S. Mamede de Infesta.

2º ano

S. Mamede de Infesta - Santo Tirso - Guimarães (visita de estudo ao Castelo e ao Paço dos Duques) - Penha (almoço e recreio) - Briteiros (visitas de estudo) - Famalicão - S. Mamede de Infesta.

DIA 27 DE JUNHO - QUINTA-FEIRA

1. ABERTURA AO MEIO (incluindo alunos e professores de todas as escolas da zona) - de todas as exposições e reconstituições de ambientes já enunciadas anteriormente.

2. TORNEIO DESPORTIVO entre as várias turmas da escola e nas diversas modalidades praticadas durante o ano lectivo nas aulas de Educação Física.

3. Especteaculo (1) teatral de acordo com o tema já citado.

4. Possível vinda à escola de grupos musicais.

DIA 28 DE JUNHO - SEXTA-FEIRA

1. ABERTURA AO MEIO (incluindo alunos e professores do todas as escolas da zona) de todas as exposições e reconstituições de ambientes já anunciadas anteriormente.

2. TORNEIO DESPORTIVO entre as várias turmas da escola e nas diversas modalidades praticadas durante o ano lectivo nas aulas de Educação Física.

3 - Espectáculos (2) teatrais de acordo com o tema já referido. De notar que um dos espectáculos realizar-se-á à noite para a população da Freguesia.

QUADRO Nº123

Semanas abertas da ESCOLA PREPARATORIA DE RIO TINTO

1983

PROGRAMA

DIA 26

15.30 H — ABERTURA OFICIAL COM A PRESENÇA DOS PRESIDENTES DA CÂMARA E JUNTA
— ACTUAÇÃO DA PEQUENA BELINDA,VENCEDORA DO FESTIVAL DOS PEQUENOS CANTORES - FIGUEIRA DA FOZ 82
— VARIEDADES POR PROFESSORES E ALUNOS DA ESCOLA
— PROJECÇÃO DO FILME "O BALÃO VERMELHO"

DIA 27

— INÍCIO DA MARCHA PEDESTRE

9.30 H — EXECUÇÃO DE TRABALHOS EM MADEIRA PELO ARTESÃO JOSÉ ANTÓNIO DE SOUSA NEVES
— PROJECÇÃO DE FILMES CULTURAIS CEDIDOS POR DIFERENTES EMBAIXADAS
— DEMONSTRAÇÃO PROS ALUNOS DE ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NOS TEMPOS LIVRES

15 H — CORTA-MATO ESCOLAR

21 H — SESSÃO SOBRE O PLANEAMENTO FAMILIAR ORIENTADA PELO DR. ALBINO AROSO

DIA 28

9.30 H — EXECUÇÃO DE TRABALHOS DE FILIGRANA PELO ARTESÃO JOSÉ FRANÇA
— REALIZAÇÃO DE PROVAS DESPORTIVAS (ATLETISMO, FUTEBOL DE SALÃO E BASQUETEBOL)
— CONTINUAÇÃO DE PRESENÇA DE FILMES
— BANDA MILITAR DA REGIÃO MILITAR DO NORTE

15 H — PRESENÇA DO MAESTRO JOSÉ ATALAYA E ELEMENTOS DA ORQUESTRA SINFÓNICA DO PORTO PARA DIVULGAÇÃO DA MÚSICA ERUDITA JUNTO DOS ALUNOS

21 H — NOITE CULTURAL
— ACTUAÇÃO DA BANDA DA P.S.P.
— PARTICIPAÇÃO DE GRUPOS DE DANÇA DA ESCOLA
— EXIBIÇÃO DO RANCHO FOLCLÓRICO DA MONDEX

DIA 29

9.30 H — SESSÃO SOBRE ECOLOGIA COM PROJECÇÃO DE FILMES E DEBATE
— SESSÃO SOBRE HIGIENE DENTÁRIA
— PRESENÇA DO JORNALISTA AURÉLIO CUNHA PARA DIÁLOGO COM OS ALUNOS

15 H — ACTUAÇÃO DE UM GRUPO DE BALLET DA ESCOLA PARNASO SOBRE A DIRECÇÃO DO PROFESSOR MAURICE CÉZAR
— EXIBIÇÃO DO RANCHO FOLCLÓRICO DOS PROFS. DA E. P. FRANCISCO SANCHES DE BRAGA
— CONVÍVIO JANTAR ENTRE PROFESSORES DE VARIAS ESCOLAS

21 H — DEBATE SOBRE ENSINO COM A PRESENÇA DE TECNICOS RELACIONADOS COM A EDUCAÇÃO

1984

PROGRAMA:

18 — SEGUNDA-FEIRA

MANHÃ — 9.30 — Abertura
— Largada de Balões
— Zés Pereiras, Cabeçudos (Saída para o exterior)
10.00 h — Início das Olintintíadas
10.30 h — Visita de estudo ao Museu Nacional Soares dos Reis
11.00 h — Sessão sobre «Prevenção Higiene e Segurança no trabalho (alunos) orientada pelo Pessoal do Ministério do Trabalho
11.00 h — Inauguração e visitas guiadas às Exposições e artesão
TARDE — 14.30 h — Projecção de filmes
— Actuação do Grupo de Dança dos alunos da Escola Preparatória do Cerco
— Concurso de Dança — alunos
15.00 h — Sessão sobre «Prevenção Higiene e Segurança no trabalho (Alunos) orientada pelo Pessoal do Ministério do Trabalho
16.00 h — Sessão sobre «Cooperativismo» (Alunos) orientada pela Riocoope
NOITE — 21.30 h — Uma noite com a SEIVA TRUPE — Extractos do «Cálice do Porto» seguido de debate

19 — TERÇA-FEIRA

MANHÃ — 8.00 h — Visita de Estudo/Passeio da Escola a Conimbriga — Alunos do 2.º Ano
9.30 h — Continuação Olintintíadas
10.00 h — Fantoches pelo Grupo Social de Soutelo
— Teatro Infantil «os Pioneiros»
— Teatro alunos da Escola
10.30 h — Visitas de estudo aos museus Nacional de Soares dos Reis e Militar do Porto
TARDE — 14.30 h — Canções com instrumental ORFF (alunos)
— Momento de Poesia
15.00 h — Actuação de alunos da Escola de Música Duarte Costa
16.00 h — Actuação do Grupo Infantil de Flautas de Gens
17.30 h — Sessão sobre «A criatividade na Escola. Porquê e para quê?» (orientada pelo Prof. Ilídio Sardoeira) — adultos
NOITE — 21.30 h — Actuação da Banda de Música da Polícia de Segurança Pública

20 — QUARTA-FEIRA

MANHÃ — 8.30 h — Visita de estudo/Passeio Escolar à Estação Arqueológica do Freixo — 1.º Ano
9.30 h — Continuação olintintíadas
10.00 h — Ginástica rítmica, pelo grupo Social de Soutelo
— Dança Jazz (Alunos da escola)
— Projecção de Filmes
10.30 h — Visitas de estudo aos museus Nacional de Soares dos Reis e Militar do Porto
TARDE — 14.30 h — Tarde desportiva — alunos, professores e empregados
15.30 h — Exposição e demonstração de audiovisuais, pela ASA (adultos)
17.30 h — Sessão sobre a «Escola» e a «Comunidade», pelo Inspector Principal Helder Pacheco — (adultos)

21 — QUINTA-FEIRA (Feriado Nacional)

A Escola manter-se-á aberta de manhã e tarde mas apenas para visita às Exposições

22 — SEXTA-FEIRA

MANHÃ — 9.30 h — Marcha Pedestre aos Fósseis de S. Pedro da Cova
— Final das olintintíadas
10.00 h — Actuação do Grupo Coral e instrumental da Escola
— Teatro cantado pelos alunos do 2.º O (Francês)
— Actuação do Trio Galáxia (alunos da Escola)
— Projecção de filmes
10.30 h — Visitas de estudo aos museus Militar do Porto e Nacional Soares dos Reis
TARDE — 14.00 h — Visita de estudo ao «Museu Vivo da Comutação Manual» TLP'S Vila do Conde
14.30 h — Sarau Gímnico — alunos da Escola de Vila Real
» » » Prep. de Rio Tinto
NOITE — 21.30 h — Actuação do Rancho Folclórico de Professores da Escola Preparatória Francisco Sanches — Braga
— Actuação do Grupo de Música Popular «Siga a Rusga» de Viana do Castelo
— Serenata de Coimbra/Guitarra Portuguesa

23 — SÁBADO

TARDE — 15.00 h — Sessão de Karaté — pela Academia Parnaso
16.00 h — Actuação do Grupo Folclórico da TRAFFIC
16.30 h — Actuação da companhia de bailado TREKKU
NOITE — 20.00 h — Noite de S. João «Comes e Bebes»

EXPOSIÇÕES PERMANENTES

— **Artes Plásticas**
— **Integração Social e Profissional de Deficientes**
— **Defesa do Património**
— **Actividades de aprendizagem dos alunos da Escola**
— **Traje Regional**
— **TLP**
— **Artesanato:**
— **Brinquedos**
— **Tapetes de Arraiolos**
— **Cortiça e Madeira**
— **Filigrana**

realmente acontecido. Esta suposição foi confirmada naqueles casos em que, além das respostas aos inquéritos, se pôde obter, dos Conselhos Directivos, programas utilizados quando da organização de Festas de Escola ou a "Semanas". Ao comparar os dados obtidos através de dois tipos de levantamento, foi possível verificar que os primeiros eram francamente mais pobres. Se no entanto se admitir que as deficiências deste levantamento, eventualmente afectarão de modo semelhante as diferentes escolas analisadas, poderá também admitir-se, como se disse já, que na verdade, *a realização deste tipo de ações ocorre de forma bastante irregular em quantidade e também em qualidade nas diferentes escolas do País*. A repartição desta situação, já referida propósito das respostas à questão 3) faz admitir que se trata de um problema que deverá ser analisado. Assim, uma tentativa de interpretação para a ocorrência de tais irregularidades será adiante discutida (§ 4.2.6.1.1).

Considere-se agora os diferentes tipos de actividades desenvolvidas nas escolas do Ensino Básico e Secundário associadas nos sete grupos atrás referidos.

QUADRO Nº 124

Actividades desenvolvidas pelas diferentes escolas para dinamização cultural e desportiva dos alunos (Questão 4)

Tipos de actividades	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO													TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	23	24	25	27	28	29	30	31	34	37	40	42	48	TOT	%		
Actividades eruditas	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	6	9	4	1	0	1	0	2	2	0	3	0	0	4	3	20	33,3	26	20,5
Actividades cult. e afectivas	1	0	1	0	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	7	10,4	2	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	1	2	8	13,3	15	11,8
Actividades lúdicas	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	3,3	4	3,1
Actividades cult./meio	0	0	1	0	1	0	0	1	0	2	1	0	0	0	1	7	10,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2	3,3	9	7,1
Actividades desportivas	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4	0	0	1	0	8	11,9	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	6	10	14	11
Actividades de util. pessoal	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	3	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1,7	4	3,1
Dias de ... festas	2	0	3	5	0	1	5	2	3	0	0	3	2	2	3	31	46,3	0	0	1	2	1	3	2	0	2	1	1	2	0	15	25	46	36,2
Semanas	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	4,5	1	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	1	6	10	9	7,1
	3	1	9	6	3	6	7	5	3	2	6	4	3	3	6	67		8	1	2	4	2	7	5	4	7	2	4	7	7	60		127	

Os temas frequentemente abordados são as "Festas de ...", "Dias de ...". Em 127 actividades referidas, 46 são deste tipo, o que corresponde a 36.2%. Seguem-se as "Culturais Eruditas" com 26 casos e que corresponde a 20.5%, as "Culturais/afectivas" com 15 casos (11.8%), as Desportivas com 14 casos (11%) as "Cult/meio" e as "Semanas" com nove casos cada (7,1%), as Lúdicas e as de "Utilidade pessoal" com 4 casos (3.1%)

São de referir certas diferenças que se verificam entre os tipos de actividades em dois níveis de ensino. Realmente são mais elevadas as percentagens apresentadas pelas escolas do Secundário de actividades eruditas e bastante mais elevadas no Básico as relativas a actividades culturais/meio.

GRAFICO 22
Actividades desenvolvidas para dinamização cultural dos alunos (Q. 4)

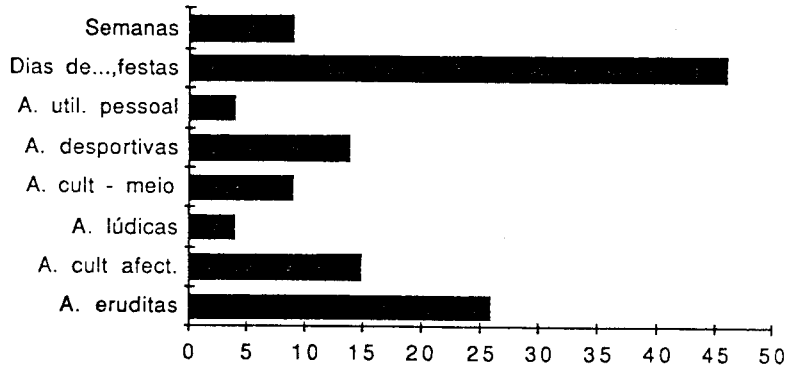
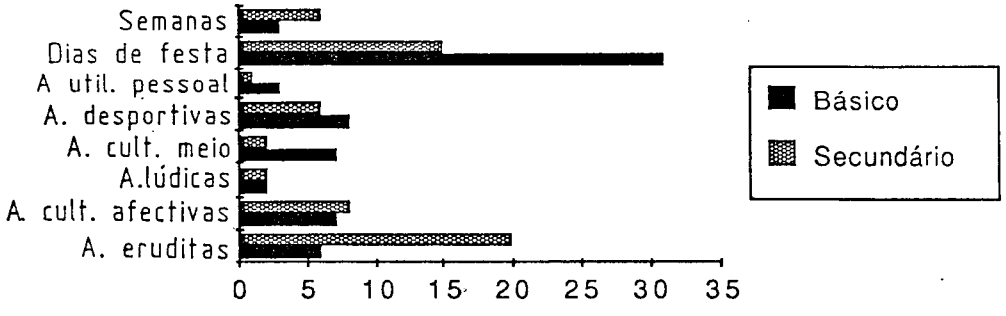


GRAFICO 23
Actividades desenvolvidas nas Escolas dos E. Básico e Secundário para dinamização cultural dos alunos
(Q. 4)



Se se associarem as actividades "eruditas" e "desportivas" por um lado e as "culturais afectivas", "lúdicas" e "culturais/meio" e "interesse pessoal" por outro lado, pode verificar-se que o primeiro grupo aparece mais representado nas actividades indicadas nas Escolas do Secundário.

Esta diferença ainda mais se acentua se se associar ao 2º Grupo as Festas, Dias de, e Semanas. Parece natural que assim aconteça e que a diferença seja atribuída ao facto de no Secundário estarem mais valorizadas tradicionalmente não só as actividades desportivas como os aspectos da aquisição de conteúdos. Esta preocupação, como se viu atrás, tem vindo, já antes da Profissionalização, a ter reflexos nas acções de formação que são tradicionalmente oferecidas ao professor dos dois tipos de níveis de ensino. De facto, no Ciclo, têm sido mais frequentes acções de sensibilização a aspectos sociopsicopedagógicos e afectivos e no Secundário as acções ligadas às didácticas das diferentes disciplinas. Esta sensibilização em áreas diferentes dos professores dos diferentes níveis de ensino por meio de acções de formação, poderá eventualmente relacionar-se com actividades de tipo diferente, preferencialmente organizadas pelo corpo docente nos ensinos Básico e Secundário.

QUADRO Nº 125

Actividades mais e menos inovadoras e nivel de ensino

	ACTIVIDADES				
Níveis de ensino	Actividades eruditas e desportivas		Actividades cult./meio, lúdicas cult./meio, i. pessoas, festas, semanas		TOTAL
		%		%	
Básico	14	20,9	53	79,1	67
Secundário	26	43,3	34	56,6	60

Nas 28 escolas em que responderam Profissionalizandos a esta questão (Inquérito A), as metodologias mais frequentemente utilizadas, citadas 66 vezes em 182 respostas (o que corresponde a 36,3% dos casos) são os trabalhos feitos por grupos na Escola. Seguem-se as actividades desportivas, referidas 48 vezes, o que corresponde a 26,4%. A assistência a espectáculos (teatro, cinema) é mencionada 32 vezes (17,6%) e a assistência a actividades culturais eruditas, colóquios, conferências, aparece só em 4º lugar, sendo referida 29 vezes - o que corresponde a 15,9%. Menos frequentes ainda são os trabalhos que implicam actividades fora da escola - inquéritos, sondagens, entrevistas, trabalhos de campo - que são só referidos 2 vezes, o que corresponde a 1,1%.

Dos 101 casos em que, em 26 escolas, é indicada nos Inquéritos A, de forma concreta, a duração das actividades, 16 casos - o que corresponde a 15,8% dos casos - as acções tiveram uma duração de uma a três horas, 50 casos (49,5%) tiveram uma duração de um dia, 11 prolongaram-se de um a três dias (10,9%). Doze (11,9%) ocuparam 3 dias a uma semana. Em oito casos (7,9%) as acções decorreram de entre uma a três semanas e em 4 casos (4%) estenderam-se ao longo de 3 a 6 semanas.

É também de salientar que, tendo respondido igual número de escolas do Básico e do Secundário, 52,0% das actividades referidas sejam relativas a escolas do primeiro daqueles níveis de Ensino enquanto que só 47,4% são relativos ao segundo.

Talvez possa admitir-se que estes valores de certo modo constituam uma indicação de ter havido no Básico um pouco mais interesse por actividades deste tipo.

QUADRO Nº 126

Metodologias desenvolvidas pelas diferentes escolas nas acções para dinamização cultural e desportiva dos alunos (Questão 4)

Metodologias utilizadas	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO													TOTAL	%
	1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	23	24	25	27	28	29	30	31	34	37	40	42	48	TOT	%		
Colóquios/conferências	0	0	3	0	0	0	1	1	1	0	0	2	1	0	2	11	11,3	4	1	0	1	0	1	2	2	1	0	0	4	2	18	21,2	29	15,9
Grupos de trabalho na escola	0	0	7	6	2	2	2	3	1	2	3	2	0	1	2	33	34	4	0	1	3	0	5	3	3	3	2	3	2	4	33	38,8	66	36,3
Grupos de trab. fora da Escola	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2,4	2	1,1
Assistência a espectáculos	0	1	0	6	0	1	3	2	0	0	2	2	1	2	0	20	20,6	1	0	1	3	0	1	1	2	1	0	0	1	1	12	14,1	32	17,6
Participação act. desportivas	0	0	1	6	2	4	5	2	1	0	4	2	1	2	0	30	30,9	2	0	2	3	1	1	2	2	2	0	1	0	2	18	21,2	48	26,4
Outras	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	3	3,1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	2,4	5	2,7
	1	1	11	18	4	7	12	9	3	2	9	8	3	5	4	97		11	1	5	11	1	8	8	11	7	2	4	7	9	85		182	

QUADRO Nº127

Duração das acções desenvolvidas pelas diferentes escolas para dinamização cultural e desportiva dos alunos (Questão 4)

Duração das acções	ESCOLAS DO ENSINO BASICO																	ESCOLAS DO ENSINO SECUNDARIO													TOTAL	%
		1	3	4	5	6	8	9	11	12	13	15	20	21	43	46	TOT	%	23	25	27	28	29	30	31	34	40	42	48	TOT	%		
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 a 3 horas	1	1	1	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	2	0	8	13,3	0	0	1	1	2	1	0	0	1	2	0	8	19,5	16	15,8
3 horas a 1 dia	2	2	0	4	5	0	3	6	2	2	1	1	3	0	0	5	33	55	0	0	2	1	3	3	1	3	1	3	0	17	41,5	50	49,5
1 dia a 3 dias	3	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	0	7	11,7	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	4	9,8	11	10,9
3 dias a 1 semana	4	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	1	0	0	0	0	6	10	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	6	14,6	12	11,9
1 semana a 3 semanas	5	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	0	0	5	8,3	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	7,3	8	7,9
3 semanas	6	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,7	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	7,3	4	4
	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Considerando de forma global os dados anteriormente referidos pode ver-se que as actividades mais frequentemente organizadas em intenção dos alunos são as "Festas" ou "Dias de ...", preferentemente realizadas por grupos que desenvolvem o seu trabalho na escola e com uma duração relativamente pequena (um dia).

Se se considerarem as indicações referidas globalmente nos dois tipos de inquérito (A, B) mantêm-se as leituras anteriormente feitas.

QUADRO Nº 128

Actividades de dinamização dos alunos: actividades mais e menos tradicionais

	Inquérito A		Inquérito B		TOTAL
Actividades eruditas	26	40	13	16	56
Actividades desportivas	14		3		
Actividades cult. af.,	15	87	10	40	127
Actividades lúdicas	4		1		
Actividades cult./meio	9		5		
Int. pessoal	4		3		
Dias de festa	46		17		
Semanas de ...	9		4		

Há realmente uma maior incidência nas actividades que não são habitualmente realizadas em formações tradicionais.

Mas o que é mais curioso é o aparecimento, com tão longa prática, de actividades que não estão previstas, pelo menos de forma explícita, nas indicações instituídas pelos diplomas regulamentadores. Trata-se, parece, de uma iniciativa tomada pela Periferia do Sistema.

Esse problema será discutido mais tarde (ver § 4.2.6.10.).

4.2.6.10 Efeitos perversos de um instituinte inovador?

Quando se decidiu tentar identificar as actividades desenvolvidas durante a Profissionalização e ao notar a multiplicidade de acções que visam a "Dinamização Cultural e Desportiva dos Alunos", decidiu-se estudar separadamente este tipo de iniciativas. No entanto é necessário notar que nos textos legais orientadores da Profissionalização não há nenhuma indicação explícita de que deverão ser realizadas actividades dentro desta área.

Talvez a falta desta indicação seja até a causa de se verificar frequentemente nos inquéritos que o relato de actividades deste tipo se encontra registada em "Actividades de Dinamização da Escola" ou em "Relação Escola/Meio". A ausência de uma solicitação explícita por parte dos textos legais de que se realize e este tipo de acções seria assim a causa responsável por uma certa dificuldade que parece verificar-se nos professores, em identificar e separar as referidas actividades como pertencentes a esta categoria. Encontram-se no entanto referências a muitas acções que são claramente deste tipo que não vêm citadas em nenhuma das outras categorias.

Ora, nos "Aspectos gerais" do texto - "Projectos específicos da Profissionalização em Exercício" - quando é referida a área-escola nos objectivos gerais enunciados, só se prevê realmente que o professor em processo de profissionalização deverá:

1 - "Participar na gestão democrática da escola, nomeadamente:
   - na programação e realização de actividades educativas;
   - na detecção de problemas educativos de carácter local e procura das respectivas soluções levando em consideração as relações escola/meio".

2 - "Cooperar com os demais professores do grupo turma e escola na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica."

Mas os objectivos específicos que ilustram estes objectivos gerais sugerem directamente actividades que tornam os professores mais aptos a resolver problemas reais com que se defrontam na escola, chamando bastante a atenção para a relação que esta deve manter com o meio. Isto pode ser observado com facilidade no próprio texto do Despacho 3 de 81 - na parte introdutória aos projectos específicos (ver página seguinte).

Nos diferentes documentos da Profissionalização, embora sejam instituídas propostas de formação bastante originais (em relação ao que se praticada no processo de

QUADRO Nº 129

Objectivos da área escola - Despacho 3 de 81

Área:
ESCOLA

Intervenção dos professores em formação na escola a fim de dinamizar a acção educativa

OBJECTIVOS	
GERAIS	ESPECÍFICOS
1. Participar na gestão democrática da escola, nomeadamente: - na programação e realização de actividades educativas; - na detecção de problemas educativos de carácter local e procura das respectivas relações escola-meio.	1.1 Participar na planificação das acções de formação a levar a efeito pela escola. 1.2 Dinamizar a escola e as relações escola-meio participando e/ou promovendo actividades para - intercâmbio de valores culturais; - resolução de problemas escola-meio. 1.3 Propor esquemas de actuação que tenham em conta a realidade socio-cultural do meio. 1.4 Dialogar com todos os elementos da comunidade escolar na procura de soluções para os problemas da vida escola. 1.5 Identificar situações de insucesso da escola. 1.6 Promover as estratégias adequadas conducentes ao sucesso.
2. Cooperar com os demais professores do grupo, turma ou escola na análise e resolução dos problemas suscitados pela prática pedagógica.	2.1 Promover uma convergência de atitudes dos professores para a formação integral do aluno. 2.2 Suscitar a participação dos colegas no desempenho das tarefas inerentes à direcção de turma. 2.3 Mobilizar os dados colhidos pelos professores da turma para individualizar as relações com os alunos e encarregados de educação. 2.4 Discutir, nos grupos, objectivos, conteúdos dos programas e métodos de ensino-aprendizagem numa perspectiva de interdisciplinaridade.

formação anteriormente em funcionamento) só se reflecte aí também a preocupação que, tradicionalmente, se verificava nas escolas, de resolver sobretudo problemas relacionados directamente com o rendimento escolar. Se na realidade se analisarem e clarificarem os objectivos aí mencionados relativamente à área-escola por meio da grelha anteriormente referida para analisar as respostas aos inquéritos (relativamente aos temas tratados nas diferentes actividades - ver Quadro nº 130) verifica-se que esses objectivos instituídos estão relacionados com as actividades incluídas nos grupos das actividades "Culturais/eruditas" e "Culturais/Meio". Ora, dado que na escola tradicional as poucas acções que se realizavam, orientadas em relação aos alunos, seriam exclusivamente classificados do tipo "eruditos" e "desportivo", constitui portanto uma intenção inovadora instituída pela Profissionalização, o facto de insistir na importância dos problemas da relação escola/meio. A grande variedade de actividades que surgem nas escolas, actividades essas que estimulam as relações da escola com diferentes aspectos sócio-culturais do meio, são pois explicáveis se se interpretarem como resposta a objectivos explicitados no Projecto Específico de Formação e no instrumento de avaliação.

O mesmo porém não parece passar-se em relação às actividades que foram designadas por culturais/afectivas que, embora até certo ponto relacionadas com "problemas de vida da escola" e com "estratégias adequadas conducentes ao sucesso" têm com estes objectivos uma relação menos directa, sobretudo menos tradicional. É ainda o que se passa com os objectivos específicos relativos ao objectivo geral 2 que só muito dificilmente se poderão relacionar com o tipo de actividades mencionadas nos grupos que aqui foram considerados.

QUADRO Nº 130

Classificação, nas diferentes categorais adoptadas para analisar as respostas ao Inquérito, dos objectivos instituídos na área escola

Categorias adoptadas para análise	Actividades eruditas/desportivas	Actividades cult./afectivas	Actividades cult./meio	Actividades de interesse pessoal	Actividades lúdicas
Objectivos específicos instituídos para a área/escola Despacho 3/81	1,1	1,1	1,1	1,1	–
	–	–	1,2	–	–
	–	–	1,3	–	–
	1,4	1,4	1,4	1,4	–
	1,5	1,5	1,5	–	–
	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
	2,1	2,1	2,1	2,1	2,1
	2,2	2,2	2,2	2,2	–
	–	2,3	2,3	2,3	–
	2,4	–	–	–	–

Considere-se então o quadro nº 130, em que se procuraram relacionar os objectivos específicos para a área "Escola" com as categorias de actividades que se desenvolveram nas escolas distribuídas nos grupos que foram anteriormente considerados. Pode aqui observar-se que se consegue estabelecer uma relação de todas as actividades que se verificou terem sido realizadas nas escolas com os objectivos instituídos para a área escola, embora, como foi dito, a relação nem sempre seja muito directa. Apesar disso pode no entanto aceitar-se perfeitamente que, ao planificar e realizar estas actividades, o professor, tal como se pretende nos objectivos enunciados par a "área-escola" aprende também a planificar actividades de formação, pode aprender a dialogar com elementos da comunidade escolar na procura de solução para os problemas da vida da escola, está certamente à procura duma estratégia que contribui para o sucesso dos alunos. Ao trabalhar com os colegas, promoverá uma convergência de atitudes dos professores para a formação integral do aluno. Mas o que não está dito nos objectivos e que parece ser o real alcance desta actividades, é a aceitação de que rir, gostar da escola, sentir-se bem, brincar, divertir-se, são acontecimentos em si próprios importantes no processo do crescimento normal de um pré-adolescente e de um adolescente, que também cabe à escola implementar. É que rir e divertir-se com o professor possibilita uma passagem deste para o lado de cá do muro que separa docentes de discentes, é uma poderosa contribuição para uma boa relação professor/aluno.

A escola tradicional procurou transmitir uma cultura, um conjunto de saberes considerados, por razões várias, importantes de possuir. Porque condições sócio-políticas e culturais fizeram variar essas razões, também se alterou a selecção que foi sendo feita ao longo do tempos dos conteúdos a tratar. Posteriormente deu-se conta da importância de, através do processo de ensino-aprendizagem, desenvolver capacidades dos alunos, sobretudo todas aquelas que se relacionam com o domínio cognittvo. Foi só depois que se começou a falar de "desenvolvimento integral" passando este, sobretudo, pelo desenvolvimento cognitivo e psicomotor e atingindo, até um pouco, certos aspectos afectivos. Preocupações de estimular a criatividade na escola são relativamente recentes e têm entre nós poucos reflexos ao nível de práticas pedagógicas reais. E o que não está certamente nos hábitos de uma escola tradicional é que este desenvolvimento se faça também através de actividades puramente lúdicas.

Brincar, rir, divertir-se*"não é sério"*. É possível perceber-se, ao ler os textos oficiais, os preâmbulos dos decretos, as introduções dos livros e declarações de intenções educativas várias que se respira na instituição Escola todo um clima bem concordante com um provérbio popular português que diz: "muito riso, pouco siso".

Respira-se realmente na educação uma atmosfera de sisudez, de sensação de esforço penoso, necessidade de persistência, mesmo de uma certa dor para a ultrapassagem das sucessivas barreiras que o Sistema Educativo vai criando. Tradicionalmente o acto educativo, é tecido *com e através* do silêncio, paciência, aceitação da autoridade, humildade, perseverança e até, como se disse, de um certo sofrimento. E o passar por tudo isto constitui um importante processo de socialização habitualmente oferecido pela Escola, e aceite como desejável pela sociedade mais vasta.

Originalidade, alguma irreverência, alegria, gosto pelo risco, deleite, uma certa dose criativa de conflito, não são de forma alguma atributos tradicionais da Instituição Escolar.

Por tal razão, instituir na prática que é *possível* e *bom* brincar, rir, gostar, é, isto sim, altamente inovador do processo educativo. Fantoches, cabeçudos, circo, largada de pombos, feira de trocas, marchas de montanha, etc., aconteceram em algumas escolas.

Dado que, como atrás se disse, se trata de actividades que não são directamente sugeridas pelos objectivos de formação a atingir, tudo parece sugerir que se trata de um processo instituído não no Centro, mas sim na Periferia do Sistema. Seria portanto de admitir que se trata de uma inovação (possivelmente em parte decorrente de uma interpretação (discutível) do primeiro instrumento de avaliação da Profissionalização) e/ou possivelmente, da *utilização criativa de um espaço de liberdade concedido por este processo de formação, aos agentes e instituições que funcionam na Periferia do Sistema que de instituintes adquirem um pouco do carácter de instituídas* na gestão das actividades de "Dinamização da Escola" ou de "Relação Escola-Meio".

Este facto decorrerá da própria natureza do sistema de formação que, até certo ponto, através das figuras institucionais que origina ou reforça (PIT, EAPs, C. Pedagógico) *fornece* e até *suscita a tomada de iniciativas à Periferia* do Sistema Educativo. É neste sentido que se poderá dizer que neste processo de formação o instituído institui outros instituídos à Periferia do Sistema. Isto equivale a dizer que o *instituído prevê que em muitas situações o instituinte passe a ser também instituído.*

Se este raciocínio corresponder a uma interpretação de acontecimentos que ocorrem na realidade, então é de admitir que *este tipo de actividades deveria estar ausente ou pelo menos deveria ser muito menos frequente no início da Profissionalização e deveria ter aumentado com o passar dos anos, concebido e implementado pelos professores na Escola.*

Numa tentativa de obter um apoio ou uma negação desta hipótese, inquiriram-se algumas escolas sobre quais as actividades deste tipo realizadas nos últimos cinco anos. Além disso, interrogaram-se sobre o problema 30 Orientadores Pedagógicos e Conselho Deirectivo de escolas. O resultado destas diligências parece apoiar fortemente a hipótese anteriormente formulada. As pessoas inquiridas afirmaram na totalidade que estas actividades, embora variando de ano para ano, o número e a qualidade dos formandos existentes em cada escola lhes parecem ser, de um modo geral, muito mais frequentes e variadas agora. Além disso são bem significativas as listas de actividades que se puderam obter (infelizmente em pequeno número) mas em que é visível não só o aumento da quantidade, mas sobretudo da qualidade e diversificação de actividades realizadas. Exemplos significativos do que se afirma podem ser observados na lista de actividades das Escolas de Rio Tinto, Gondomar, Felgueiras e S. Mamede. É interessante comparar também ambas as actividades de "Semanas abertas" da primeira destas escolas realizadas nos anos de 1983 e 1984. (Ver Quadro nº 123).

A propósito desta melhoria na qualidade e quantidade de actividades que se pode observar de ano para ano, um professor de uma escola de Fafe observaria "De ano para ano vai-se aprofundando a fazer melhor ..." "vai-se aprendendo com a experiência anterior".

É no entanto de considerar que, tal como foi afirmado pelo Presidente do Conselho Directivo da Escola Preparatória de Rio Tinto, um outro tipo de factores pode interferir na heterogeneidade de actividades realizadas. Trata-se do número de formandos que tem a escola em cada ano, bem como da qualidade dos mesmos.

> Embora considerando a importância deste último factor poderá mesmo assim *admitir-se que o facto de se ter adoptado uma legislação que favorece a existência de um certo grau de autonomia a entidades situadas na Periferia do Sistema, parece permitir a eclosão de pequenas iniciativas autónomas que se traduzem em inovações a diferentes níveis.*

QUADRO Nº 131

Actividades desenvolvidas

Escola Preparatória de Rio Tinto

Antes de 1982	82/83	83/84	84/85
Sensibilização à poluição na zona dos Moinhos da Levada	Sensibilização à poluição na zona dos Moinhos da Levada	Sensibilização à poluição na zona dos Moinhos da Levada	Sensibilização à poluição na zona dos Moinhos da Levada
Acção interdisciplinar: a) levantamento do património Cultural de Rio Tinto b) Jornal c) Visitas de estudo	Acção interdisciplinar: a) levantamento do património Cultural de Rio Tinto b) Jornal c) Visitas de estudo		
			Dinamização da Biblioteca (c/ colocação de alcatifas, almofadas, etc.)
	Semana aberta	Semana aberta	
		Olimpíadas (desporto)	Campeonato de futebol inter Escolas
Exposições: Artes Plásticas	Exposições: Artes Plásticas	Exposições: Artes Plásticas Tapetes de Arraiolos	Exposições:
			Rendas e bordados
		Brinquedo antigo Traje Regional Deficiências e sua integração Audiovisuais	Traje Regional
Artesanato Regional	Artesanato Regional	Artesanato Regional T.L.P (evolução)	Artesanato Regional
Visitas de estudo . Museus . Jornais diários . Unidades Industriais . Palácio de Cristal	Visitas de estudo . Museus . Jornais diários . Unidades Industriais . Palácio de Cristal	Visitas de estudo . Museus . Jornais diários . Unidades Industriais . Centro de formação profissional	Visitas de estudo . Museus . Jornais diários . Unidades Industriais . Central do Outeiro/Crestuma . Palácio da Bolsa
Campanhas: . Prevenção Rodoviária	Campanhas: . Prevenção Rodoviária	Campanhas: . Prevenção Rodoviária . Prevenção Oftalmológica (c/consulta oftalmológica)	Campanhas: . Prevenção Rodoviária . Campanha de vacinação com vinda à Escola de elementos do C. de Saúde
	Clube de línguas	Clube de línguas	Clube de línguas
	Feira do Livro	Feira do Livro	Feira do Livro
Criação do Museu Escolar	Criação do Museu Escolar	Criação do Museu Escolar	Criação do Museu Escolar
	Saídas para o Exterior . Marcha da Montanha . Aulas de Campo . Recolha de fósseis	Saídas para o Exterior . Marcha da Montanha . Aulas de Campo . Recolha de fosseis	
Concursos	Concursos		Tabaco não, obrigado!
		Semana Francesa	Semana Francesa
Alimentação	Alimentação	Alimentação	Alimentação
Sessões práticas com vinda à Escola de	Sessões práticas com vinda à Escola de:	Sessões práticas com vinda à Escola de:	Sessões práticas com vinda à Escola de: . Tecedeiras, . Pasteleiros . Cesteiros, . Entalhadores . Oleiros
. Bilros	. Artífices de Filigrana	. Artífices de Filigrana	. Artífices de Filigrana . Bilros
	. Músicos . Médicos . Escritores	. Jornalistas . Músicos . Médicos . Escritores	. Jornalistas . Músicos . Médicos . Escritores
Comemorações de dias:	Comemorações de dias:	Comemorações de dias:	Comemorações de dias: . da Música . do Teatro . da Poesia
. Alimentação . Natal	. Alimentação . Natal . Ambiente . Carnaval	. Alimentação . Natal . Ambiente . Carnaval	. Alimentação . Natal . Ambiente . Carnaval
. Dia Mundial da Floresta	. Dia Mundial da Floresta . 25 de Abril . Mulher	. Dia Mundial da Floresta . 25 de Abril . Mulher	. Dia Mundial da Floresta . 25 de Abril
Passeio Escolar	Passeio Escolar	Passeio Escolar	
Passagem de filmes (Super 8 e 16 mm em festas e dias ...)	Passagem de filmes (Super 8 e 16 mm em festas e dias ...)	Passagem de filmes (Super 8 e 16 mm em festas e dias ...)	Passagem de filmes (Super 8 e 16 mm em festas e dias ...) . Vídeo (exibição diária)
Jogos sem fronteiras			
	Jogos no Polivalente: . Ping/Pong	Jogos no Polivalente: . Damas . Dominó . Ping/Pong . Mikado . Glória . Xadrez	Jogos no Polivalente: . Damas . Dominó . Mikado . Glória . Xadrez
Filatelia	Filatelia		Filatelia
	Colóquios: . Cooperativismo . Filatelia	Colóquios: . Alimentação . Higiene diária	

- Há ainda referências, sem data, a outras actividades organizadas para professores e pais

QUADRO Nº 132

Actividades desenvolvidas

Escola Preparatória de Gondomar

80/81	81/82	82/83	83/84	84/85
Festa de Natal Dia da Arvore Dia do ambiente Dia da criança Fim de ano	Festa de Natal Dia da Arvore Dia do ambiente Dia da criança Fim de ano	Festa de Natal Dia da Arvore Dia do ambiente Dia da criança Fim de ano	Festa de Natal Dia da Arvore Dia do ambiente Dia da criança Fim de ano	Festa de Natal Dia da Arvore Dia do ambiente Dia da criança Fim de ano
Jornal da Escola	Jornal da Escola	Jornal da Escola	Jornal da Escola	Jornal da Escola
		Semana Cultural		
			Gincana Pedagógica	Gincana Pedagógica
Grupos corais e instrumentais	Grupos corais e instrumentais	Grupos corais e instrumentais	Grupos corais e instrumentais	Grupos corais e instrumentais
Grupo Teatro Infantil	Grupo Teatro Infantil			
Clube de Inglês	Clube de Inglês Clube dos pequenos cientistas	Clube de Inglês Ginástica rítmica		Ginástica rítmica Clube de Matemática
			Clube de Música	Clube de Música Grupo Folclórico
				Ano Europeu da Música de 85 (1) . Seminários . Exposições . Concertos
Acções com Encarregados de Educação	Acções com Encarregados de Educação	Acções com Encarregados de Educação	Acções com Encarregados de Educação Ficha Inf/av. para E. de Educação Ficha/caderneta a usar em 85/86	Acções com Encarregados de Educação
Seminários . Definição de obj. e avaliação . D. de Turma	Seminários . D. de Turma . Gestão de programas . An. vertical e horizontal de prog. . Correntes Pedagógicas . Psicologia Desenvolvimento	Seminários . D. de Turma . Psicologia, desenvolvimento e didáctica do Inglês . Sistema Educativo Português . Projecto Lei de Bases . Insucesso Escolar . Formação de Professores	Seminários . Gestão do Plano . D. de Turma . Gestão de programas . An. vertical e horizontal de prog. . Articulação dif. graus de ensino . Correntes Pedagógicas . Psicologia da aprendizagem . Sistema Educativo Português . Problemática da Comunicação . Gestão democrática da Escola	Seminários . Gestão do Plano . Gestão de programas . An. vertical e horizontal de prog. . Psicologia Desenvolvimento . Sistema Educativo Português . Formação de Professores . Curso de dinâmica de grupos . Técnicas e métodos de ensino . O papel formativo da Matemática Campanhas . da higiene . da alimentação racional . anti-tabagismo . anti-alcoólica . medicina preventiva (rastreios) . do vidro (2) . do papel (2) . Horta "pedagógica"

(1) - Relativamente ao ano Europeu da Música a Escola escreve "A História da música foi dividida em 4 grandes períodos sobre os quais se realizaram as actividades apontadas. Trabalho interessantíssimo, não pode ser minimamente descrito aqui."

(2) - Campanha em que foram recolhidos pelos alunos vidro (garrafas, frascos) e papel que foi posteriormente vendido. Os fundos reverteram para actividades como, por exemplo, a dinamização da biblioteca.

QUADRO Nº 133

Actividades desenvolvidas

Escola Preparatória de Felgueiras

80/82	81/83	82/84	83/85
Reuniões E/E (D. de Turma)	Reuniões E/E (D. de Turma)	Reuniões E/E (D. de Turma)	Reuniões E/E (D. de Turma)
Visitas de Estudo Mosteiro com recolha de documentos para Português, História e Estudos Sociais	Visitas de Estudo a diversas empresas	Visitas de Estudo à citânia de Briteiros	
Festa de Natal	Festa de Natal (filmes, actividades recreativas e culturais)	Festa de Natal recolha de danças da região, filmes, leitura de textos	Festa de Natal
Jornal da Terra (trimestral)	Jornal da Escola "Preto no Branco"	Jornal	Jornal escolar
Exposição pedagógico/didáctica inter-disciplinar (1)			
Exposição "O percurso do Livro" (visitado por outras escolas)			
	Exposição "O Linho" (c/ colaboração Câmara Municipal)		Exposição "Património arquitectónico de Felgueiras"
Feira do Livro Infantil	Feira do Livro Infantil	Feira do Livro Infantil	Feira do Livro Infantil
	Exposição de trabalhos escolares	Exposição de trabalhos escolares	Exposição de trabalhos escolares
Campanha pró-leite e anti-álcool			
Insucesso escolar (inquérito seguido de debate)			
Alimentação racional		Alimentação racional	
Dia da Arvore	Dia da Arvore	Dia da Arvore	Dia da Arvore
Dia da criança (div. dos direitos da criança + actividades recreativas e culturais)	Dia da criança (projecção de filmes)	Dia da criança (actividades recreativas e culturais)	Dia da criança (encontro de grupos culturais e recreativos).
	Teatro - "A arca de Não é" Regulamento da escola		
		Recolha de danças	
		Passeio escolar (visita guiada a empresas)	
		Jornalismo	
		Prevenção Higiene e Segurança	
		Prevenção Rodoviária	. Organização e Dinamização da Biblioteca . Jornal de Parede . Concurso literário . Debate sobre: Familia e rendimento do aluno . Encontro com escritores (A. M. Magalhães) . Clube de Matemática (introdução e div. de computadores) . Festa de Fim de Ano . Recolha e divulgação de poetas e prosadores de Felgueiras. . Encontro de poetas e prosadores com os alunos.

(1) Realização no Salão Nobre da Câmara Municipal de Felgueiras

QUADRO Nº 134

Situação profissional dos professores das escolas analisadas no 2º inquérito

		Situação Profissional dos Professores		
		Profissional.	Não Profissional.	Em Profissional.
ESCOLAS ABORDADAS	E. S. Valadares	52	54	8
	E. S. Chaves	35	50	8
	E.S. Guarda	46	51	12
	E.S. Av. Brotero	153	47	17
	E.S. Pombal	62	78	9
	E.P. A. Gil	14	10	17
	E.P. Rio Tinto	49	37	10
	E.P. Cucujães	13	16	3
	E.P. Viatodos	15	12	3
	E.P. Beja	47	28	16
	E.P. F. Pessoa	89	33	10
	E.P. Redondo	6	12	3
	E.P. Moura	20	11	3

QUADRO Nº 135

Escolas com e sem delegado à Formação nos grupos

Escolas c/ Delegados		Escolas s/Delegados	Nº Total de Escolas
Todos os grupos	Alguns grupos	Todos os grupos	
6	4	3	13

QUADRO Nº 136

Número de grupos com e sem delegado nas escolas

Grupos com Delegados	Grupos sem Delegado	Total de grupos nas 13 escolas
35	13	48

QUADRO Nº 137

Número de alunos das escolas inquiridas

Número de alunos/escola	-500	500/1000	1000/1500	1500/2000	2000/2500	+2500
Número de escolas	4	-	4	4	-	1

4.2.6.11 Porquê algumas escolas particularmente activas?

Ao longo da análise anteriormente realizada, frequentemente foi apontado o facto de se ter notado ser muito variável o número e até aparentemente a qualidade das actividades desenvolvidas nas diferentes escolas. Foi apontado que, se em algumas se realizam muito poucas acções e de um carácter bastante tradicional, noutras é notável a variedade e a criatividade que parece ter envolvido o tipo de acções realizadas.

Porque se entendeu ser interessante esta irregularidade de ritmos e qualidade de actividades, tentou-se analisar um pouco mais de perto o problema.

Para tal começou por se identificar quais as escolas que, através dos dados recebidos pareciam ter sido mais activas de entre as analisadas. Consideradas estas em conjunto, verificou-se que, em termos de localização e nível de ensino, não tinham aparentemente nada que explicasse a sua maior actividade. Decidiu-se então contactar com cada uma destas instituições numa tentativa de obter mais dados que permitissem caracterizá-las e perceber melhor o seu funcionamento.

As escolas escolhidas foram a Escola Secundária de Chaves, Guarda, Avelar Brotero, de Coimbra, Valadares e Pombal, bem como a Escola Preparatória de Augusto Gil, Rio Tinto, Couto de Cucujães, Viatodos, Beja, Fernando Pessoa, Redondo e Moura.

A estas 13 escolas dirigiu-se então um segundo inquérito acompanhado de uma carta em que se explicava por que razão eram contactadas pela segunda vez, e se solicitava o fornecimento de vários dados (ver Anexo III).

É interessante notar que, ao contrário do que sucedeu com o primeiro inquérito (cujo retorno foi francamente deficiente) nestes casos todas as 13 escolas responderam.

Como se pode ver no texto, com este inquérito começou por se procurar caracterizar as instalações de cada escola numa tentativa de encontrar aspectos comuns que pudessem ser apontados como contribuindo ou possibilitando a sua actividade, embora o número escasso de casos com que se trabalhou impeça evidentemente qualquer generalização. Procurava-se em seguida identificar outros aspectos da instituição, como por exemplo o número e características dos professores e número de alunos. Finalmente, solicitava-se directamente que o próprio Conselho Directivo exprimisse uma opinião sobre causas possíveis da actividade intensa desenvolvida na sua própria escola.

Os resultados obtidos

Os resultados obtidos às questões postas, resumem-se do seguinte modo:

• Das 13 escolas estudadas, têm edifício:

novo	4
não muito antigo	6
velho	5
grande	3
médio	7
pequeno	2
com pré-fabricados	4
sem pré-fabricados	8
com cantina	11
sem cantina	2
com biblioteca	13
sem biblioteca	0
com sala de convívio de alunos	9
com sala de convívio de alunos e professores	4
sem sala de convívio de alunos e professores	5
com ginásio	9
sem ginásio	4
com espaços livres exteriores	10
sem espaços livre exteriores	2

• Equipamento considerado pelos professores como:

bom	2
suficiente	8
fraco	3

153 Há escolas que têm dois edifícios, um velho e um novo.
Há escolas que não respondem a todas as questões.
Das escolas que deram elementos sobre o ano 83/84 e 84/85, separadamente, optou-se pelos dados de 84/85.

• Situação profissional dos professores da escola.

O corpo docente foi descrito com as características que se apontam no Quadro nº 134.

• Situação da residência:

- dos professores

• na localidade	7
• perto da localidade	3
• longe da localidade	3

- do Conselho Directivo

• na localidade	11
• perto da localidade	9
• longe da localidade	2

• Factores que poderão fornecer a maior actividades

Certos fatores que poderão ter favorecido a realização de actividades interessantes na escola.

Os inquiridos apontam para a importância da acção de:

Conselho Directivo	12 referências
C. Pedagógico	8 referências
Grupos de professores da Escola	12 referências
Pessoal Auxiliar	5 referências
EAPs	2 referências
OPs	3 referências
D. Gerais	1 referência
Outras Instituições M E	4 referências
Autarquias	4 referências
Outras Instituições da Comunidade	4 referências
População em geral	2 referências

Análise dos resultados

Considerando globalmente os resultados obtidos poderá dizer-se que estas Escolas em que se desenvolveram bastantes actividades, são, em geral, instituições com condições razoáveis de funcionamento (edifícios geralmente não muito velhos, de médio tamanho, sem pré-fabricados, com cantinas e bibliotecas, sala de convívio, ginásio e espaços exteriores, equipamento suficiente, com menos de 2 000 alunos, um grupo relativamente grande de Profissionalizandos, mas com um número não excessivo de professores (em que predominam os Profissionalizandos sobre os não Profissionalizados) tendo na sua maioria Delegados e cujos Professores e Conselho Directivo residem na localidade ou perto da Escola.

Atribui-se sobretudo a *"Conselho Directivo"* e à *"existência de grupos de professores interessados"* e de *"Conselhos Pedagógicos"* a realização do número elevado de actividades.

No entanto, com excepção da cantina e, talvez, da biblioteca e espaços exteriores (em que a diferença é clara) aparecem várias escolas que não apresentam o conjunto das características atrás descritas. Apesar de, com se disse já, o reduzido número de casos não permitir generalizações, isto quer dizer pelo menos que, com edifícios velhos e/ou sem espaços de convívio ou sem ginásio, há escolas que mesmo assim conseguem dinamizar-se.[154] Por outro lado, outras escolas com condições de material e instalações razoáveis e com um corpo docente com características de número e situação profissional semelhantes às apontadas nestas 13 escolas, nem por isso desenvolveram actividades muito intensas. Este raciocínio poderá talvez ir ao encontro da possibilidade de que, embora condições consideradas médias e/ou boas de funcionamento, favoreçam a realização de actividades, estas são eventualmente resultantes também da intervenção de outros factores. Ora neste mesmo inquérito, quando se pergunta através de uma questão fechada e de uma outra aberta a que é que os Conselhos Directivos atribuem o grande número de acções realizadas, é possível encontrar indicações que apontem para uma outra causa eventualmente também responsável por este clima intenso de actividades. Tratar-se-ia do *resultado da intervenção de grupos "de professores interessados", "professores carolas"*

154 Escola Preparatória de Couto de Cucujães.

ou de "formandos activos" e "de qualidade".

De facto, analisando as respostas a estas questões poderá admitir-se que, de certo modo, esta hipótese sai um pouco reforçada. É que, quando se pergunta o que teria favorecido a possibilidade de organização daquelas iniciativas, os inquiridos começaram por atribuir a responsabilidade, sobretudo aos *Conselhos Directivos, Grupos de Professores na Escola* e ao *Conselho Pedagógico.* Num total de 41 indicações, quer o Conselho Directivo, quer o Grupo de Professores, são citados em 21% dos casos. O Conselho Pedagógico é referido em 14% dos casos.

Para além disto, nos comentários finais registados no inquérito, embora haja referências explícitas de novo aos Professores (27,5%) e ao Conselho Directivo (10,3%) fala-se sobretudo da importância da acção de Profissionalizandos de grupos de Profissio-

QUADRO Nº 138

Comentários finais / causas de maior actividade

	Actores sociais mencionados		Nº de Referências
Responsabilidade das acções atribuída à influência	da Escola	. Professores	8
		. C. Directivo	3
		. Funcionários	1
		. Alunos	2
		. Escola em geral	4
		. Profissionalizandos	11
	TOTAL		29
	do Meio	. E. Educação (e ass. de pais)	2
		. Apoio de comérico, autarquias e de particulares	2
		. População	2
		. Col. Escola/Meio	1
	TOTAL		7

nalizandos e da importância do processo da Profissionalização (37,9%), elemento que não constava das opções anteriormente oferecidas.

Nestes comentários finais é de novo salientada a acção de "grupos de professores" e de "formandos".

Assim, "grupos de professores" ou de "formador", "interessados", "dinâmicos", "particularmente activos", que se "relacional bem" ou "com qualidade humana e profissional" são referidos nos inquéritos de Escolas Secundárias de Valadares, Chaves, Avelar Brotero, Escolas Preparatórias de Rio Tinto, Centro de Cucujães, Beja, Fernando Pessoa e de Moura.

A importância do próprio processo de Profissionalização é também salientado nestes comentários finais. A ele se referem os inquéritos da Escola Secundária da Sé da Guarda, da Escola Secundária de Pombal, Escola Preparatória do Redondo, Escola Preparatória de Mouro e de Viatodos. A Escola Secundária de Pombal afirma por exemplo que: "sem a Profissionalização as escolas vão cair nas águas mornas que eram antes do aparecimento de Formação em Exercício." A Escola Preparatória de Viatodos refere por sua vez: "Não obstante algumas carências estruturais, achamos que o processo da Profissionalização era um motor poderoso de dinamização das escolas e um elemento valioso na formação contínua e aperfeiçoamento dos restantes docentes."

Outro aspecto também valorizado é o da abertura da escola ao meio (à população, instituições e encarregados de educação) como factor positivo para a dinamização da escola. Este aspecto é referido pelas Escolas Preparatórias de Rio Tinto, Beja, Redondo, Moura e Couto de Cucujães. É de referir especialmente a afirmação do Presidente do Conselho Directivo de Moura que relata: "um grupo de professores efectivos tem vindo a fazer actividades de ligação escola/meio. Fazem cortejos que preparam em diferentes actividades ao longo do ano e saem para a rua. O ano passado chegaram a reunir 5 000 pessoas da população" e mais adiante: "sempre que se promoveram actividades que estabeleceram a relação com o meio, houve, por parte da população, uma adesão maciça".

Todo este conjunto de dados, embora com um significado limitado, dado o pequeno número de casos de que decorre, vem apoiar a ideia de que o dinamismo nas escolas resultará possivelmente de um conjunto de factores entre os quais se poderá referir não só as condições favoráveis de instalações e material e pessoal docente *como também a existência de um processo que favorece a tomada de iniciativas, criando espaços de inter-*

venção à Periferia, e a existência de grupos de pessoas de qualidade e empenhadas no processo , em que participam, da Educação.

4.2.6.12 Objectivos atingidos e não atingidos

Como foi já anteriormente referido, não é muito fácil identificar com segurança que objectivos foram atingidos e que objectivos não tiveram êxito a nível da sua concretização. A dificuldade reside sobretudo no momento em que é feita esta análise. Realmente, em grande número de situações, só o filtro do tempo poderá decidir se as aquisições feitas durante a formação inicial, as atitudes alteradas, as actividades desenvolvidas, o clima que se estabeleceu, persistem ou não em professores por ela formados, se continuam a fazer sentir na dinâmica das escolas na relação estabelecida por estas com o meio.

No entanto, à falta de dados mais seguros, alguns elementos poderão ser discutidos, no sentido de verificar as *indicações* por eles dadas. Trata-se, no entanto, não só de dados - alguns dos quais repousam sobre representações que os inquiridos têm dos problemas - mas sobretudo são elementos que dizem respeito a efeitos observados a *curto prazo.*

Estes elementos são os decorrentes sobretudo da análise das respostas ao Inquérito D (que já foi feita no § 4.2.6.9.3) das respostas às questões abertas 3, 4, 6, 7 e 8 (que constam do § 4.2.6.9.4). No entanto, para além dos dados fornecidos por estas questões, pensou-se que outros poderiam ser obtidos a partir das representações que os diferentes actores sociais têm da consecução dos princípios inovadores instituídos neste processo. É este último aspecto que se vai desenvolver a seguir.

A metodologia utilizada

A fim de identificar que princípios inovadores são considerados atingidos ou não, procedeu-se do seguinte modo:

Considerou-se os princípios inovadores que foi possível identificar através da análise da legislação e das entrevistas feitas a autores do projecto (ver Quadro nº 27, 4.2.4.4). Desses princípios foram escolhidos sobretudo aqueles que estavam relacionados

com actividades desenvolvidas pelos formandos e ocorridos na escola.[155] Ainda de entre estes, foram seleccionados os referentes a aspectos que tinham sido objecto de análise através do inquérito. Sobre estes últimos dispunha-se portanto os valores das respresentações que a população analisada tinha dos diferentes problemas (ver Quadro nº 62, 4.2.6.8.1.1). Organizou-se então um quadro em que se colocou os *princípios* lado a lado com os *valores* que traduziram as *representações* que os diferentes actores sociais têm dos problemas com eles relacionados (ver Quadro nº 139).

Se este tipo de elementos não permite saber se as metas desejadas foram realmente atingidas, permite pelo menos perceber até que ponto o ocorrido é sentido e interpretado como positivo pelos diferentes actores sociais implicados no processo.

Os resultados obtidos

Uma leitura do Quadro nº 139 permite verificar que, das normas instituídas, os inquiridos pensam que foram atingidos certos aspectos do princípio da *continuidade da formação* no que respeita à organização de acções de formação contínua. A adesão dos restantes professores da escola a estas iniciativas é considerada no entanto insuficiente. Considera-se também atingido o princípio da *formação como motor de renovação e clarificação do Sistema Educativo*, na medida em que se pensa terem-se realizado muitas acções nesta área e que estas ações tiveram efeitos na escola. Foi também conseguido, na opinião do inquiridos, o princípio do *relacionamento da escola com o meio*. Pensa-se no entanto que, relativamente à *individualização da formação articulada com as necessidades da escola,* se os problemas tratados na formação interessavam à escola, eles não respondiam verdadeiramente às necessidades de uma formação individualizada.

Quanto à *interdisciplinaridade* ela teria sido estimulada, mas através dos professores que estão ainda em formação, não se mantendo este interesse após o período da profissionalização.

No que respeita à participação de toda a escola no processo *(toda a escola como centro de formação própria),* claramente trata-se de um princípio que não é considerado atingido. Valores significativos de actividade no que respeita à participação na avaliação,

155 À partida, puseram-se aqui de lado todos os problemas de organização a nível macro do Sistema Educativo.

análise de aulas, análise de planificações, são atribuídos somente às figuras tradicionais da formação (ou seus substitutos). São estes o Delegado, o O.P. e o grupo de Formandos. Este facto demonstra, portanto, que não se pensa haver uma participação real dos restantes elementos da escola no processo. O único valor discordante situa-se na representação que a média dos actores têm da intervenção do Conselho Directivo nas actividades de dinamização da escola. Para além dos tradicionalmente implicados, só do Conselho Directivo se pensa haver uma participação suficiente. Estes actores seriam assim os únicos através dos quais o princípio se estaria a cumprir.

Quanto ao princípio da *formação articulada com inovação e investigação* pensa-se que, pelo menos a nível da sala de aula, a prática continua a ser bastante tradicional. Realmente afirma-se que os formandos recorrem sobretudo a aulas dialogadas, ao uso de materais audiovisuais e também ao trabalho de grupo na aula. O recurso a trabalho experimental, trabalho de campo, a trabalho por projectos, a dramatizações, seria muito baixo. Mas por outro lado, pensa-se que, embora tradicional, esta forma de trabalhar representaria um certo progresso em relação ao modo como actuam os professores da escola. Destes afirma-se que praticam sobretudo aulas expositivas e também, embora menos, aulas dialogadas. O trabalho de grupo e o recurso a audiovisuais seria pouco frequente e as restante metodologias não seriam praticamente usadas. Haveria portanto a registar a existência de uma certa inovação neste domínio.

Mas ao fazer este balanço de objectivos atingidos e não atingidos, não pode a análise limitar-se a incidir sobre o grau de consecução dos objectivos previstos da Profissionalização. Assim é necessário referir que, tal como foi discutido no § 4.2.6.9.4.4, há pelo menos a considerar um objectivo não previsto de início e que parece ter tido reflexos significativos nas escolas. Trata-se da dinamização cultural e desportiva dos alunos a que os inquiridos atribuem um valor bastante elevado (2.66) e que dizem ter-se concretizado através de tratamento de assuntos e com o recurso a metodologias bastante criativas. Seria, segundo os inquéritos, um objectivo que, embora não previsto, teria sido alcançado.

4.2.7 Comentário final à análise da Profissionalização

Através das análises várias que foram realizadas, tentou-se captar e estudar características que assumiu a Profissionalização em Exercício em três momentos da sua existência: da etapa em que foi concebido o processo, da fase de implementação do mesmo e, finalmente, de um período da sua existência quando do funcionamento das escolas, algum tempo depois.

Afirma-se atrás que se "tentou captar e estudar características que assumiu a Profissionalização" pois se tem a convição de que relativamente a um processo tão complexo, dificilmente se poderá ultrapassar muito metas deste tipo.

Assim, se é verdade ter-se recorrido a um leque diversificado de metodologias, se se abordou de diferentes formas um número bastante grande de actores sociais (tentando constituir uma malha que se queria fina para captar a realidade) a verdade também é que se tem bem consciência quanto muito dessa realidade fluida e multifacetada, se escapou pelos interstícios daquela rede. Assim, e como foi já largamente debatido ao longo da análise, os dados que se colhem não são, frequentemente, elementos da realidade, mas suas representações que, da mesma, têm os actores interrogados. São muitas vezes os dados a que, de um todo complexo, o actor social teve possibilidade de aceder. Ora, fraccionamento do real é já de si perturbador da obtenção de imagem fiel desse real. Mas sobretudo há que consciencializar tratar-se de dados filtrados e devolvidos através da racionalidade desse actor.

Assim, por exemplo, o momento da concepção do processo foi analisado, interrogando actores sociais que nele intervieram. E estes actores foram seleccionados cuidadosamente através de critérios pré-estabelecidos: escolheram-se pessoas cuja intervenção no processo foi reconhecidamente importante, com percursos institucionais, com perfis pedagógicos e ideológicos diversificados. Colheram-se os depoimentos com gravador, em ambiente familiar ao entrevistado (o seu gabinete de trabalho) ao longo de conversas em que se procurou perturbar o menos possível o desenvolvimento do discurso dos entrevistados. Rodeou-se pois esta colheita dos necessários cuidados. Também a análise dos depoimentos foi feita de um modo bastante objectivo.

Mas a verdade é que outros actores intervieram na génese do processo sem que fosse possível obter as suas opiniões. E, sobretudo, colheu-se estes depoimentos três

anos depois de decorridos os factos que se pretendiam analisar. Trata-se de um período de tempo ao longo do qual o contexto político e institucional se alterou muito, em que estes actores viram mudados, por vezes profundamente, a sua posição e o seu poder no Sistema Educativo. Viram, além disso, *acontecer* o projecto que tinham idealizado, melhor dizendo, viram acontecer na Perifieria do Sistema Educativo os resultados labeis e multifacetados, produto de interacção da sua parte do projecto com *os actores e instituições a que ele se dirigia.* Viram o seu projecto, o que dele resultou, adoptado, apoiado, contestado, tomado por outras mãos, recreado, elogiado, condenado. Que reflexos teve esta evolução dos acontecimentos *na memória* que os seus "autores primeiros" têm (actualmente) *dos acontecimentos ocorridos* e participados quando da génese do processo?

O estudo da implementação fez-se através da análise dos documentos de lançamento. Manipulou-se nesta fase do trabalho um conjunto de dados mais objectivos. Tratou-se de analisar os textos que, na realidade, foram oferecidos ao Sistema Educativo apresentando e descrevendo o novo projecto. Estes textos foram cuidadosamente analisados e deles extraídos os princípios que fundamentavam a Profissionalização, finalidades que se pretendiam atingir, bem como regulamentações de que foi objecto. Porém, o que já não foi possível captar foi a *leitura* que destes textos foi feita, no contexto ideológico do momento, pela gama heterogénea dos actores sociais a quem eles se dirigiam.

Finalmente, o ocorrido nas escolas, algum tempo depois foi tentado obter com um inquérito dirigido a 51 escolas de diferentes zonas e meios, do país. Analisaram-se 772 inquéritos respondidos por diferentes tipos de actores sociais que, de modo diversificado, intervieram no processo (orientando, usufruindo, participando mais ou menos activamente ou até só observando). Procurou-se neste inquérito formular as questões de modo a que, do mesmo acontecimento, cada actor social dê um depoimento do que pôde realmente testemunhar.

Mas nas respostas obtidas qual foi o peso de pré-conceitos, de perspectivas "enviesadas" pelas múltiplas racionalidades dos actores interrogados?

E afinal não será a realidade um pouco do resultado da interacção de tudo isto? Em que medida ao tratá-la não será necessário admitir a "realidade" destas múltiplas "deformações da realidade" filtrada ainda através de racionalidades e das implicações

afectivas do próprio observador? E em que medida o significado do que se analisa e a sua evolução não será actuado pelas características do contexto em que ocorrem?

É assim assumindo a fluidez e labilidade de todas as conclusões tiradas que se apresentam essas mesmas conclusões.

4.2.7.1 A génese do processo

O projecto da Profissionalização nasceu em 1979, numa época ainda próxima das grandes alterações sofridas no post 25 de Abril.

Poderá dizer-se que a estrutura burocrática do Sistema Educativo, estando ainda abalada, rompidas algumas das redes internas de poder, o Sistema tentava nesta altura concretizar os reajustes necessários àquilo que considerava a *normalização do seu funcionamento.*

Foi neste contexto, ainda caracterizado por uma certa fragilidade da instituição, que o projecto teve o seu início. Aconteceu assim, como afirma Lynch, num contexto com características que favorecem a introdução de uma inovação. [156]

Interveio no processo da génese um grupo que a amostragem com que se trabalhou demonstrou, sem margem de dúvidas, ser heterogéneo quanto à posição ideológica, pedagógica e quanto a percursos institucionais de cada um. Poderá assim concluir-se que deve ter sido conflitual, desde os primeiros momentos deve ter exigido longas negociações, o estabelecimento das suas linhas orientadoras e de finalidades a atingir. Foi possível encontrar marcas dos seus autores em alguns documentos, marcas essas que traduziram, às vezes, lutas internas pelo poder. Ora poderá admitir-se que "a gestão destes conflitos, bem como a luta pela posse de zonas de incerteza, geradas certamente por uma nova distribuição de poderes, podem ter sido elementos que terão contribuído para a criatividade revelada nas propostas elaboradas neste projecto" (ver em "Comentário final à análise das entrevistas", § 4.2.3.2.4).

---

156 "Quando estão a faltar meios para impor a ordem social, isto é, quando a autoridade perde o seu poder absoluto, a ordenação racional das instituições fica em perigo." Lynch, J., Plunkett, H.D., (1973).

4.2.7.2 A implementação do projecto

Do referido complexo processo de interacções desenvolvidas neste contexto resultou um *produto* que foi apresentado ao Sistema Educativo através, fundamentalmente de quatro documentos [157] que se considerou ser importante analisar.

E a análise desses documentos revelou que:

- as áreas sobre as quais se verificou terem incidido os diferentes documentos foi variando à medida que decorria o processo e os actores intervenientes se iam sucedendo. Assim começou-se por dar mais ênfase a aspectos de enquadramento a nível macro, seguindo-se documentos que se foram debruçando, sucessivamente, sobre aspectos de organização mezo, aspectos conceptuais, sobre perspectivas pedagógicas e de regulamentação do processo;
- há princípios orientadores só esboçados nos primeiros documentos e que posteriormente são reformulados, desenvolvidos, e regulamentados (pode referir-se como exemplo o caso da implicação de toda a escola no processo de formação). O processo foi portanto crescendo mesmo durante a fase de implementação;
- há princípios enunciados, considerados importantes por alguns dos seus autores e que não foram nunca objecto de regulamentação (é o caso da criação de um órgão nacional coordenador das actividades de formação e da definição das carreiras docentes);
- a maior parte dos princípios enunciados e defendidos nos diferentes documentos legais não é referida quando das entrevistas, pela maioria dos seus autores, como *princípios inovadores do processo*. Este facto parece sugerir que se trata de questões que, apesar de discutidas e inscritas nos textos regulamentadores, não foram verdadeiramente aceites e interiorizadas pelos professores intervenientes no processo da génese, e não foi exercida pressão pelo Centro do Sistema para que eles se concretizassem.

---

157 Tal como foi referido anteriormente, esses documentos são o Decreto-Lei 519/79 - Despacho 538/80 - Portaria 64/81 e Despacho 3/81.

4.2.7.3 Características assumidas pelo processo três anos depois

Representações dos diferentes actores sociais

Os dados analisados parecem indicar que os actores sociais *intervenientes* no processo desenvolvido à Periferia do Sistema consideram terem tido resultados positivos (pelo menos com um nível médio de consecução) certas finalidades decorrentes do princípio da *"continuidade da formação"*[158] da *"renovação e clarificação do Sistema Educativo"*, do *"relacionamento da Escola com o meio"*, bem como certos aspectos da *"articulação do processo de formação com as necessidades da escola e da 'interdisciplinaridade'"* .[159]

Trata-se de princípios de que decorriam metas que o projecto se propunha alcançar e que segundo estes actores sociais estariam realmente a ser alcançados.

Segundo os mesmo inquiridos certas metas houve que não podem considerar-se atingidas. São elas as decorrentes dos princípios da *"individualização da formação"*, *da "formação inicial como primeiro momento de formação contínua"*.

Quanto ao princípio da *"formação articulada com a inovação e investigação"* os professores pensam que se é verdade verificar-se uma certa inovação na prática docente dos formandos, em relação aos restantes professores da escola, também é verdade que é ainda às metodologias tradicionais que eles recorrem preferencialmente.

"Toda a escola como centro de formação própria" não parece ser um princípio muito interiorizado. Realmente os inquiridos têm uma representação do grau de intervenção dos diferentes actores sociais no processo que se aproxima muito dos existente nos modelos anteriores. Em diferentes actividades é aos formandos, ao Delegado e OP (numa nítida sobreposição às figuras do Delegado à Formação e Metodólogo) que são atribuídos os maiores valores. Com excepção do Conselho Directivo - nas actividades de dinamização da escola - as representações existentes são de que é quase nulo o grau de intervenção dos restantes actores sociais.

Não se poderá no entanto esquecer (e a análise dos dados apoia fortemente esta afirmação) que estes valores atribuídos globalmente pela população estudada, e que pare-

158 No que respeita à oferta de acções de formação a toda a escola.
159 Ver Quadro nº 139.

cem traduzir uma representação ora positiva ora negativa dos resultados da Profissionalização, não são mais do que valores médios.

Por detrás deles estão por vezes valores ora mais altos ora mais baixos atribuídos por diferentes subgrupos de actores sociais que constituem essa população global.

Representações filtradas pelas racionalidades, tradução de uma realidade ocorrida ou ainda situações em que ambas estas possiblidades estão presentes e se interpenetram, os valores apresentados, por todas as razões já anteriormente discutidas, poderão ser encarados, com as necessárias reservas, como indicadores do grau em que o projecto se concretizou na prática quotidiana das escolas e na formação de professores.

São portanto indicadores a considerar na avaliação do êxito obtido pelo projecto que se pretendeu implementar.

- **Actividades desenvolvidas nas escolas**

Quanto às actividades desenvolvidas nas escolas em consequência da Profissionalização é importante começar por salientar que:

- foi possível registar a ocorrência de uma grande variedade de acções desenvolvidas no âmbito da *"formação contínua de professores", "relação escola-meio" e "estudo so Sistema Educativo"*;[160]
- muitos dos temas escolhidos parecem traduzir um certo clima inovador pois que não eram objecto de atenção nos anteriores projectos de Formação - note-se por exemplo a grande incidência nos temas relativos a áreas da sociopsicopedagogia, bem como às actividades que relacionam a escola com o meio, valorizando culturas, oferecendo a escola à população, etc.;
- as metodologias utilizadas com frequência exigem participação activa dos intervenientes em trabalhos realizados na escola e até fora da escola (colheita de dados, dinamização cultural, organização de actividades várias). O recurso a metodologias activas nas acções de formação é também por si um aspecto que indica um certo clima inovador;

160 O número de acções do terceiro tipo referido parece ser um pouco menor que o dos restantes.

- a análise dos tempos dispendidos nas diferentes acções mostra também que, com certa frequência, há actividades que se prolongam a dias e até semanas ultra-passando as tradicionais "sessões" a que os professores assistiam nos processos de formação anteriores;
- há sobretudo que salientar que foi possível identificar um certo clima de alegria, festa participada em actividades que envolvem professores e funcionários, às vezes a população e quase sempre os alunos.

Este tipo de dados parece assim sugerir que as inovações instituídas nestas áreas, tiveram alguns reflexos nos acontecimentos ocorridos nas escolas. Não poderá deixar de se recordar de novo que, nos documentos orientadores dos anteriores processos, se propunha também a realização de actividades de dinamização da escola e da relação escola-meio. Porém, enquanto que na P.E. estava previsto que essas actividades teriam que ter reflexos na prática dos formandos sendo objecto da sua avaliação, nos processos anteriores a classificação incidia sobre as actividades desenvolvidas pelos professores em formação na sala de aula.

- **Efeitos perversos de um instituinte inovador?**

Certos dados sugerem ainda que ocorreram também alguns acontecimentos não previstos na legislação conferindo uma marca específica ao processo em estudo. Um exemplo interessante de uma situação deste tipo é a que ocorre com as actividades que visam aquilo que é referido sobre o termo de a *"dinamização cultural e desportiva dos alunos"* .[161]

Como já foi discutido,[162] este tipo de actividades aparece largamente referido nos inquéritos evidenciando tratar-se de um tipo de acções praticado com frequência, apesar de não ser indicado explicitamente na legislação que deverá realizar-se actividades deste tipo. E sobretudo elas acontecem sobre temas e com um carácter metodológico claramente inovador. Como se viu, em vez de se verificar uma ênfase sobre actividades deste tipo "erudito" ou "desportivo" a tónica recai sobre actividades de relação com o meio com forte carácter lúdico e afectivo. Como foi referido anteriormente, "originalidade, alguma

161 Ver § 4.2.6.9.4.4 e § 4.2.6.10
162 Ver § 4.2.6.10

irreverência, alegria, gosto pelo risco, deleite, uma certa dose criativa de conflito" não de forma alguma atributos tradicionais da instituição escolar.

Por tal razão, instituir na prática que é *possível e bom* brincar, rir, gostar, é, isto sim, altamente inovador do processo educativo. Fantoches, cabeçudos, circo, largada de pombos, feira de trocas, marchas de montanha, etc., aconteceram em algumas escolas. Dado que, como atrás se disse, se trata de actividades que não são directamente indicadas pelos objectivos de formação a atingir, tudo parece sugerir que se trata de um processo intituído não no Centro, mas sim na Periferia do Sistema. Seria importante admitir que se trata de uma inovação (possivelmente em parte decorrente de uma interpretação discutível do primeiro instrumento de avaliação da Profissionalização) ou/e possivelmente *da utilização criativa de um espaço de liberdade concedido por este processo de formação, aos agentes e instituições que funcionam na periferia do Sistema que de instituintes adquirem um pouco do carácter de instituidas* na gestão das actividades de "dinamização da escola" ou de "relação escola-meio". Este facto decorrerá da própria natureza do sistema que, até certo ponto, através de figuras institucionais que origina e reforça (PIT. EAPs, Conselho Pedagógico) *fornece* e até *suscita a tomada de inciativas à Periferia* do Sistema Educativo. É neste sentido que se poderá dizer que neste processo de formação o instituído institui outros instituidos à Periferia do Sistema. Isto equivale a dizer que *o instituído prevê que em muitas situações o instituinte passe a ser também instituído.*[163]

Ao surgir com um projecto tão global, tão partilhado escapando ao tradicional controle das universidades, a Profissionalização em Exercício revelou-se um processo de formação ousado, irreverente, inovador, rompendo com situações institucionais e pedagógicas tradicionalmente aceites. Foi implementado num contexto socio-cultural e institucional não muito estável. Foi retomado, recreado, adoptado, recusado não só pela Periferia do Sistema como pelo Centro do mesmo, Centro esse que entretanto foi alterando os seus quadros e a sua política educativa.

Foi considerado por muitos como tendo tido realizações interessantes, inovadoras. Muitos, porém, apontam falhas em aspectos tradicionalmente considerados como fundamentais numa formação.

---

163 Ver § 4.2.6.10

Num contexto de "normalização" do Sistema Educativo a Profissionalização em Exercício foi extinta. Foi extinta, mas os diplomas que a condenam e instituem outros processos de formação ainda referem que se irão manter certos aspectos instituídos pela Profissionalização.[164] Tudo isto parece indicar que será interessante verificar, no futuro, não só quais os efeitos da Profissionalização que terão permanecido sobre quem por ela foi formado, como analisar o que dela resta (e como resta) nos processos de formação que se seguirem. São estas, pistas possíveis de outros trabalhos a realizar.

Da análise deste processo poderão extrair-se algumas conclusões, eventualmente interessantes para o lançamento de um processo de formação de professores. Há no entanto que notar o facto de estas conclusões serem salientadas em todo o resto da análise até certo ponto em função de uma valorização de certas características assumidas neste processo. Ora essa valorização poderá obviamente ser considerada subjectiva. No entanto, tendo presente esta ressalva poderá afirmar-se que:

- os dados parecem apoiar a ideia de que certas estratégias favorecem a implantação, na prática, de projectos inovadores. Como exemplo é de referir a *importância de actividades de formação* dos agentes mais directamente responsáveis pelo projecto. Recorde-se a este propósito a redução da heterogeneidade que parece verificar-se nas racionalidades dos Delegados e OPs, bem como a sua global adesão ao projecto maior do que a de qualquer outro actor social;
- na mesma linha, parece ter tido efeitos claros o facto de se ter instituido que certas inovações tinham que se reflectir na prática do formando e *como tal seriam objecto de avaliação* (actividades de relação escola-meio, estudo do Sistema Educativo e de formação contínua dos professores);
- parece ser evidente nos acontecimentos analisados a importância de que novos conceitos e novas finalidades a atingir sejam, para além de enunciadas, explicitamente operacionalizadas e regulamentadas pormenorizadamente por meio da legislação;
- parece ter tido efeitos interessantes o facto de se ter instituído uma margem de liberdade na Periferia do Sistema o que responsabiliza professores e escolas e lhes oferece condições para o exercício da sua autonomia.

---

164 Ver objectivos estabelecidos pelo Despacho 187/ME/85

Esta afirmação não apoia assim a importância do recurso a inovações "à prova de professor" que colocam este na situação de mero objecto de um processo inovador.

4.3 Estudo conjunto dos dois projectos de formação de professores analisados

Ao longo deste trabalho procurou-se essencialmente, tal como já foi anteriormente referido, analisar problemas que acompanham a introdução de inovações em educação. O problema do grau de independência da Escola face ao Sistema Educativo e do Sistema Educativo relativamente ao contexto ideológico, económico e cultural em que se insere e portanto a sua situação como reprodutor e/ou de produtor de características presentes na envolvente social, constituiu assim a preocupação central da análise feita. A identificação e compreensão de aspectos que poderão favorecer ou impedir a implementação de projectos inovadores foram em consequência problemas também em estudo.

Utilizaram-se dois projectos de formação de professores como instrumentos de análise para a compreensão destes problemas. Estes projectos foram, como se sabe, o projecto C.I.C.F.F. e a Profissionalização em Exercício.

Antes de, de uma forma bastante sintética, recordar e relacionar os dados mais importantes que a análise conjunta dos dois processos facultou, será, no entanto, necessário referir as semelhanças e diferenças que foi possível identificar entre os dois processos.

Nestas semelhanças e/ou diferenças poderão eventualmente encontrar-se elementos que iluminem os problemas atrás referidos de identificação de condições que poderão favorecer ou dificultar a introdução de inovações num determinado contexto.

4.3.1 Aspectos comuns de dois projectos

Foi possível, no decurso do trabalho, ir identificando alguns aspectos em que os dois projectos se aproximam.

Destes, alguns são directamente decorrentes do contexto ideológico, económico e cultural em que os projectos se desenvolveram. Outros, embora também relacionados com

a envolvente social, estarão talvez mais relacionados com as características específicas dos dois processos estudados. São todos estes aspectos que se vão agora salientar.

Na verdade foi possível verificar que:

- Profissionalização em Exercício e C.I.C.F.F. continham ambos *propostas bastante inovadoras em relação ao contexto* em que se desenvolveram rompendo os dois com normas até então aceites e praticadas em Portugal na área de formação;
- os dois projectos nasceram de *grupos heterogéneos* onde todas as propostas tiveram origem num clima conflitual/criativo e foram objecto de *demoradas negociações;*
- os dois processos *apelavam para a participação* dos elementos que nela intervêm, sendo por exemplo os dois únicos projectos que, em Portugal, solicitam a realização de avaliações curriculares mais ou menos parcelares a elementos que nela estavam implicados. Ambos previam, além disso, a criação de *espaços de intervenção* para actores sociais ou grupos envolvidos,[165] espaços esses que parecem ter contribuído para que instituintes passassem por vezes a instituídos;
- ambos os projectos (a P.E. mais explicitamente) consideram o *formando como sujeito da sua própria formação*;[166]
- P.E. e C.I.C.F.F. valorizam ambos a *análise da prática* como base de formação teórica tendo os seus formando respectivamente os estatutos de professor e de formador;
- O.P.s e Delegados, directamente responsáveis no processo de formação da P.E., e quer uns quer outros, actores sujeitos a acções de formação e a debates internos sobre o processo, são os actores sociais que têm em geral da P.E. *uma representação mais positiva bem como uma menor heterogeneidade de representações* sobre os problemas discutidos.[167] Orientadores e participantes da C.I.C.F.F. (autores e objectos simultâneos de formação) têm também *representações altamente favoráveis* sobre o projecto que estamos a construir;[168]
- em ambos os casos se *retomaram e implementaram alguns aspectos já apontados* na legislação orientadora de processos de formação anteriores, legislação essa

165 Ver análise do Despacho 358/80, § 4.2.4.3 e Cortesão et al, (1983).
166 Ver análise do Despacho 358/80, § 4.2.4.3 e Cortesão et al, (1983).
167 Ver § 4.2.6.9.2
168 Ver Cortesão et al, (1981).

que não tinha tido reflexos na prática;[169]

- ambos são projectos que se desenvolveram *fora da instituição universidade* contando, para a sua concretização, com actores sociais com o simples grau de licenciado;
- *ambos os projectos tiveram uma vida relativamente efémera.* Na verdade a C.I.C.F.F teve início em Fevereiro de 77 e terminou em Dezembro de 81. A P.E. pode considerar-se que teve início com o Decreto 519/T1/79, de 29 de Dezembro e foi substituída por um outro projecto em Maio de 85;
- *os projectos coexistiram* durante algum tempo (mais exactamente de Dezembro de 79 a Dezembro de 81) tendo tido portanto origem num contexto ainda de abertura à inovação. *Desenvolveram-se ambos e foi-lhes "dado fim" num contexto de "normalização"* após as grandes transformações do post 25 de Abril.

4.3.2 Aspectos não coincidentes identificados nos dois projectos

Para além das características anteriormente referidas em que os dois projectos se aproximaram, a análise realizada permite também identificar aspectos em que os dois projectos assumiam características não coincidentes. Assim verificou-se que eles ocupam posições diferentes dentro do Sistema Educativo no que respeita à localização em que se verificou a sua origem. Chobaux[170] organiza e classifica as inovações em dois grupos: as que acontecem no Sistema e as que ocorrem fora do Sistema. Quanto às primeiras procura distinguir:

1 - as que "têm a sua origem no coração do Sistema - o que significa ao nível do órgãos político administrativos de decisão e de gestão" ;[171]

2 - as que resultam de instituições criadas pelo Sistema e nas quais "os órgãos do Sistema delegam toda ou parte dos poderes"[172] e finalmente as que

---

169 É o caso da formação na relação escola/meio prevista já nos Despachos 97 e 100 de 1977 da Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica que regulamentava as últimas formas dos Estágios Clássicos e Estágios do Ramo Educacional (ver Quadro nº 13).

170 Chobaux, J., et al, (1977).

171 Chobaux, J., op. cit., pag. 24

172 Chobaux, J., op. cit. pag., 25

3 - se implantam "por impulso de grupos de pressão exteriores ao próprio Sistema".[173]

Ora a primeira constatação que pode fazer-se a partir da análise do ocorrido com os dois projectos estudados é a de que esta classificação de Chobaux, se bem que interessante é de certo modo redutora (como aliás acontece com frequência nas tentativas de sistematização de processos complexos). Na verdade a Profissionalização em Exercício não se situa exactamente nem no primeiro caso nem no segundo estabelecido por Chobaux. Se não repare-se como o projecto foi criado a nível de órgãos políticos e administrativos, que delegaram poderes numa instituição criada pelo Sistema (o chamado então "Grupo de Trabalho") mas mantendo nesse grupo, com funções muito importantes e com grande poder de decisão, um elemento que continuava a pertencer às estruturas centrais do Ministério. Poderá assim afirmar-se que enquanto que a C.I.C.F.F. se pode encaixar com relativa facilidade na terceria categoria, a Profissionalização se localiza numa situação intermédia entre o caso 1 e 2 referido por Chobaux.

• Assim optou-se por classificar os dois projectos de uma forma mais ambígua - mas também mais próxima do real - situando-os, respectivamente, no *Centro* e na *Periferia* do Sistema.

• A P.E., para além da formação conferia *uma categoria profissional reconhecida* visto que oferecia certificação necessária à entrada na carreira docente. Por seu lado, a C.I.C.F.F. durante a elaboração do projecto, só oferecia *formação* a professores nela interessados. Na realidade, apesar de no final dos Seminários ser distribuídos um diploma, este não tinha qualquer reconhecimento oficial para efeitos de reflexos na carreira. No entanto na "Proposta de Currículo" final previa-se e propunha-se que a formação ali oferecida se tornasse necessária para o acesso a carreiras dos diferentes tipos de formadores. [174]

• A P.E. foi reconhecida e teve *enorme difusão* imediatamente após a sua criação enquanto que a C.I.C.F.F. teve uma *difusão lenta* (quase de grupo a grupo) e atingiu, em comparação, um número restrito de professores (ver Capítulo 2, § 2.2 e Capítulo 4, § 4.1.5).

---

173 Chobaux, J., op. cit., pag. 27

174 Propostas de aproveitamento institucional do Projecto poderão ser vistos em:
.Cortesão et al, (1983)
.Bettencourt, A.M., et al (1980)

• A C.I.C.F.F. foi criada *por Despacho da Secretaria de Estado de Orientação Pedagógica* e terminou, acabado o acordo Luso-Sueco, com o simples "não destacamento" dos professores que constituiram a Comissão. A P.E. foi criada e regulamentada por um volumoso enquadramento legal constituído por Decretos-Lei, Portarias e Despachos, etc.. Para que ela acabasse foi necessário que o Ministério da Educação se pronunciasse oficialmente e, dadas as funções que o projecto tinha de fornecimento uma categoria profissional, dos seus utentes viu-se obrigado a criar outro sistema de formação profissional em sua substituição (Decreto-Lei nº 150-A/85, de 8 de Maio de 1985).

• A P.E. previa a possibilidade de *formação científica, didáctica e sociopsicopedagógica* enquanto que a C.I.C.F.F. se interessou pela *formação sociopsicopedagógica* (ver § 4.1.3.1 e Cortesão, L. et al, op. cit. 1983. Ver também Despacho 3/81).

• A P.E. embora *obrigasse* a que acontecesse uma certa formação dos formadores implicados, estruturou-se com vista à *formação de professores*. Pelo contrário, a C.I.C.F.F. desenvolveu-se visando identificar uma *formação* adequada *a formadores*. Mas neste percurso ocorreu um *efeito inesperado* pois que encontrou também áreas que propôs para a formação de professores em geral. Foi este o tronco comum que na "proposta de currículo" foi designado por "formação-base".

4.3.3 Onde a história dos dois projectos se cruza... ou inovação sinergética ...

Estes dois projectos de formação com as características atrás apontadas e já largamente analisadas, desenvolveram-se no mesmo espaço - o da formação - e em tempos até certo ponto coincidentes. [175] Terá portanto de ter havido fenómenos de intersecção entre as suas áreas de interferência.

Os projectos parecem ter sido complementares na medida em que a C.I.C.F.F. ofereceu algum saber, e portanto um poder simbólico, de que os formadores da P.E. necessitavam para dinamizar e orientar a formação em áreas para as quais não tinham recebido anteriormente qualquer preparação. Recorde-se que a formação até então ofere

175 Como já atrás foi referido os dois projectos coexistiram durante dois anos. Estes foram os correspondentes aos dois finais da C.I.C.F.F. e aos dois iniciais da P.E.. Recorde-se que estes últimos anos da C.I.C.F.F. foram sobretudo empregues na elaboração das publicações da Colecção "Ser Professor". Por tal razão não parece ter havido influência da P.E. no Projecto C.I.C.F.F.

QUADRO Nº 139

Representações que os professores têm do nível de consecução de princípios/inovações da Profissionalização

Princípios/Finalidades/Inovações instit.	Representações que têm do processo os diferentes actores sociais				
	Inquérito em que é feita a pergunta	Nº da questão	Nº de respostas	O que pensam os professores inquiridos	Valores médios obtidos
1 - Continuidade da formação	A,B,C,E,F	3	480	. Organizam-se muitas actividades para formação contínua de professores	3,00
				mas	
	A,B,C,E,F	2,1	461	. O número de professores que comparece nestas actividades é baixo	1,29
				e	
	A,B,C,E,F	2,2	464	. Os professores que comparecem nestas actividades participam pouco	1,46
				do mesmo modo que	
	D	2	268	. Os professores que já fizeram a profissionalização comparecem em pequeno número e participam pouco nestas acções	1,72
2 - Formação, motor de renovação e clarificação do S.E.	A,B	8	135	. Realizaram-se muitas acções relativas à área Sistema Educativo	3,01
				e	
	C,E,F	8	331	. estas acções tiveram bastantes efeitos na escola	2,50
3 - Formação articulada com inovação e investigação	A,B,E,F	20	290	. A prática docente aulas expositivas	1,50
			296	dos profissiona- aulas dialogadas	3,02
			293	lizandos é bas- trab. grupo na aula	2,46
			271	tante tradicional trab. experimental	1,68
			252	trab. em projectos	0,88
			265	trab. de campo	1,18
			255	dramatizações	0,92
			294	rec. a audiov.	2,70
			193	outras metodologias	1,76
		21	185	. mas a prática dos aulas expositivas	2,66
			190	restantes prof. aulas dialogadas	2,39
			182	é ainda mais trab. grupo na aula	1,91
			166	tradicional trab. experimental	1,15
			165	trab. em projectos	0,67
			170	trab. de campo	0,89
			166	dramatizações	0,74
			189	rec. a audiov.	1,83
			125	outras metodologias	1,14
	AB	17	143	. A avaliação não impede os formandos de inovar a sua prática	2,38
4 - Escola em relação com o meio e centro de formação do meio	A,B,C,E,F,	6	465	. As relações da Escola com a comunidade aumentaram com a Profissionalização	2,58
	A,B,E,F	7	344	. As instituições da comunidade responderam de forma bastante positiva às solicitações da Escola	2,53
6 - Individualização da formação articulada com necessidades da escola	E,F C	10 7	331	. Os problemas abordados na Profissionalização são importantes para a Escola (ou, pelo menos constam do seu plano global de formação)	2,38
	A,B,E,F	9	363	. Através do PIT não se consegue fazer uma formação suficientemente individualizada	1,87
	A,B,E,F	11	343	. As actividades da Profissionalização são bastante condicionadas pelos itens da avaliação	1,52
7 - Toda a escola como centro de formação própria	A,B,C E,F	1 1b		. É considerado médio/grande o apoio dado às actividades de formação por:	
	A,B,C,E,F		444	Delegados da disciplina	3,14
	A,B,C,E,F		666	Formandos	2,82
	A,B,C,E,F		458	C. Directivo	2,50
				. mas é considerado pequeno o apoio dado por:	
	A,B,C,E,F		430	Delegados de outras disciplinas	1,85
	A,B,C,E,F		772	Outros professores da escola	1,20
	A,B,C,E,F		221	OP sem delegado	1,95
	A,B,C,E,F		380	OP com delegado	1,61
	A,B,C,E,F		447	Outros elementos do C. Pedagógico	1,46
	E,F	14,2		. A observação e análise das aulas é feita com muito pequena frequência por:	
	E,F		196	Elementos do C. Directivo	0,11
	E,F		193	Delegados à formação (de outras disciplinas)	0,20
	E,F		194	Outros elementos do C. Pedagógico	0,15
	E,F		191	Profissionalizandos (de outras disciplinas)	0,20
	E,F		195	Outros professores (da mesma disciplina)	0,33
	E,F		189	Outros professores (de outras disciplinas)	0,07
	E,F		193	OP com Delegado	1,59
				e mais frequentemente por	
	E,F		203	Delegado à formação (da disciplina)	3,40
	E,F		203	Profissionalizandos (da disciplina)	2,34
	E,F		165	OP sem delegado	2,48
	E,F	15,2	182		
				. A crítica de planificações de actividades didácticas é feita com muito pequena frequência por:	
				Elementos do C. Directivo	0,43
	E,F		173	Delegados à formação (de outras disciplinas)	0,62
	E,F		180	Outros elementos do C. Pedagógico	0,46
	E,F		173	Profissionalizandos (de outras disciplinas)	0,58
	E,F		177	Outros professores da Escola (da mesma disc.)	0,71
	E,F		171	Outros professores da Escola (da mesma disc.)	0,11
	E,F		178	OP com Delegado	1,84
				e mais frequentemente por	
	E,F		189	Delegado à formação (da disciplina)	3,59
	E,F		186	Profissionalizandos (da disciplina)	2,80
	E,F		152	OP sem delegado	2,67
8 - Interdisciplinaridade	AB	12,2		. A profissionalização estimulou a colaboração	
	E,F	12	473	com colegas de diferentes disciplinas	2,39
	C	9			
				mas	
	D	3	254	. os já profissionalizados não colaboram suficientemente	1,81
13 - Avaliação participada da formação adquirida	A,B	18	144	. O facto de tanta gente intervir na avaliação faz com que os formandos estejam submetidos a grande tensão	1,54
	A,B	16		. Não é considerada significativa a intervenção	
	E,F	16,2		que têm na avaliação dos formandos:	
	A,B,E,F		322	o C. Directivo	1,43
	E,F		203	os "outros elementos" do C. Pedagógico	1,48
	A,B,E,F		446	outros professores da escola	0,77
	A,B,E,F		317	profissionalizandos de outras disciplinas	1,02
				. Pelo contrário é mais ou menos significativa a intervenção de:	
	A,B,E,F		342	Delegado da disciplina	3,81
	A,B,E,F		322	Delegado de outras disciplinas	2,16
	A,B		136	C. Pedagógico	2,68
	A,B,E,F		191	OP se não há delegado	3,16
	A,B,E,F		310	OP se há delegado	2,54

cida incidia sobretudo em aspectos metodológicos e em certos casos na área da psicologia.[176] Recorde-se ainda, como já atrás se referiu, que após o Primeiro Seminário Experimental a Direcção-Geral do Ensino Básico fez uma acção de formação para Orientadores de Estágio de todo o País com áreas trabalhadas com a C.I.C.F.F. (Dinâmica de Grupo, Trabalho de Projecto, Avaliação Pedagógica e Psicologia e Escola).[177] Não se poderá esquecer que um grande número destes Orientadores de Estágio passaram em seguida a trabalhar nas EAPs como O.Ps.

Esta poderá ser uma das razões pelas quais as EAPs organizaram programas em que, por sua vez, ofereciam formação em áreas propostas pela C.I.C.F.F.. Depoimentos recolhidos parecem indicar que essa formação não terá sido sempre decalcada exactamente sobre as propostas iniciais da C.I.C.F.F. mas recriada sobre elas.

O uso que O.P.s e Delegados fizeram das publicações da C.I.C.F.F. (ver § 4.1.5) parece também indicar que estes actores sociais se serviram delas para fazer face a certos problemas de orientação com que tiveram de se defrontar e que já foram referidos. Também este uso das propostas de formação contidas nas publicações da C.I.C.F.F. terá, em certos casos, resultado numa recriação desses materiais.

Terá assim havido, como se começou por afirmar, fenómenos de interferência entre os dois projectos.[178] Mas talvez porque ambos previam espaços de intervenção para actores sociais envolvidos, talvez porque, de certo modo, eram portadores de propostas que se desenvolviam a partir de uma filosofia próxima e que, para mais, eram complementares quanto a formas de concretização, *essa intersecção em vez de resultar em destruição mútua poderá pelo contrário ser considerada, até certo ponto, como sinergética.*

---

176 Recorde-se que os próprios autores do Projecto contavam com a articulação possível com a C.I.C.F.F. logo na fase de concepção do Projecto: "isto estava, utilizando uma expressão muito corriqueira, em ponto de rebuçado. Tinha havido o vosso trabalho - C.I.C.F.F. - e o Ministério estava nesse momento a debruçar-se profundamente, muito interessadamente nesse assunto" (Entrevista três).

177 Organizou além disso um extenso Dossier de Estágio com documentação de apoio que foi distribuída a todos os Orientadores para que eles trabalhassem esses temas ao longo do ano com os seus estagiários

178 Embora não seja evidentemente a única explicação possível de dar, o facto de no Ensino Básico (onde se fizeram sentir mais os efeitos do Projecto C.I.C.F.F.) os valores das representações sobre a P.E. serem geralmente superiores (ver § 4.2.6.9.1.2) poderá considerar-se que apoia a hipótese de que esta interferência tenha existido ao preparar formadores para tabalhar na P.E..

CAPITULO V

DISCUSSÃO FINAL

5.1 Comentário ao roteiro de interacções de ideias-base Hipóteses formuladas e resultados obtidos

Ao longo deste trabalho, procuraram analisar-se problemas relativos à implementação de inovações. Como se viu, inovação foi um conceito interpretado, de acordo com o enquadramento teórico por que se optou, como alteração que, introduzida ou produzida no Centro ou na Periferia do Sistema Educativo, é *significativa*, quer no que respeita às características intrínsecas das propostas feitas[1] quer no que concerne à intensidade com que essas alterações se vão fazer sentir.

Porque não se admitiu que o destino de propostas inovadoras não era totalmente decidido por factores macroestruturais, tentou-se desvendar um pouco as relações que existirão entre o percurso e destino daquelas propostas e o contexto em que elas acontecem.

Para este trabalho utilizaram-se, como instrumento de análise, por razões que foram explicitadas no Capítulo I, dois projectos de formação de professores. Destas razões é de salientar, pelo risco que envolveu tal opção, o facto de se verificar a existência de um grande interesse pessoal, não só no *processo de formação* em si mesmo, mas ainda no envolvimento directo que existiu num dos projectos analisados. *Transgressão que constitui esta impossibilidade de distanciamento*, na medida em que ela não poderia verificar-se no quadro de uma investigação apoiado pelo paradigma dominante, ela foi assumida, discutida e justificada no início do trabalho. Mas caberá aqui, ao terminar, pelo menos recordar ter-se considerado que a *não distanciação total, inevitável,* que aqui acontece, a par dos riscos, de todos conhecidos, que traz, se admite poder também arrastar consigo um aumento da capacidade de análise que o conhecimento profundo e interior acarreta. Poderá também arrastar o olhar demorado e reflectido, e portanto mais penetrante, que o afecto traz.

---

1 Defendeu-se (ver § 1.1) que essas características teriam de contribuir de forma mais ou menos intensa para diminuir a inclinação da pirâmide educativa.

De facto, pelas suas características que foram anteriormente evidenciadas[2] a análise conjunta dos dois projectos de formação de professores - Profissionalização em Exercício e C.I.C.F.F. - oferece alguns elementos que facultam uma melhor compreensão de fenómenos (que acompanham e condicionam, favorecendo, dificultando e/ou alterando) a introdução de inovações no Sistema Educativo.

Ora, todo o processo de análise desenvolvido ao longo do trabalho partiu da convicção de que as classes dominantes, através dos *sistemas económicos, ideológicos e culturais, fazem sentir uma forte pressão sobre o Sistema Educativo*. Realmente o conhecimento desta pressão é desde há muito um dado adquirido.

Desde os anos 50-60, com múltiplos trabalhos desenvolvidos numa linha de consenso, aos anos 60, em que começaram a estruturar-se as interpretações numa linha de conflito, até aos nosso dias, todos são unânimes em afirmar que uma íntima relação existe entre Sistema Educativo e a Sociedade mais vasta. Ou explicando que tal relação acontece por acordo, articulação ou resposta mais ou menos perfeita do sistema social mais vasto, ou admitindo que ela decorre de conflitos desencadeados pelo controlo de poderes, todos são unânimes em considerar que o peso do contexto social na decisão do que irá passar-se no Sistema Educativo é muito grande.

Admite-se assim, no presente trabalho, que a Escola, e também o Sistema educativo, são, em muitas situações, *objecto de alterações orientadas pelas características de um contexto económico-ideológico e cultural mais vasto*.[3]

> *O aparecimento, no post 25 de Abril, da C.I.C.F.F. e da P.E., bem como, num contexto de normalização, a extinção de ambos os projectos, ambos geradores de heterogeneidades de comportamento e portanto de "zonas de incerteza"* [4] *para o exercício do poder por parte das classes dominantes da Sociedade envolvente, ilustram até que ponto estas têm capacidade de decisão no desenvolvimento e destino de projectos inovadores. Mas, como é evidente, quer o ocorrido que com*

---

2 Ver § 2.2, § 4.1.3, § 4.2.2.4, § 4.3, onde foram analisadas as características, respectivamente, do Centro e Periferia, de cada um dos projectos, sua *contemporaneidade*, situação *exterior à Universidade* e *caracterização dos conceitos* que constituem a sua infraestrutura teórica.

3 É necessário, no entanto, recordar que a leitura dos fenómenos ocorridos com a Profissionalização em Exercício e a C.I.C.F.F. foi realizada numa perspectiva em que se valorizavam sobretudo os conflitos de poder que aos mais diferentes níveis parecem ter estado presentes e se tenha estado muito atento às interacções que se estabeleceram no desenvolvimento de um processo social.

4 Crozier, M., (1977), pag. 61

a P.E. quer com a C.I.C.F.F. são somente dois acontecimentos, entre muitos outros, que ilustram a relação de dependência atrás referida. Aliás, ao longo deste texto, outras situações de mesmo tipo são também relatadas. Bastará recordar os casos da formação de professores primários em Portugal depois da Primeira República até ao 25 de Abril, o clima vivido nas escolas na mesma época e relatado na "história de vida" (ver Capítulo I, § 3.3) bem como a referência às alterações do processo de formação dos professores primários em Moçambique depois da independência, para também pôr em evidência a íntima relação que parece existir entre a evolução do contexto ideológico, económico e cultural e as propostas feitas ao nível do Sistema Educativo.

Tornou-se também aparente no decorrer da análise o carácter de certo modo redutor com que são muitas vezes analisados os fenómenos ocorridos na referida relação com o contexto económico, ideológico e cultural. Este carácter redutor reflecte-se por exemplo no facto de, com frequência, se considerar as estruturas centrais do Sistema Educativo como entidades homogéneas, coesas e sem contradições sob o ponto de vista ideológico e portanto quanto a perspectivas pedagógicas. Refelecte-se também no facto de, por vezes, numa linha funcionalista, se pensar nos processos inovadores como propostas "de uma só peça" [5] que se instalam no Sistema Educativo, num Sistema Educativo e num contexto ideológico-cultural que permanecerço inalteráveis. Ora a análise feita aponta para a percepção de como tudo o que se passa a nível da inovação, dada a multiplidade de factores presentes e que entre si agem, é complexo, instável, atravessado de efeitos "não previstos" e portanto de evolução bastante imprevisível.

A natureza heterogénea, sob o ponto de vista ideológico, dos elementos que constituem as estruturas centrais das diferentes instituições, possibilita, por um lado, a tomada de poder, em diferentes momentos e em certos contextos, de actores sociais com opções ideológicas que não são sempre as mesmas. Por outro lado, essa heterogeneidade de constituição que parece existir habitualmente nas referidas instituições, confere características conflituais aos trabalhos por elas empreendidas. Daí o carácter negocial dos processos, a forma "construída dos modos de acção colectiva" de que fala Crozier.[6]

---

5 Huberman, A.M., (1973), pag. 11

6 Crozier, M., Friedberg, E., op. cit., pag. 29

Os dados colhidos na análise dos dois projectos ilustram abundantemente as afirmações acima feitas.

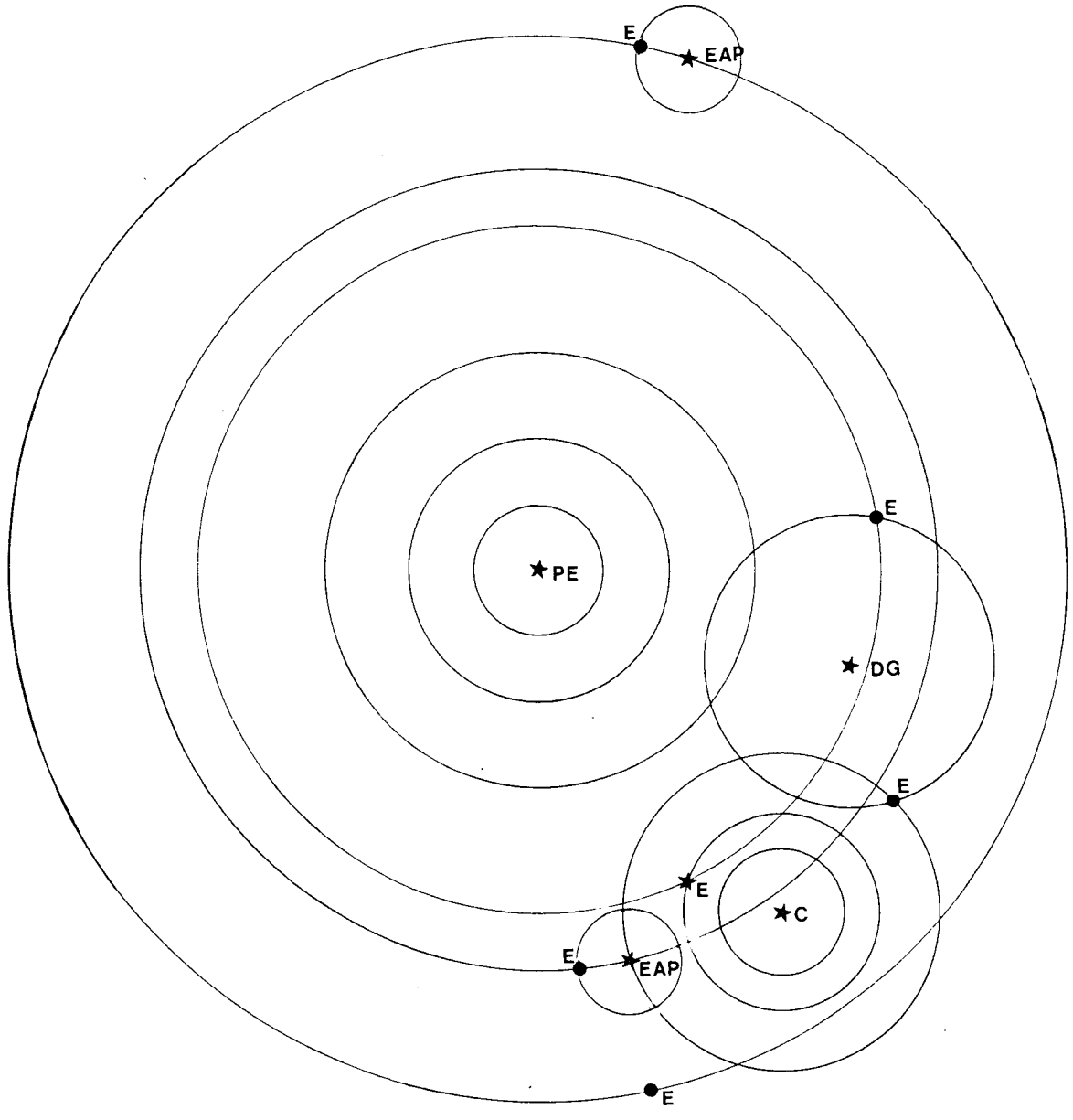
> *Assim foi possível tomar consciência da heterogeneidade da constituição ideológica de grupos ligados a órgão centrais do Ministério, pelo menos numa época do post 25 de Abril em que os processos de normalização começavam apenas a fazer-se sentir. Esta heterogeneidade, que foi analisada em termos de posição ideológica, pode verificar-se estar fortemente influenciada pelos percursos institucionais de cada um dos actores sociais analisados e relacionada com algumas lutas de poder inter-instituições. A referida heterogeneidade, suficiente para explicar o carácter conflitual da génese da Profissionalização, foi evidenciada claramente na análise das entrevistas feitas aos seus autores - os elementos do Grupo de Trabalho. No caso C.I.C.F.F, o carácter conflitual do processo aconteceu através dos debates realizados não só no interior do grupo central, mas ao longo da construção de todo o projecto que foi, em si mesmo, afinal, um longo processo de negociação.*

Além disso, as diferentes racionalidades dos actores sociais cuja actividade é atravessada pela inovação, faz com que esta seja por eles lida de formas diferentes, criado outras zonas de conflito, agora ao nível dos instituintes. E as actividades desencadeadas nestas zonas de conflito têm possibilidade de, por sua vez, serem geradoras de inovação. Se a inovação surge do Centro para a Periferia e tem possibilidades de implementar um enquadramento legal favorável, sobretudo se este for criador de espaços de intervenção, então o desenvolvimento da inovação é mais facilitado.

> *Também os dados colhidos na análise destes dois projectos ilustram o que atrás se afirmou. As diferentes representações que, de um mesmo fenómeno, têm diferentes actores sociais foi constantemente detectada (ver, por exemplo, § 4.2.4.8.1).*
>
> *E a afirmação de que será mais fácil a ocorrência de inovação nas zonas onde é criado um enquadramento legal favorável é bem ilustrada pelo diferente percurso da C.I.C.F.F. que se estendeu, desenvolvendo-se com grande dificuldade, à revelia de qualquer apoio institucional, e a Profissionalização em Exercício, que se*

QUADRO N.º 140

Interacção P.E./C.I.C.F.F.



★ Espaços de inovação
PE Profissionalização em exercício
C CICFF
DG D. Gerais
EAP Equipas a Apoio Pedagógico
E escolas

instalou a nível nacional a partir da publicação do Decreto-Lei 519-T1/79 com a potência do que tem de acontecer, por força de lei.

Porém, vindas do Centro, enquadradas por um aparelho legal protector ou desenvolvendo-se "à revelia" na Periferia do Sistema, as propostas de inovação interferem com um sistema educativo e social mais vasto e com os actores sociais impicados no sistema. Conforme a maior ou menos distância que existe entre a inovação e a norma cultural/ideológica do sistema, conforme ainda, como adiante se irá referir, o grau de tolerância desse sistema, assim também estas inovações são absorvidas, "afeiçoadas" ou regeitadas por ele. Conforme ainda a inovação interfere com os actores sociais, traduzindo-se, de acordo com as suas racionalidades, num acréscimo ao seu poder de "um lucro, um aumento, uma promoção, uma vantagem material ou moral",[7] assim o actor social desenvolve formas de aceitação e até de implicação no seu desenvolvimento ou envereda por aquilo que habitualmente se designa por "resistência à inovação".[8]

Também estes factos são abundantemente ilustrados pelos dados colhidos na análise da Profissionalização em Exercício e da C.I.C.F.F.. Veja-se o caso das prioridades dadas às alterações propostas à P.E., conforme o actor social que as enuncia (ver § 4.2.9.1.1.2) ou o caso da "apropriação" que os OPs fizeram dos livros C.I.C.F.F. que lhes conferiam poder face a formandos e Delegados.[9] *Veja-se ainda o caso da aceitação, por parte do Sistema, das propostas da P:E. que se aproximam mais das práticas institucionalizadas em anteriores modelos e que portanto propõem pequenos desvios, relação à norma anterior. É o caso dos papeis de formadores que os inquiridos atribuem ao OP e Delegado. Ou também da não aceitação de intervenção dos restantes actores sociais da escola em áreas onde tradicionalmente se fazia a formação (ver § 4.2.4.9.2.2.).*

Por sua vez, o meio e/ou estruturas centrais do Ministério podem ser mais ou menos permeáveis à introdução de inovações, mais ou menos "tolerantes" como afirma Paulston, e permitindo a existência de uma maior ou menor independência estrutural e/ou funcional;[10] e esta característica de tolerância poderá permitir que uma mesma proposta inova-

7 Crozier, M., Friedberg, E., op. cit., pag. 42
8 Crozier, M., op. cit.
9 Ver § 4.1.5
10 Paulston, R.G., (1980)

dora tenha, num certo contexto, possibilidade de se instalar e noutros acabe por ser regeitada.

> *Isto parece ser aliás o que aconteceu com a C.I.C.F.F. e a Profissionalização que tiveram possibilidade de serem implantados num determinado contexto. Mas não sendo este contexto fixo e tendo ele evoluido num sentido de menor tolerância, foram surgindo sucessivas dificuldades ao desenvolvimento daqueles projectos. Repare-se que ambos tiveram possibilidade de se instalar e gozaram até (em diferentes graus) de certos apoios oficiais durante algum tempo. Essa aceitação por parte do Sistema, no caso da Profissinalização, em grande parte decorreu de se tratar de uma inovação que partiu das estruturas centrais do Ministério.*

Mas a introdução da inovação e a sua sobrevivência não dependem só da abertura que o contexto lhe oferece e da independência estrutural e/ou funcional, mas também de maior ou menor habilidade e capacidade negocial dos inovadores.[11] As estratégias utilizadas "para dominar as zonas de incerteza"[12] em que o projecto inovador se move, terão também um papel importante na decisão de efeitos de propostas elaboradas.

> *O facto, por exemplo, de, no projecto C.I.C.F.F. se ter optado por fazer publicações sobre os temas seleccionados para o currículo (publicações essas que foram oferecidas às escolas e vendidas aos professores) quando se verificou que a proposta de currículo não seria oficialmente implementada (ver § 4.1.2) permitiu uma entrada e difusão daqueles temas no Sistema Educativo que não teria acontecido de outra forma.*

Como atrás se referiu o enquadramento legal favorável facilita a implementação de inovação, especialmente quando esta prevê espaços de intervenção para o instituinte, possibilitando a passagem deste a um papel próximo do de instituído. Estes "espaços de intervenção" são (sobretudo no caso de sistemas tolerantes) alargáveis e os actores sociais e grupos responsáveis por este alargamento são então aqueles a quem se pode atribuir

---

11 Paulston, R.G., op. cit., pag. 64
12 Crozier, M., Friedberg, E., op. cit., pag. 61

funções, não de reprodução, mas de produção ou resistência no sentido em que Giroux emprega este termo. [13]

> *O caso que atrás se referiu da opção pelas publicações da C.I.C.F.F. pode ser uma destas situações de alargamento de um espaço de intervenção conseguido através da utilização de uma estratégia adequada. No caso da Profissionalização, a realização de acções de dinamização cultural dos alunos parece também ter sido uma iniciativa de entidades instituintes, um efeito não previsto das actividades da área escola que deu maior área de intervenção, mais poder, portanto, aos formandos (ver § 4.2.4.9.4.4). Poderá também incluir-se aqui a situação de dinamização da Conselho Pedagógico que teria resultado num alargamento da autonomia e intervenção no processo por parte da Escola (ver entrevista 4, § 4.2.2.2.3).*

Mas a proposta de qualquer uma destas inovações não teria qualquer importância se as suas características não lhe permitissem, como afirma Chobaux,[14] surgir no sistema assumindo um certo *nível de significância.* Diluídos os limites que caracterizam tradicionalmente os seus papeis, *práticos, peritos e militantes pedagógicos*[15] terão tomado em mãos, em ambos os casos, projectos que procuraram implementar, projectos estes com que visavam obter reflexos importantes num processo que é "ponto crítico do Sistema Educativo" - a formação de professores.

5.2 Haverá algum ponto de contacto entre a "militância pedagógica" e os movimentos de revitalização cultural? - Resultado/hipótese a explorar.

Reflectir sobre situações de inovação como é o caso da C.I.C.F.F. e da P.E. poderá ser perturbante para uma perspectiva radical mais ortodoxa que atribua ao Sistema Educativo um papel exclusivo de reprodução. E sobretudo, a análise destes dois casos será perturbante se se pensar que ela parece ser reforçada pelo que ocorre com muitos outros projectos implementados por actores e grupos que actuam em diferentes zonas do

---

[13] Giroux, H.A., (1983)
[14] Chobaux, (1977)
[15] Hameline, D., (1985), pag. 8

Sistema Educativo e que conseguiram imprimir uma forte marca, por vezes ultrapassando os limites do Sistema quantas vezes até aos limites nacionais. Como por exemplo bastará recordar o caso do Movimento Freinet e do Movimento Paulo Freire. Trata-se de Movimentos com uma forte capacidade de actuação coesa na implementação de projectos que constituem propostas de mudança para o sistema em que se inserem. Foi aliás esta característica é a responsável pela hipótese de que *algo de paralelo pudesse ser encontrado entre estes movimentos onde aconteceu uma militância pedagógica e os Movimentos de Revitalização Cultural* (ver Capítulo III, § 3.3).

Foi assim interessante tentar descobrir se algo poderia haver que permitisse aproximar, sobretudo, a C.I.C.F.F. destes movimento de inovação. Para isso tornou-se necessário verificar se o projecto era significativo em si próprio, se era inovador e se o nível de alterações produzido teve reflexos reais no Sistema Educativo.

E, na verdade, pode verificar-se que o grupo autor do projecto parece ter tirado partido de uma certa independência estrutural e funcional[16] de que gozou dado o seu carácter institucionalmente marginal de "planeta livre" de que se falou atrás. Por sua vez o contexto político e ideológico de abertura e tolerância então existente e que deu origem a condições socio-históricas favoráveis terá contribuido para que, de início, o poder exercido pelos Centro não fosse nem o "de mandar", nem o de "constranger".[17] Este ter-se-á situado muito mais numa posição de "tirar proveito de" concedendo ao projecto uma margem de liberdade possível de utilizar.

Nestas circunstâncias ele terá podido estabelecer com o Sistema uma relação que não seria de simples reprodução, pelo que teve possibilidade de exercer a sua autonomia relativa. Tendo-se relacionado criticamente com o contexto económico e ideológico teve possibilidade de introduzir propostas inovadoras. Só que num contexto histórico de normalização e terminado o apoio internacional, frágil suporte, único que lhe oferecia a autonomia estrutural atrás referida, o Centro fez uso do seu "poder de comandar" e decidiu que o projecto se encontrava institucionalmente concluido. A capacidade que este projecto terá tido de introduzir inovações será assim testado através do facto de se ter conseguido, ou não, a médio prazo, ainda que em circunstâncias adversas, qualquer reflexo inovador.

---

16 Fritzell, C., (1987), pag. 33
17 Murphy, R., (1982)

Ora como foi referido já a propósito da sua "avaliação" (ver § 4.1.5) a C.I.C.F.F. parece ter consegido introduzir alguns efeitos acima do "limiar mínimo da inovação significante".[18] E isso aconteceu: se se conseguir interceptar por exemplo o percurso de desenvolvimento do P.E. introduzindo-lhe marcas sensíveis;[19] se algumas inquietações ou sugestões de trabalho dele decorrente persistiram nos processos ulteriores de formação de professores.[20] Neste caso poderá dizer-se que alguns dados desta análise parecem apoiar a hipótese de que *actores e grupos coesos, que lutam por um projecto,* poderão ter alguma influência nos acontecimentos ocorridos em educação.

Do mesmo modo, e num percurso centrífugo, também (e ainda mais) grupos com um forte projecto, actuando na sombra protectora da instituição Sistema Educativo, parecem ter feito uso de uma independência funcional e desencadeado inovações várias e profundas a diferentes níveis. E, sobretudo no caso da P.E., "desencadeou-se o desencadear" de pequenas inovações ao abrir espaços de participação para os diferentes actores sociais implicado.

Na Profissionalização em Exercício a actividade crítica que, de certo modo, confere um carácter não reprodutor do Sistema ao projecto, ter-se-á feito sentir, de início, a nível do Grupo Central.

Isto teria sucedido quando, absorvendo filosofias e propostas inovadoras que lhe eram contemporâneas e "consanguíneas" o grupo concebeu, através de um processo, conflitual, negociado, um projecto com características conceptuais tão diferentes das institucionalizadas até então. Aqui, dada a sua origem muito próxima do Centro, terá sempre sido muito reduzida a independências estrutural do projecto. Mas dada a forma como foi concebida a autonomia funcional, ter-se-á feito sentir aqui e ali, para além do momento da concepção, nas EAPs e nas Escolas fazendo uso dessa autonomia, pequenos grupos recrearam criticamente as propostas vindas do Centro. Este facto parece ter contribuído para reforçar o carácter original das actividades de formação empreendidas.

---

18 Chobaux, J., op. cit., pag. 12

19 Este poderá ser o caso da adopção pelos actores sociais da Profissionalização de livros com as propostas de currículo da C.I.C.F.F.

20 Será o caso da adopção, por exemplo, de Trabalhos de Projecto que aparecem agora no Formação Inicial oferecida por E.S.E.s e Universidades e de Cursos de Dinâmica de Grupo (na orientação proposta pelo C.I.C.F.F.) em numerosas situações.

Se considerarmos todos estes elementos, a "autonomia da escola é para ser vista como algo mais significativo do que uma estação de serviço com delegação de poder de uma grande companhia".[21] É que actores sociais vários e grupos de actores sociais que se movimentam no Sistema Educativo "através da negação crítica da ideologia implícita e explícita de transformação da escola em mercadoria"[22] atentos criticamente ao que se passa na sala de aula e na Escola parecem ter-se "apropriado do impulso crítico, de forma a desvelar a distinção entre realidade e as condições que ocultam as suas possibilidades".[23]

Ter-se-ão assim afastado da realização de funções de mera reprodução, resistindo a pressões do Sistema.

> *A assim ser sai reforçada a hipótese fundamental deste trabalho de que o Sistema Educativo não é sempre somente um "objecto" onde a mudança acontece na sequência da intervenção orientadora do contexto, mas terá também a possibilidade de "desvelar (...) as condições que ocultam as possibilidades de", em certos casos, actuar como produtor de inovação.*

5.3 Algumas condições que parecem favorecer a implantação de propostas inovadoras

Nos aspectos que acabam de referir-se, comuns aos dois projectos, talvez tenham sido mencionados elementos que contribuam para explicar acontecimentos tão complexos como a implantação (quase insólita para o contexto habitualmente tradicional do Sistema Educativo Português) de dois projectos muito inovadores de formação de professores. Talvez tenham sido discutidas causas que contribuam para explicar a evolução que sofreram estes projectos durante o tempo em que estiveram em acção, bem como o desaparecimento de qualquer um deles, cerca de 5 anos depois da sua entrada em funcionamento. Analisando os dois projectos ao longo da sua existência parece tornar-se bastante aparente que certas condições lhe foram favoráveis e outra adversas.

De facto, ponderando os dados colhidos nesta análise poderá admitir-se que:

---

[21] Murphy, R., op. cit., (1982), pag. 198
[22] Fritzell, C., op. cit., (1987), pag. 33
[23] Giroux, (1986)

- o contexto ideológico-cultural dos anos 70, condicionando a existência de um Sistema Educativo com as suas estruturas burocráticas fragilizadas pelos então ainda recentes acontecimentos políticos e contando uma certa heterogeneidade ideológica a nível dos postos de decisão, oferecendo também um ambiente nacional sensibilizado para a participação, tudo isto constitui um ambiente favorável ao aparecimento de projectos como estes: projectos inovadores, partilhados, onde o formando era sujeito da própria formação, onde a formação ultrapassava a preocupação da sala de aula, ligando a relação ensino/aprendizagem aos problemas da escola e do meio.

E a verdade é que o contexto que terá sido favorável ao nascimento destes (e de outros) projectos deste tipo, tendo evoluido no sentido da chamada normalização, foi aumentando a distância que passou a existir entre os princípios de qualquer um dos projectos e a norma institucionalmente aceite como válida. Poderá até ser esta uma das razões que conduziu ao fim dos projectos.

A força de decisão do contexto na evolução e características dos acontecimentos e opções tomadas parece assim ter sido, neste caso, bastante evidente.

Esta força orientadora com origem no contexto atingiu ambos os projectos apesar de, como se viu, um ter um percurso centrípto outro centrífugo.

Poderia então pensar-se que nestes dois projectos a importância da situação de Centro/Periferia não teria sido muito decisiva. Mas se se recordar que se trata de dois projectos suportados por filosofias com muitos pontos comuns, desenvolvidos num contexto semelhante, esta situação de Centro/Periferia (responsável pelo facto de que só um dos projectos aparecer com a chancela da Lei, oferecendo uma certificação necessária à carreira docente) só ela parece explicar a *forma e força* tão diferente como os dois projectos se desenvolveram. Tudo isto evidencia uma conclusão bastante óbvia, aliás:

Foi mais fácil o crescimento e implantação da P.E. que, tendo tido origem nas estruturas entrais do Ministério determinou a ocorrência de mudanças na Periferia do Sistema. No entanto a regulamentação e burocratização progressiva que se foi instalando, decorrente do facto de se tratar de um processo desencadeado pelo Centro, teve como contrapartida a diminuição de heterogeneidades a vários níveis e portanto, em certos casos, uma diminuição da sua capacidade inovadora.

Ambos os projectos foram desenvolvidos no espaço de manobra e uma instituição poderosa - a Universidade. Note-se que na época em que surgiram os projectos, já existiam, bem implantados, os Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências. As Universidades Novas que tinham reservado um largo espaço da sua actividade à formação de professores, iam aparecendo em diferentes pontos do País.

Esta interferência, que a existência de qualquer um dos projectos constituía, na zona de poder de outra instituição, não lhes deve ter sido favorável.

Ambos os projectos têm também em comum características relacionadas com a filosofia que presidiu à sua génese e estruturação, características essas que eventualmente poderão ter facilitado a sua implementação.

Entre estas poderão referir-se:

- o carácter que foi conferido aos dois projectos pelo facto de nele terem participado, ao longo de todo o seu percurso, *grupos heterogéneos quanto a características ideológicas e percursos institucionais*. Este facto poderá ter contribuido para que as propostas decorrentes desses grupos, porque *longamente negociadas*, fossem, por um lado, mais ricas e polifacetadas e por outro tivessem mais *possibilidades de responder a expectativas de professores em formação;*
- a preocupação de que as propostas de formação se estruturassem a partir de uma *análise de necessidades* facto que poderá ter reforçado este aspecto de *resposta adequada aos interesses dos professores em formação;*
- características, também presentes em ambos os projectos decorrentes da existência de espaços onde era possível a *intervenção dos actores a quem o processo respeitava fazendo com que de instituintes passassem a instituidos.*

Conflito, negociação, análise de necessidades e intervenção serão assim aspectos característicos dos projectos que, eventualmente, terão favorecido a sua implantação;

- um último aspecto é de salientar, aspecto esse que foi muito referido ao longo dos depoimento colhidos, como pouco conseguido na Profissionalização em Exercício: trata-se da formação de formadores. De facto, as ofertas de formação de formadores e os espações reservados para debate interno, parecem indicar que, se bem que considerados insuficientes pelos actores sociais inquiridos, terão contri-

buido para que que tinha acontecido uma certa redução de heterogeneidade de representações nestes actores sociais. Desta redução pode ter decorrido, como se referiu já, *uma diminuição dos habitualmente chamados fenómenos de resistência à inovação.*

Nas reflexões anteriormente feitas sobre o ocorrido com os dois projectos analisados poderão estar referidos, com mais ou menos precisão, os elementos que permitem entender um pouco melhor razões pelas quais, na generalidade, projectos inovadores se vão instalando, vão sendo mais ou menos aceites, recreados, recusados, eliminados... Dado o grande número de factores que estão em jogo, extrínsecos ou intrínseco aos próprios projectos, é na realidade possível que cada caso de implementação ocorra numa situação única.

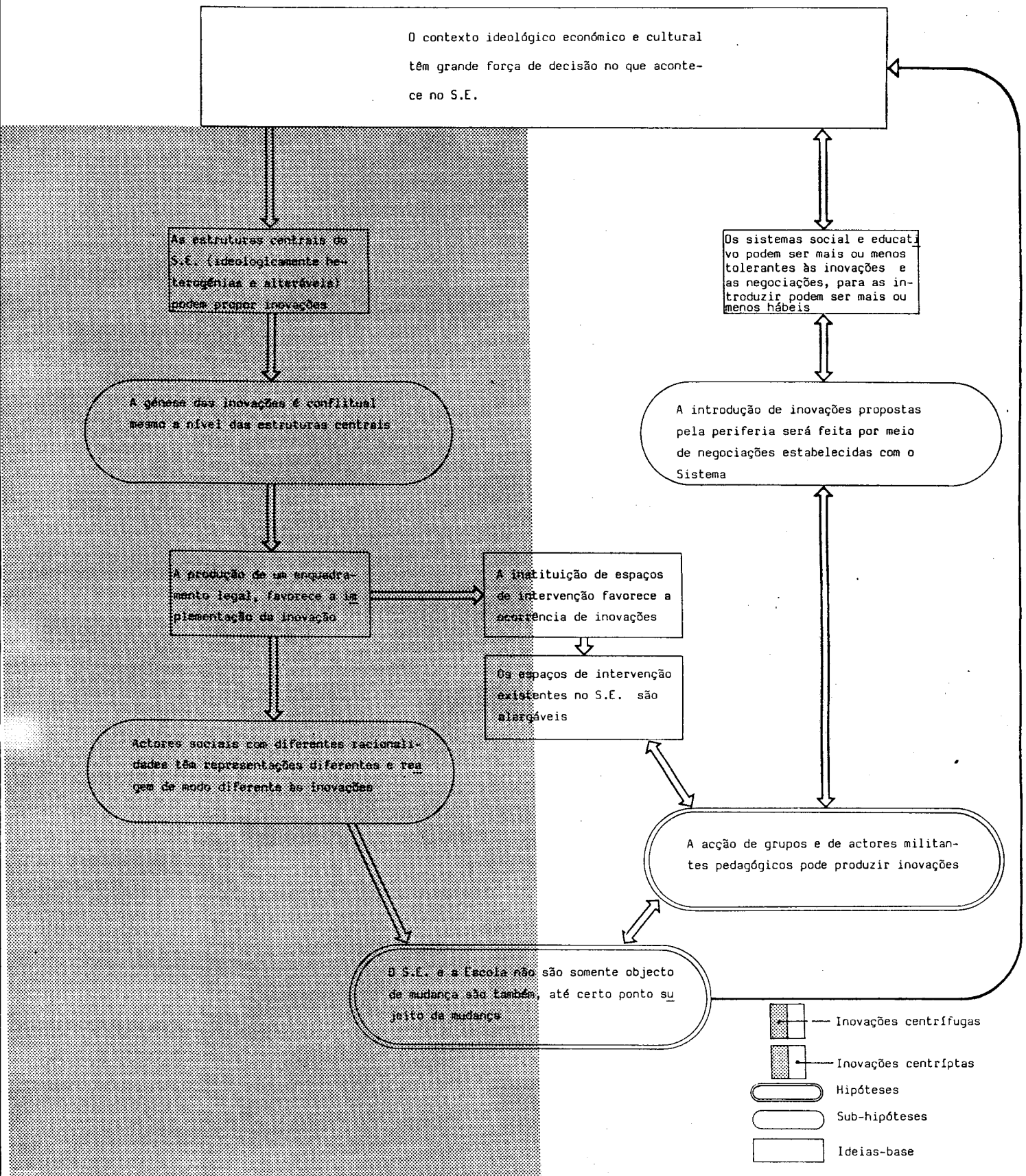
Mas será talvez útil reflectir sobe o que se passa em cada situação que vai acontecendo. Poderá assim, a pouco e pouco, aumentar a compreensão deste tipo de problemas e poderão, *em certos casos,* alguns dos dados, recolhidos de formas semelhantes a estes, ser tomados em consideração quando do lançamento de um projecto inovador, aumentando assim, eventualmente, as suas possibilidades de êxito.

Assim, esta análise parece indicar que favorece as possibilidades de êxito de uma inovação ligada à formação o facto de ela:

- *surgir e desenvolver-se num contexto económico ideológico e cultural dotado da abertura e da tolerância necessárias para aceitar projectos inovadores;*
- *conter propostas cuja filosofia não seja muito divergente da norma cultural e ideológica existente;* [24]
- *ser capaz de negociar pacientemente e com habilidade, aproveitando a independência estrutural e funcional, as propostas de implementação de inovações com as instituições e grupos que irão estar envolvidos e cujo poder possa vir a ser afectado pelo crescimento do projecto que se encontra em implementação;*
- *decorrer de propostas com origem no Centro do Sistema apoiadas por um*

[24] E no entanto é a essa divergência que se poderá muitas vezes atribuir o carácter inovador do projecto...

ROTEIRO DE INTERACÇÃO DE IDEIAS BASE E HIPOTESES



enquadramento legal forte e coerente;

- *surgir, desde o início, com propostas elaboradas, discutidas por uma equipa o mais heterogénea e polivalente possível (aceitando o conflito como fatal, mas, se superável, como enriquecedor);*
- *prever, no projecto, espaços de intervenção abertos aos diferentes actores sociais nele implicados e que portanto não se verão reduzidos ao papel de meros executores de um projecto que não é seu;*
- *prever frequentes espaços de debate e formação para os formadores implicados, actividades que parecem contribuir para a redução da heterogeneidade das racionalidades destes actores e portanto para a diminuição dos chamados fenómenos de "resistência à inovação";*
- *estar atento e procurar ir ao encontro das necessidades de formação identificadas ou a identificar pelos formandos.*

Afirmou-se na Introdução que se podia interpretar este trabalho "também como um momento de pausa para reflexão teórica, agora transgressivamente singular do muito que se vivenciou antes trabalhando colectivamente num clima de investigação-acção". Por outro lado, admitiu-se, ao longo de toda a sua elaboração, como hipótese fundamental, a possibilidade de existência de um tipo de relações entre Escola, Sistema Educativo e poder económico, ideológico e cultural no qual poderiam ser identificados breves e precários momentos de autonomia relativa dos dois primeiros.

Assim, talvez seja possível admitir que, terminar este trabalho adiantando sugestões sobre características que parecem ser favoráveis à sobrevivência de projectos inovadores, pode ser interpretado também como um pequeno e frágil exemplo da "linguagem da possibilidade", da produção de inovação.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, J., Madureira Pinto, J., *A Investigação nas Ciências Sociais*, Porto, Presença, 1982

Almeida, V.C., *Instrução Primária*, Lisboa, O Século, 5 de Fevereiro de 1927

Althusser, L., L'Appareil Idéologique d'Etat Scolaire en tant qu'Apareil Dominant, in Grass, A., *Sociologie de l'Education*, Paris, Librairie Larousse, 1974, pp 335 - 347

Althusser, L., *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Lisboa, Biblioteca Universal Presença, 1980 3ª ed.

Anderson, C.A., *Le Contexte Social de La Planification de l'Education*, Paris, U.N.E.S.C.O., I.I.P.E., 1971, 2ª ed.

Araújo, H., Profissionalismo e Ensino, *Cadernos de Ciências Sociais*, 3 de Junho de 1985, pp 85-103

Ardoino, J., *Education et Relations — Introduction a une Analyse Plurielle des Situations Educatives*, Paris, Gauthier-Villars, 1980

Assogba, Y., Modèle d'Analyse pour l'Étude Sociologique de l'Innovation Pédagogique, *Revue des Sciences Éducation*, Canada, vol. VIII, nº 1, 1982, pp115-134

Atlan, H., *Entre le Cristal et la Fumée, Essai sur L'Organisation du Vivant*, Paris, Ed. du Seuil, 1979

Balandier, G., Prefácio in Ferraroti, *Histoire et Histoires de Vie*, Paris, Librairie des Méridiens, 1983

Banks, J. A., Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals, in *Multicultural Education in Western Societies*, Banks J. A. and Lynch J., Eds., London, Holt Rinehart and Winston, 1976

Banks, J. A., Ethnic Revitalization Movements and Education, *Educational Review*, vol. 37, nº 2, 1985, pp 131-139

Barbier, J. M. et Lesne, M. F., Une Recherche sur les Pratiques d'Analyse de Besoins. Les Modes de Détermination des Besoins de Formation, *POUR*, La Demande de Formation, nº 46, jan.-fev., 1976, pp 36-49

Barbier, J. M. Lesne, M., *L'Analyse des Besoins de Formations*, France, Ed. Robert Jauze, 1977

Barbier, R., *La Recherche-Action dans l'Institution Educative*, Paris, Gauthier-Villars, Bordas, 1977

Barbier, R., Champs du Social et Méthodologie d'Action in *POUR*, Experts et Militants: La Cohabitation, nº 100, février-mars, 1985, pp 93-100

Bardin, L., *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70, 1979

Barthes, R., *S/Z*, Lisboa, Edições 70, 1980

Bataille, H., Le Concept de "Chercheur Collectif" dans la Recherche-Action, *Les Sciences de l'Éducation*, 2-3, 1981, pp 27-38

Beaudot, A., *Sociologie de l'École, Pour une Analyse des Établissements Scolaires*, Paris, Dunod-Bordas, 1981

Beck, E.M., Betz, H., A Comparative Analysis of Organizational Conflict in School, *Sociology of Education*, 1975, vol. 48, pp 59-74

Bento, J. G., *O Movimento Sindical dos Professores, Finais da Monarquia e I República*, Lisboa, Editorial Caminho, 1978

Berbaum, J., A., la Recherche d'une Méthode d'Analyse des Systèmes de Formation, Approche Systématique des Actions de Formation, *Les Sciences de l'Éducation*, IX, 2/3/1976, pp 119-139

Berbaum, J., A., Quelques Directions de Recherche Actuelles en Matière de Formation d'Enseigants, *Les Sciences de l'Éducation*, IX, 2/3/1976, pp 65-72

Berbaum, J. A., L'Utilisation de la Recherche en Éducation dans la Formation des Enseigants, *Les Sciences de l'Éducation*, nº 2-3, avril-septembre, 1980, pp 35-57

Berbaum, J. A., Figari, G., Un Préalable à l'Étude de l'Innovation: ce que les Interéssés Entendent par Innovation, *Les Sciences de l'Éducation*, nº 3, 1986, pp 27-39

Berger, G. et Brunswic, E., *L'Éducateur et l'Approche Systémique, Manuel pour Améliorer la Pratique de l'Éducation dans les Pays en voie de Développement*, Paris, Les Presses de l'U.N.E.S.C.O., 1976

Berger, G., Comunication de l'Innovation, Comunicação em *Séminaire en Langue Française sur la Diffusion des Résultats de la Recherche Relative a l'Éducation*, Paris, U.N.E.S.C.O., Fev. 1985

Bernoux, Philippe, *La Sociologie des Organisations*, Paris, E. du Seuil, 1985

Bernstein, B., *Class, Codes and Control*, London, Routlege and Kegan Paul, 1977

Bertau, D., Fonctions Diverses des Récits de Vie dans le Processus de Recherche, Histoires de Vie, *Societés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, nº 18, mai, 1988, pp 18-22

Besozzi, E., Concetti Weberiani nella Sociologia dell'Educazione, *Sociologia Weberiana dell'Educazione*, 1983, vol. 21

Beth, E.M., Betz, M., A Comparative Analysis of Organizatonal Conflict in Schools, *Sociology of Education*, U.S.A., 1975, Vol. 48, Winter, pp 59-74

Bettencourt, A.M., Cordeiro, M., Cortesão, L., Torres, M.A., *Estudo da Viabilidade de Integração das Actividades da Comissão Instaladora em Cursos de Formação de Formadores na Escola Superior de Educação do Porto*, 1980 pp 1-26 (Policopiado)

Birksted, J.K., School Performance Viewed from the Boys, *Sociological Review, 1975*, pp 63-77

Bivar, M.F., *Ensino Primário e Ideologia*, Lisboa, Seara Nova, Col. Educação e Ensino, 1975

Blowers, A., et al, Patterns of Inequality, Units 1-2, *The Importance of Social Inequality*, Great Britan, The Open University Press, 1976

Bonvalot, E., Courtois, B., L'Autobiographie - Projet, *Éducation Permanente*, nº 72-73, 1984, pp 151-164

Boudon, R., *La Logique du Social, Introduction à l'Analyse Sociologique*, Hachette, 1979

Boudon, R., Bourricaud, F., *Dictionaire Critique de la Sociologie*, Paris, P.U.F., 1982

Boudon, R., *La Place du désordre, Critique des Theories du Changement Social*, Paris, P.U.F., 1984

Bourdieu, P., Passeron, J.C., *La Reprocution: Élements pour une Theorie du Système de l'Enseignement*, Paris, Minuit, 1970

Bourdieu, P., Passeron, J.C., L'Autorité Pédagogique, in Grass, A., *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Librairie Larousse, 1974, pp 231-243

Boutinet, J.P., *Contribution à une Méthodologie d'Étude du Projet, Etude du Projet d'Insertion Profissionelle des Jeunes Scolarisés* — Thèse de troisième cicle, Paris, Sorbonne, 1981

Boutinet, J.P., *Du Discours à l'Action, Les Sciences Sociales S'Interrogent Sur Elles-Mêmes*, Paris, Editions L'Harmattan, 1985

Boutinet, J.P., Le Concept de Projet et ses Niveaux d'Appréhension, *Éducation Permanente*, nº 86, 1986, pp 5-26

Bowles, S., Unequal Education and Reproduction of the Social Divison of Labour, in *Power and Ideology in Education*, Karabel, J. and Halsey, A.H., eds., 1972, pp 137-153

Bowles, S., Gintis, H., J.Q., in U.S. Class Structures in *Power and Ideology in Education*, Karabel, J. and Halsey, A.H., eds., pp 215-232, 1972

Bowles, S., Gintis, H., Capitalismo e Educação nos Estados Unidos, in Grácio, S. et al, *Sociologia da Educação; Antologia,* Lisboa, Livros Horizonte, 1982, pp 159-192

Bowman, M. J., et al, Learning and Earning, Stockholm National Board of Universities and Colleges, 1978

Campos, B.P., *Elaboração Participada de um Projecto de Inovação-Formação Pedagógica,* Lisboa, Serviços de Educação Fundação Calouste Gulbenkian, Setembro 1982, pp 1-31 (Policopiado)

Carnoy, M., *L'Éducation et l'Emploi: Une Étude Critique,* Paris, U.N.E.S.C.O., I.I.P.E., 1977

Carnoy, M., *Segmented Labour Markets: A Review of the Theoretical and Empirical Literature and its Implication for Educational Planning,* Paris, U.N.E.S.C.O., 1978

Carnoy, M., Educational Innovation in the Third World, *Journal of Higher Education,* Autumn, 1979

Carnoy, M., Education, Democracy and Social Conflict, *Harward Educational Review,* vol. 58, nº 4, November 1983, pp 398-402

Cave, W. M., Chester, M.A., *Sociology of Education, An Anthology of Issues and Problems,* MacMilan Publishing Co. Inc., New York, 1974

Centro de Estudos Africanos, *A Formação de Professores Primários e a sua Actuação no Meio Social,* Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, 1984

Chambon, A., Ricochets, Histoires de Vie, *Societés, Revue des Sciences Humaines et Sociales,* nº 18, mai 1988, pp 14-17

Champagne, D., Social Structure, Revitalization Movements and State Building: Social Change in Four Native American Societies, *American Sociological Review,* 1983, Vol. 48, pp 754-763

Chanfrault-Duchet, M.F., Le Systeme Internationnel du Récit de Vie, Histoires de Vie, *Sociers, Revue des Sciences Humaines et Sociales,* nº 18, mai 1988, pp 26-31

Charlot, B., Le Mythe de La Négotiation des Besoins, *Bulletin des Professeurs d'École Normale,* S.G.E.N.C.F.D.T., nº 19, 1978, 4 pgs.

Cherkaoui, M., Bernstein and Durkheim: Two Theories of Change in Educational Systems, *Harward Educational Review,* vol. 17, nº 1, November 1977

Chobaux, J., et al, L'Innovation à l'École Elementaire: Analyses et Réflexions, in *Écoles de Demain?,* Conseil Franco-Quebéquois pour la Prospective et 'Innovation en Éducation, Neuchatel, Delachaux et Niestlé, 1977, pp 9-176

Chombart de Lauwe, P.H., *Pour une Sociologie des Aspirations*, Paris, Ed. Denoël, 1971

Clark, B., *Educating the Expert Society*, San Franciso, Chandler Publishing Comp., 1962

Clark, B., R., La Stratégie de la Dissuasion dans l'Enseignement Supérieur Américan, in Grass, A., *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Librairie Larousse, 1974, pp 299-310

Collins, R., Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, in Karabel, J. and Halsey, A.H., *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1979, pp 118-136

Conseil Franco-Quebécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation, Formation des Enseignants, Problématique- Orientations - Perspectives, in *Les Cahiers du Copie, nº 1, 1979*

Correia, J.A., *Interaction entre l'Institutionel, l'Innovation dans la Titularisation en Exercice au Portugal*, vol. I, II, II, Thèse pour le Doctorat, Bordeaux, 1987

Correia, J.A., *Interaction, Instituition, Innovation, La Formation des Maîtres et les Inégalités Regionalles devant l'Enseignement (Étude de Cas)*, D.E.A., Bordeaux, 1983

Corradi, D., Itinéraires Herméneuttiques de "The Polish Peasant", Histoires de Vie, Societés, Revue des Sciences Humaines et Sociales, nº 18, mai 1988, pp 23-25

Cortesão, L., Projecto Relativo à Formação de Professores, Descrição e Proposta de Cooperação entre a Suécia e Portugal, Novembro 1976 pp 1-4 (Policopiado)

Cortesão, L., et al, Relatório de Actividades, Porto, C.I.C.F.F., 1º Semestre 1978a) pp 1-11 (Policopiado)

Cortesão, L., et al, Projecto de Formação de Formadores, Relatório de Actividades 77/78, Porto, C.I.C. F.F./ G.E., 1978, pp 1-187

Cortesão, L., et al, Relatório de Actividades, 1º Semestre 1981, Porto, C.I.C.F.F. pp 1-9 (Policopiado)

Cortesão, L., et al, Relatório de Actividades, 2º Semestre 1981, Porto, C.I.C.F.F., 1980, pp 1-11 (Policopiado)

Cortesão, L., *Escola, Sociedade, que Relação?*, Porto, Afrontamento, 1982a)

Cortesão, L., et al, Relatório de Actividades, 1º Semestre/1982, Porto C.I.C.F.F., 1982b), pp 1-2 (Policopiado)

Cortesão, L., Lima, M.J., Malpique, M. Torres, M. A., *Projecto de Formação de Formadores, Relatório Final*, Porto C.I.C.F.F., Fevereiro 1982c)

Cortesão, L., et al, *Formação Sociopsicopedagógica de Formadores: uma Proposta de Currículo*, Porto, Afrontamento, Col. Ser Professor, 1983a) 2ª ed.

Cortesão, L., Formação de Formadores, Um Projecto Inovador?, Barcelona, *1º Congresso de Inovation Pedagógica,* Dezembro 1983b)

Cortesão, L., Reflexões sobre o Projecto de Formação de Formadores ou a "Breve história de um planeta livre", Vida e Morte das Instituições, *Alter Ego*, Lisboa, 5, 1988, pp 41-53

Corwin, R.G., Innovation in Organizations: The Case of Schools, *Sociology of Education*, 1975, vol. 48 (Winter), pp1-37

C.O.P.I.E. (Conseil Franco-Quebécois pour la Prospéctive et l'Innovation en Éducation), *Écoles de Demain?*, Neuchatel, Switzwerland, Delachaux et Niestlé, 1977

Courtois, G., Entre l'Urgence et l'Utopie, *POUR*, Experts et Militants: La Cohabitation, nº 100, février-mars, 1985, pp 6-9

Cronbach, L. et al, *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*, S. Francisco, California, 1980

Crozier, M., Friedberg, E., *L'Acteur et le Système*, Paris, Ed. du Seuil, 1977

Dahrendorf, R., A Origem das Desigualdades entre Homens, in *Ensaios da Teoria e da Sociedade*, Rio de Janeiro, Zahar, 1974, pp 174-203

Dawe, A., The Role of Experience in the Construction of Social Theory: An Essay in Reflexive Sociology, *Sociological Review*, G.B., 1973, 21, nº 1, pp 25-55

Debesse, M. et al, Fonction et Formation des Enseignants, *Traité des Sciences Pédagogiques*, vol. VII, Paris, PUF, 1978

De Gaulejac, V., Approche Socio-Psychologique des Histoires de Vie, *Éducation Permanente*, 72-73, 1984, pp 33-45

De Gaulejac, V., l'Histoire de Vie ou Le Temps Recomposé, Histoires de Vie, *Societés*, nº 18, mai 1988, pp 5-7

D'Hainaut, L., *The Preparation and Reform of School Programs, General Report of the Training Seminar on School Programs for French and Portuguese Speaking African Countries*, U.N.E.S.C.O., 1978,

D'Hainaut, L., et al, *Programas de Estudios y Educación Permanente*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1980

De Ketele, J.M., Réprésentation qu'ont de l'École les Parents, Élèves et Professeurs de l'Enseignement Sécondaire, *Revue de Sociologie de l'Éducation*, nº 2-3, 1981, pp 59-96

Delamont, S., Atkinson, P. The Two Traditions in Educational Ethnography: Sociology and Anthropology Compared, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1, nº2, 1980, pp 139-152

De Lansheere, G., *Introduction à la Recherche en Éducation*, 4ª ed., Liège, Ed. George Thone, 1976

De Lansheere, G., *Dictionaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation*, Paris, P.U.F., 1979

Delorme, Ch., *De l'Animation Pédagogique à la Recherche-Action, Perspectives pour l'Innovation Scolaire*, Lyon, Chroniques Sociales, 1982

Delorme, Ch., Interrogations d'un Praticien-Chercheur, *Éducation Permanente*, nº 80, 1985, pp 59-66

De Rosnay, J., *O Macroscópio para uma Visão Global*, Lisboa, Arcádia, 1977

Devereux, G., De l'Angoisse à la Méthode dans les Sciences du Comportement, Paris, Flamarion, 1980

D.G.E.B., *Resultados de um Inquérito Distribuido aos Professores de Escolas de Área Aberta-Tipo P3*, 3º Trimestre 81/82, Lisboa, D.G.E.B., 1982

Domingos, A.M., et al, *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1986

Dominicé, P., La Biographie Éducative: un Itinéraire de Recherche, *Éducation Permanente*, 72-73, 1984, pp 75-86

Drevillon, J., Mutations Sociales et Innovation Scolaire, *Les Sciences de l'Éducation*, nº 3, 1986, pp 41-54

Dubost, J., Les Critères de la Recherche — Action, *POUR*, nº 90, Juin-Juillet, 1983, pp 17-21

Durkheim, E., On Education and Society, in *Power and Ideology in Education*, Karabel, J., Halsey, A.H., eds, U.S.A, Oxford Press, 1977

Eco, U., *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*, Lisboa, Presença, 1982, 2ª ed.

Eggleston, J., Ed. *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Londres, Hethuen, 1974

Enriquez, E., Problématique du Changement, *Connexions*, nº 4, 1972

Enriquez, E., L'Approche Psychologique: Explication, Implication, Interprétation, in *Du Discours à l'Action*, Boutinet, J.P., Paris, L'Harmattan, 1975, pp 36-49

Enriquez, E., Intérrogation ou Paranoia: Enjeu de l'Intervention Sociopsychologique, *Sociologie et Societés*, vol. 9, nº 2, octobre, 1977, pp 77-104

Erny, P., *Ethnologie de l'Éducation,* Paris, P.U.F., 1981

Estrela, M.T., Estrela, A., *Perspectivas Actuais Sobre a Formação de Professores*, Lisboa, Editorial Estampa, 1977

Eyken, W., Barry, S.M.K., Topping, J., *Learning and Earning*, U.S.A., N.F.E.R. Publishing Company Ltd, 1975

Favre, B., Du Dire au Faire: Quelle Formation pour quel Changement?, *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*, nº 18, novembre 1982, pp 1-301

Favre, B., Innovations, Formation des Enseigants et Modes de Régulation des Systèmes Scolaires, *Revue International, Les Sciences de l'Éducation*, 3/1984

Ferrarotti, F., *Histoire et Histoires de Vie, La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*, Paris, Librairie de Méridiens, 1983

Ferry, G., *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1975

Ferry, G., *Le Trajet de la Formation des Enseignants Entre la Théorie et la Pratique*, Paris, Bordas, Dunod, 1983

Ferry, G., Blouet-Chapiro, Ch., *La Psychosociologie dans la Classe*, Paris, Bordas, 1984

Fink, A., Kosecoff, J., *An Evaluation Primer*, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1978

Formosinho, J., *Proposta de Reformulação Curricular das Componentes de Ciências da Educação e Prática Pedagógica dos Cursos de Formação de Professores* da Universidade do Minho, Braga, 1983, pp 1-18 (Policopiado)

Formosinho, J., *Da Formação Inicial como Ponto de Partida à Formação Contínua como Ponto de Chegada, Ensino Superior e Formação de Professores*, Universidade de Aveiro, Aveiro, 1985, pp 1-13 (Policopiado)

Formosinho, J., *Profissionalização em Serviço, Princípios Gerais*, Braga, C.I.F.O.P. — U.M., 1986 pp 1-15 (Policopiado)

Formosinho, J., *Educating for Passivity, a Study of Portuguese Education*, Ph.D Thesis, University of London, Institute of Education, 1987

Forquin, J.C., La Sociologie du Curriculum en Grande-Bretagne: une Nouvelle Approche des Enjeux

Sociaux de la Scolarisation, *Revue Française de Sociologie*, XXV, 1984, pp 211-232

Foucambert, J., L'École ou la Vie Entre Parenthèses, *Autrement*, vol. 10, 1977, pp 136-143

Freire, P., *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento, 1972

Friedberg, E., l'Analyse Sociologique des Organizations, *POUR*, 28, 1981, 2ª ed., pp 1-112

Fritzell, C., *Social Technology Versus Critical Theory in Research on Teaching and Teacher Education*, A contribution to the First International Sociology of Education Conference in Faro, Faro, April, 1980, pp 1-26 (Policopiado)

Fritzell, C., On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, nº 1, 1987, pp 23-35

Furter, R., *Les Systèmes de Formation dans leurs Contextes*, Berne, Ed. Peter Lang, S.A., 1980

Gallaher, J., Directed Change in Formal Organizations, The School System, in Janni and Storey, *Cultural Relevance and Educational Issues*, New York, Little Bron and Co, 1973

Gelpi, E., *Lazer e Educação Permanente*, São Paulo, Gráfica Editora Hamburg, Ldª, 1983

Gelpi, E., *Lifelong Education and International Relations*, London, Croom Helm, 1985

Gelpi, E., Problèmes de la Recherche Éducative, Les Sciences Sociales de l'Éducation, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, U.N.E.S.C.O., nº 104, vol. XXXVII, nº 2, 1985, pp 192-204

Gelpi, E., *Institutions et Luttes Éducatives*, Paris, Edilig, (s/data)

G.E.P., *Sistemas de Formação de Professores*, Lisboa, G.E.P., 1982

Ghiglione, R., et Matalon, B., *Les enquêtes sociologiques, Theories et Pratiques*, 4 Colin, Paris, 1978

Ghiglione, R., et al, *Manuel d'Analyse de Contenu*, Paris, Armand Colin, 1980

Gimeno, J.B., Ibañez, R.M., *A Formação do Professorado de Educação Primária e Secundária*, Lisboa, C.L.B., U.N.E.S.C.O., 1982

Gintis, H., L'Éducation: Production d'une Force de Travail Aliénée, in Grass, A., *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Librairie Larousse, 1974, pp 357-362

Girod, R., *Politiques de l'Éducation, l'Illusoire et le Possible*, Paris, P.U.F., 1981

Girod, R., L'Inégalité des Chances: Quelques Aspects de l'Évolution des Théories, *Pouvoirs*, 1984, nº 30,

pp 7-13

Giroux, H., *Pedagogia Radical, Subsídios*, São Paulo, Cortez Editora, 1983

Giroux, H.A., Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis, *Harvard Educational Review*, vol. 53, nº 3, August 1983, pp 257-293

Giroux, H., Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice, *Interchange*, vol. 17, nº 1, Spring 1986, pp 48-69

Giroux, H.A., Teoria Crítica e Resistência em Educação, *Para Além das Teorias de Reprodução*, Petrópolis, Vozes, 1986

Goble, N., Porter, J.F., *L'Évolution du Role du Maître, Perspectives Internationales*, Paris, B.I.E., U.N.E.S.C.O., 1977

Goldschmid, M.L., *Formation Pédagogique des Enseignants: Essai de Définition d'un Tronc commun*, École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Document de Travail, U.N.E.S.C.O., 11-15 avril, 1983 pp 1-22 (Policopiado)

Grácio, R., *Evolução Socio-Política e S. Ensino em Portugal, Tendências e Desenvolvimento a Partir dos Anos 60*, Congresso da U. de Aveiro, (Policopiado)

Grácio, R., *Educação e Educadores*, Lisboa, Horizonte, (sem data)

Grácio, R., de Miranda, S., Stoer, S., *Sociologia da Educação-I, Antologia, Funções da Escola e Reprodução Social*, Lisboa, Horizonte, 1982

Grácio, R., Stoer, S., *Sociologia da Educação-II, Antologia, A Construção Social das Práticas Educativas*, Lisboa, Horizonte, 1982

Gras, A., *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Librairie Larousse, 1974

Grawitz, M., *Méthodes des Sciences Sociales*, Paris, Dalloz, 1981, 5ª ed.

Guigou, J., Évaluation et Institution Éducative, *Éducation Permanente*, nº 9, vol. 41, 1971/1977, pp 40-50

Guillouet, Y., Lesage, P., Bilan-Évaluation d'Une Expérience de Formation d'Enseignants a la Recherche, *Les Sciences de l'Éducation*, nº 3-4, Juillet-décembre, 1979, pp 3-28

Gustafsson, C., Classroom Interaction: A Study of Pedagogical Roles in the Teaching Process, *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction/1*, Stockholm, Stockholm Institute of Education, 1977

Hameline, D., Le Praticien, l'Éxpert et le Militant in Boutinet, J.P., *Du discours à l'Action Les Sciences*

Sociales s'Interrogent sur Elles-Mêmes, Paris, l'Harmattan, 1985

Hamilton, D., *Curriculum Evaluation*, London, Open Books, 1976

Hannan, M. T., Freeman, J., Structural Inertia and Organizational Change, *American Sociological Review*, 1984, vol. 49, pp 149-164

Haramein, A., et al, Vers une Action Pédagogique Égalitaire: Pluralisme des Contenus et Différentiation des Interventions, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. V, nº 2, Printemps, 1979, pp 227-271

Haramein, A., Perrenoud, P., "Rapsodie" une Recherche-Action du Projet a l'Acteur Collectif, *Cahiers du Service de la Recherche Sociologique*, nº 15, novembre 1981, pp 1-231

Harker, R. K., On Reproduction, Habits and Education, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 5, nº 2, 1984, pp 117-127

Härnavist, K., *Individual Demand for Education*, Paris, O.E.C.D, 1978

Havelock, R.G., Huberman, A. M., *Innovación y Problemas de la Education, Teoria y Realidad en los Países en Desarollo*, Genebra, U.N.E.S.C.O., 1980

Hickox, M.S.H., The Marxist Sociology of Education: a Critique, *British Journal of Sociology*, 1982, nº 4, pp 563-578

Honoret, B., Bricon, J., (directeurs) *Former des Enseignants, Approche Psycosociologique et Intitutionelle*, Toulouse, Privat Editeur, 1981

Huberman, A.M., L'Innovation Éducationelle: Un Modèle Théorique face à quelques Realités, *Les Sciences de l'Éducation*, 1978, pp 31-54

Huberman, A.M., Splendeurs, Misères et Promesses de la Recherche Qualitative, *Éducation et Recherche*, 1981, 3,3

Huberman, A.M., Comment s'Opèrent les Changements en Éducation: Contribution à l'Étude de l'Innovation, *Expériences et Innovation en Éducation*, nº 4, Lausanne, U.N.E.S.C.O., 1973, 2ª ed. 1983

Huberman, A.M., Répertoires, Recettes et Vie de Classe: Comment Les Enseignants Utilisent l'Information, *Éducation et Recherche*, 1983, nº 2, pp 1157-177

Hurn, C., *The Limits and Possibilities of Schooling Theories of Schooling and Society: The Functional and Radical Paradigms*, Boston, Allyn & Bacon, 1978

Hutmacher, W., et al, *Rapsodie, Recherche-Action sur les Prérequis Scolaires, Les Objectifs, La Différen-*

tiation et l'Individualisation de l'Enseignement, Genève, Départment de l'Instruction Publique, novembre 1977

Hutmacher, W., *La Diversité des cultures et l'Inégalité devant l'École: Elements pour une Sociologie de l'Action Pédagogique*, Service de la Recherche Sociologique, Genève, avril 1978, pp 1-22 (Policopiado)

Ianni, F.A.J., Storey, E., *Cultural Relevance and Educational Issues, Readings in Anthropology and Education*, Boston, Little, Brown and Company, 1973

I.E.D., *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*, Lisboa, Moraes Editores, 1981,

Illich, J., *Une Societé sans École*, Paris, Ed. Seuil, 1971

Jacob, J.C., Theories of Social and Educational Inequality: From Dichotomy to Typology, *British Journal of Sociology and Education*, vol. 2, nº 1, 1981

Jamieson, M., Parlett, M., Packlington, K., Apendix I, in *Towards Integration, a Study of Blind Partially Sighted Children in Ordinary Schools*, Berkshire N.F.E.R. Publishing Company, Windson, 1977, pp 227-238

Jenkins, D., Integrated Studies Project in *School Council, Evaluation in Curriculum Development; Twelve Case Studies*, London, MacMillan, 1973

Jobert, G., Entretien Avec ... Franco Ferrarotti, *Éducation Permanente*, 72-73, 1984a), pp 25-31

Jobert, G., Les Histoires de vie: Entre la Recherche et la Formation, *Éducation Permanente*, 72-73, 1984b), pp 5-14

Joslin, J.P., Des Apprentissages pour un Projet d'Action de Changement, *Éducation Permanente*, nº 86, 1986, pp 131-141

Jossa, C., Des Demandes aux Processus de Formation: Les Apports de l'Approche Biographique, *Éducation Permanente*, 72-73, 1984, pp 87-96

Kallós, D., Lundgren U.P., *An Enquiry Concerning Curriculum: Foundations for Curriculum Change*, Göteborgs Universitet, 1976

Karabel, J., Halsey, A.H., Power and Ideology in Education, U.S.A., Karabel and Halsey eds., Oxford University Press, 1977

Kelly, A.V., *O Currículo: Teoria e Prática*, S. Paulo, Harbra, 1981

Knoke, A. et al, *Mudança Social e Psicologia Social*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982

La Belle, T.J., White, P.S., Educational and Multiethnic Integration: An Intergroup Relations Typology, *Comparative Education Review*, June 1980, pp 154-173

La Belle, T.J., Liberation, Development, and Rural Nonformal Education, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 15,1984, pp 80-93

Lallez, R., *La Formation des Formateurs d'Enseignants*, Études et Documents d'Éducation, Paris, U.N.E.S.CO., 1982

Lapointe, J., L'Analyse des Besoins d'Apprentissage, *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. IX, nº 2, 1983, pp 251-266

Lawton, D., La Evaluation del Contenido de un Currículo, in d'Hainaut, *Programas de Estudios y Educación Permanente*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1980, pp 185-208

Lebigre, F.A., et al, Fonction et Formation des Enseignants, vol. 7, in Debesse, M., et Mialaret, G., *Traité des Sciences Pédagogiques*, Paris, P.U.F., 1978

Le Boterf, G., La Recherche-Action. Une Nouvelle Relation entre les Experts et les Acteurs Sociaux?, *POUR*, nº 90, juin-juillet 1963, pp 39-46

Le Boterf, G., *Formation et Autogestion*, Paris, Editions E.S.F./Entreprise Moderne d'Édition, 1974

Le Boterf, G., Viallet, F., *Métiers de Formateurs, Commente Décrire Leurs Situations Profissionelles*, Paris, E.P.I. eds., 1976

Le Grand, J.L., Histoire de Vie de Groupe, A La Recherche d'une "Lucidité Methodologique", Histoires de Vie, *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, nº 18, mai 1988, pp 3-4

Lerbet, G., Approche Systémique et Recherche-Action, *Revue Communauté, A.S.S., Coop. Archives des Sciences Sociales de la Coopération*, janvier-Mars, 1982, pp 65-77

Leroy, G., *Le Dialogue en Éducation*, Paris, P.U.F., 1970

Levin, M.M., Pourquoi la Recherche Pédagogique n'est-elle pas plus utile?, *Perspectives*, vol. VIII, nº 2, 1978, pp 173-183

Lesne, M., *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Elementos de Análise*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1984

Loureiro, J. E., *Alternativas ao Modelo de Formação de Professores das Faculdades de Ciências*, Debate sobre a Formação de Professores na Faculdade de Ciências de Lisboa, Braga, Universidade do Minho,

1978, pp 1-5 (Policopiado)

Loureiro, J. E., *Evolução das Políticas de Formação de Professores do Ensino Secundário*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1981, pp 1-28 (Policopiado)

Loureiro, J. E., La Formation des Enseignants au Portugal, Une expérience de Formation à l'Université de Minho, *Revue Française de Pédagogie*, nº 46, 1979, pp 49-53 (Policopiado)

Lourié, S., Éducation et Societé: Une Problematique du Changement, *Perspectives*, vol. IV, Hiver 74, Paris, U.N.E.S.C.O, 1974, pp 582-589

Lourié, S., *Éducation et Développement: Stratégies et Décisions en Amérique Centrale*, Paris, U.N.E. S.C.O., 1985

Lucena, M., *O Marcelismo, A Evolução do Sistema Corporativo Português*, Lisboa, Perspectivas e Realidades, 1976

Lundgren, U.P., Pettersson, S., *Code, Context and Curriculum Processes*, Stockholm, Lundgren & Pettersson eds., 1979a)

Lundgren, U.P., *School Curicula: Content and Structure and Their Effects on Educational and Occupational Careers*, Estocolmo, Escola Superior de Educação de Estocolmo, 1979b)

Lundgren, U.P., *Between Hope and Happening: Text and Context in Curriculum*, Victoria, Deakin University, 1983

Lynch, J., Plunkett, H.D., *Teacher Educational and Cultural Change*, London, Unwin Educational Books, Ed. George Allen & Unwin Ltd, 1973

Lynch, J., *Éducation Permanente et la Formation du Personnel de l'Education*, Hambourg, Institut de l'U.N.E.S.C.O. pour l'Éducation, 1982

Lynch, J., Human Rights, Racism and the Multicultural Curriculum, *Educational Review*, vol. 37, nº 2, 1985, pp 141-152

MacDonald, B., Parlett, M., Re-Thinking Evaluation: Notes form Cambridge Conference, *Cambridge Journal of Education*, vol. 3, Part 2, 1973, pp 74-82

McLaren, P., Review Article - Postmodernity and Death of Politics: A Brazilian Reprive, *Educational Theory*, vol. 36, nº 4, 1986, pp 389-401

Magendzo, A., Pavez, J., El Perfeccionamiento Docente como Estrategia de Cambio Educacional, *Revista Latinoamericana de Estu. Educ.*, vol. IX, nº 3, 1979, pp 123-131

Mahler, F., Un Modèle Global de Développement Théorique de la Sociologie de l'Éducation, *Revue Internationale des Sciences Sociales*, U.N.E.S.C.O., nº 104, vol. XXXVII, nº 2, 1985, pp 193-204

Marbeau, L., Méthodologie de la Recherche-Action, *Documentation Pédagogique, L'Information Géographique*, 1983, 47, pp 199-205

Marmoz, L., Vers Une Expérimentation?, Contribution a l'Étude des Stratégies de Formation d'Enseignants, *Les Sciences de l'Éducation*, IX, 2/3/1976, pp 141-158

Marx, K., Engels, F., *Crítica da Educação e do Ensino*, Lisboa, Moraes Editores, 1978

Medeiros, M.B., *O Papel e a Formação dos Professores*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1976

Mendel, G., *Sociopsychanalise 2, La Plus-Value de Pouvoir*, Collection Science de l'Homme, Paris, Petit Bibliothèque Payot, 1972

Merritt, R. L., Coombs, F. S., Politics and Educational Reform, *Comparative Education Review*, June/October 1977, pp 247-273

Messick, R.G. et al, *Currículo: Análise e Debate*, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980

Mialaret, G., *A Formação dos Profesores*, Coimbra, Almedina, 1981

Mitchell, G.D., A Dictionary of Sociology, London, Routledge & Kegan Paul, 1968

Mollo, S., *L'École dans la Société*, Paris, Dunod, 1970

Mónica, M. F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa, Presença, G.I.S., 1978

Mónica, M.F., *Escola e Classes Sociais (Antologia)*, Lisboa, Editorial Presença, 1981

Monteiro, A.R., *Educação e Constituição de Abril*, Lisboa, Horizonte, 1977

Morin, E., *Ciência e Consciência*, Sintra, Europa América, 1982

Morin, E., *O Problema Epistemológico da Complexidade*, Sintra, Europa América, 1984

Mornet, F., Formateurs: Le Prof., le Prêtre et le Praticien, *POUR*, Experts et Militants: la Cohabitation, nº 100, février-mars, 1985, pp 50-55

Morris, L.L., Fitz-Gibbon, C.T., *How to Measure Program Implementation*, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1978

Moscovici, S., *La Psychanalyse, son Image et son Public*, Paris, P.U.F., 1976

Moscovici, S., *Psychologie des Minorités Actives*, Paris, P.U.F., 1979

Moscovici, S., Réflexions et Recherches sur le Changement Social, Psychologie et Éducation, *Revue de Recherches du Laboratoire Associé du C.N.R.S., Université de Toulouse Le Mirail*, nº 259, vol. VII, nº 1-2, avril 1983, pp 7-27

Mucchielli, R., *A Entrevista Não-Directiva*, S. Paulo, Martins Fontes, 1979

Mucchielli, R., *L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications*, Paris, Éditions E.S.F., 1984, 5ª ed.

Murphy, R., Power and Autonomy in the Sociology of Education, *Theory and Society*, vol. 11, nº 2, March 1982, pp 179-203

Novoa, A., *Le Temps des Professeurs*, Lisboa, I.N.I.C., 1988

Olson, M., *Logique de l'Action Collective*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978

O.C.D.E - C.E.R.I. *Étude de Cas d'Innovation dans l'Enseignement:* IV Stratégies d'Innovation dans l'Enseignement, Paris, O.C.D.E., 1973

Paquay, L., Les Axes Paradigmatiques des Recherches Relatives au Développement et à l'Évaluation des Innovations Scolaires, Une Revue de Leur Évolution Depuis 20 ans, *Les Sciences de l'Éducation*, 4, 1985, pp 3-34

Parlett, M., Hamilton, D., *Evaluation as Illumination: a New Approach to the Study of Innovatory Programs*, Ocasional Paper nº 9, Edinbourg Center for Research in Educational Sciences, October 1972 pp 1-21 (Policopiado)

Parlett, M., MacDonald Barry, Re-Thinking Evaluation: Notes from the Cambridge Conference, *Cambridge Journal of Education*, vol. 3, Part 2 1973, nº 74-82

Parsons, T., *The New Evaluation, A Cautionary Note*, Sheffield City Politechnic, 1977, pp 1-26 (Policopiado)

Parsons, T., An Analytical Approach to the Theory of Social Stratification, *American Journal of Sociology*, 45, 6, 841-63, May 1940

Parsons, T., Evolutionary Universales, *American Sociological Review*, nº 29, 1964, pp 339-357

Parsons, T., et al, *Theories of Society*, Glencoe Free-Press, 1965

Parsons, T., La Classe en tant que le Système Social: Quelques unes des ses Fonctions dans la Société Américaine, in Grass, A., *Sociologie de l'Éducation*, Paris, Librairie Larousse, 1974, pp 57-66

Patton. M. Q., *Utilization-Focused Evaluation*, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1978

Patton. M. Q., *Qualitative Evaluation Methods*, Beverly Hills, California, Sage Publications, 1980

Paulston, R.G., *Conflicting Theories of Social and Educational Change: A Thypological Review*, Pittsburg University Center for International Studies, University of Pittsburg, U.S.A., 1976, pp 1-61

Paulston, R.G., Social and Educational Change: Conceptual Frameworks, *Comparative Educational Review*, June/October 1977, pp 370-395

Paulston, R.G., Di Constanzo, J., Implicationes del Paradigma de Conflito en La Evaluation Educativa, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. IX, nº 3, 1979, pp 132-149

Paulston, R.G., Education as Anti-Structure: non Formal Education in Social and Ethnic Movements, *Comparative Education*, vol. 16, nº 1, March 1980a), pp 55-65

Paulston, R.G., Impacto de la Reforma Educativa en Cuba, *Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1980b), 10, nº 1, pp 99-124

Paulston, R.G., Multiples Enfoques en la Evaluación de Reformas Educativas, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. X, nº 4, 1980c), pp 87-120

Pauvert, J.C., *Recherche de Troncs Communs de Formation de Personnels de l'Éducation*, Document de Travail Diffusion Restreinte, Organisation des Nations Unies Pour l'Éducation, La Science et la Culture, Paris, juillet 1983 pp 1-84 (Policopiado)

Pedro, E.M., *Social Stratification and Classroom Discourse*, A Sociolinguistic Analysis of Classroom Practice, Stockholm, C.W.K., Gleenup, 1981

Pedro, E.M., *O Discuros na Aula, Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*, Lisboa, Edições Rolim, 1982

Peneff, J., Le Mythe dans l'Histoire de Vie, Histoires de Vie, *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales*, nº 18, mai 1988, pp 8-14

Perrenoud, P., *Images de l'Inégalité Sociale Devant l'École Vers l'Analyse des Idéologies et des Réprésentations*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, avril 1978, pp 1-40 (Policopiado)

Perrenoud, P., Les Politiques de Democratisation de l'Enseignement et leurs Fondements Ideologiques, Schweiz, Z., Soziol/*Revue Suisse de Sociologie*, nº 1/78, pp 131-179

Perrenoud, P., *Entre Jeunes et Adultes: de la Différence au Conflit*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, août, 1978 pp 1-39 (Policopiado)

Perrenoud, P., L'Évaluation Formative dans un Enseignement Différencié, Collection Exploration, *Cours et Contributions pour les Sciences de l'Education*, Bern, Peter Lang, 1979

Perrenoud, P., *Pourquoi une Recherche-Action?*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1980, pp 1-23 (Policopiado)

Perrenoud, P., *L'Innovation Créatrice de Conflits*, Service de la Recherche Sociologique, 2.4.81 (Policopiado)

Perrenoud, P., *Monsieur Jourdan et la Recherche-Action*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, 1981 pp 1-7 (Policopiado)

Perrenoud, P., De l'Inégalité Quotidienne Devant le Système d'Enseignement. L'Action Pédagogique et la Différence, *Revue Européene des Sciences Sociales*, Tome XX, 1982, nº 63, pp 89-143

Perrenoud, P., La Pratique Pédagogique entre l'Improvisation Réglée et le Bricolage: Essai sur les Effets Indirects de la Recherche en Éducation, *Éducation et Recherche*, 1983, pp 99-213

Perrenoud, P., *La Fabrication de l'Excelence Scolaire dans l'Enseignement Primaire: du Curriculum aux Pratiques d'Évaluation*, Genève, Librairie DROZ, 1984

Perrenoud, P., *Recherche et Implication dans le Changement*, Service de la Recherche Sociologique, 17, 10, 1980, pp 1-7

Perrenoud, P., *Comment Combatre l'Échec Scolarie en Dix Leçons* ...,Texte d'une communication à la Rencontre sur "l'Avenir du Système Éducatif Français, Axes de Recherches" Genève, août de 1985, pp 1-21 (Policopiado)

Petitat, A., École et Société: Le Paradigme de La Reproduction et ses Limites, *Revue Européene des Sciences Sociales*, Tome XX, 1982, nº 63, pp 5-27

Pimenta, A., *Educar e Instruir*, Lisboa, A Voz, 25 de Dezembro de 1927

Pineau, G., Sauve qui peut! La Vie Entre en Formation Permanente. Quelle Histoire!, *Éducation Permanente*, 72-73, 1984, pp 15-24

Pinto, J. M., Epistemologia e Didáctica da Sociologia, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 14, Novembro, 1984, pp 47-75

Popkewits, T., *Critical Studies in Teacher Education*, Great Britan, Taylor & Francis Ltd., 1987

Porter, J., *The Concept of a Common Core of Trainning Applied to Complex Learning Situations*, Working Document, Limited Distribution, United Nations Educacional Scientific and Cultural Organization, Paris, March 1983, pp 1-55 (Policopiado)

Postic, M., Quelques Problèmes Generaux Posés par l'Elaboration de Systèmes de Formation des Enseignants, *Les Sciences de l'Éducation*, IX, 2/3//1976, pp 37-63

Postic, M., *Observation et Formation des Enseignants*, Paris, P.U.F., 1977

Postic, M., *La Rélation Éducative*, Paris, P.U.F., 1979

Postic, M., La Liaison Entre Formation des Enseignants et Recherche en Éducation Vue par les Experts Internationaux de l'Éducation, *Les Sciences de l'Éducation*, nº 2-3, avril-septembre, 1980, pp 15-34

Postic, M., De Quelques Problèmes Méthodologiques Posés par le Suivi de l'Innovation, *Les Sciences de l'Éducation*, nº 3, 1986, pp 3-25

Postman, N., Weingartner, C., *Teaching as a Subversive Activity*, U.S.A., Penguin Education, 1969

Poulantzas, N., *Poder Político e Classes Sociais*, Lisboa, Dinalivro, 1977

Pourtois, J.P., Organisation Interne et Spécifique de la Recherche-Action en Éducation, Les Sciences de l'Éducation, *Revue Internationale, Lab. de Psychopedagogie, Université de Caen*, janvier-mars 1981, pp 39-58

Orlosky, D.E., Smith, B.O., *Curriculum Development: Issues and Insights*, Chicago, Rand McNally College Publishing Company, 1978

Redfield, R., A Contribution of Anthropology to the Education of the Teacher, in Ianni, F.A.J., Storey, E., Eds, in *Cultural Relevance and Educational Issues*, Boston, Little Brown and Co, 1973, pp 201-210

Reynolds, D., et al, Review of Fifteen Thousand Hours, *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1, nº 2, 1980, pp 207-219

Rex, J., *Raça e Etnia*, Lisboa, Editorial Estampa, 1988

Rosenthal, R., Jacbson, L., *Pygmalion in the Classroom*, New York Holt Rineart and Winston, 1968

Ruscoe, G. C., *Planification de l'Éducation: Les Conditions de Réussite*, Paris, U.N.E.S.C.O., I.I.P.E., 1970

Rutter, M., et al, *Fifteen Thousand Hours, Secondary Schools and Their Effects on Children*, Great Britan,

Open Books, 1982

Salmona, H., *Formation des Enseignants et Recherche-Action au C.E.S. des Rousses,* Les Sciences de l'Éducation, nº 2-3, avril 1980, pp 103-111

Saltiel, M., Coutty, M., L'École Plus, *Autrement,* nº 67, février 1985

Sampaio, J. S., *O Ensino Primário, Contribuição Monográfica,* vol. I, II e III, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1975, 76, 77

Santos, M.E.B., *Os Aprendizes de Pigmaleão,* Lisboa, Rolim, 1985

Sarup, M., *Marxismo e Educação,* Rio de Janeiro, Zahar, 1980

Schensul, J. J., Cultural Maintenance and Cultural Transformation: Educational Anthropology in Eighties, *Anthropology & Education Quarterly,* vol. 16, 1985, pp 63-68

Schmuck, R. A., Retraining Personel - Attitudes and Role Behaviour in Cave, W, M and Chester, M.A., *Sociology of Education, An Anthology of Issues and Problems,* New York, MacMilan Publishing Co, Inc., 1974, pp 378-404

Scriven, M., *Goal-Free Evaluation,* in House, F. R., School Evaluation, The Politics and Process, Berckeley, MacCutch Publishing Corporation, 1973

Simeoni, D., Du Récit de Vie Comme Mise en Scène du Discours, Histoires de Vies, *Sociétés, Revue des Sciences Humaines et Sociales,* nº 18, mai 1988, pp 31-33

Smith, B. O. ed., *Research in Teacher Education, A Symposium,* New Jersey, Prentice-Hall, 1971

Smith, R., Knight, J., Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: a Matter of Goals, *British Journal of Sociology of Education,* vol. 3, nº 3, 1982, pp 217-234

Snyders, G., *Escola, Classe e Luta de Classes,* Lisboa, Moraes Editores, 1981

Sorel M., L'Émergence du Projet Professionel Comme Moyen d'Appropriation de la Formation, *Éducation Permanente,* nº 86, 1986, pp 113-129

Soumelis, C. G., *Project Evaluation Methodologies and Techniques,* Paris, U.N.E.S.C.O., 1977

Sousa Santos, B., Science and Politics, Doing Research in Rio's Squatter Settlements, in *Law and Social Enquiry, Case Studies of Research,* Robin Luckham (ed.) International Center for Law in Development, New York, 1981, pp 261-289

Sousa Santos, B., *Oração de Sapiência, Um Discurso Sobre as Ciências,* Coimbra, 1986

Spindler, G., Anthropology and Education: an Overview, in Ianni and Storey, *Cultural Relevance and Educational Issue*, New York, Little Brown and Co., 1973, pp 94-115

Stake, R. E., *The Countenance of Educational Evaluation*, Teachers College Record, vol. 68, nº 7, 1967, pp 523-540

Stoer, S., *Educação Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa, Livros Horizonte, 1982

Stoer, S., *Educação e Mudança Social em Educação*, 1970-1980, Uma Década de Transição, Porto, Afrontamento, 1986

Tapper, T., Salter, B., *Education and the Political Order*, Great Britain, The MacMillan Press, Ltd, 1978

The Editors of The Paideia Proposal: A Symposium, *Harward Educational Review*, vol. 53, nº 4, November 1983, pp 377-379

Touraine, A., Les Mouvements Sociaux. Objet Particulier ou Problème Central de l'Analyse Sociologique?, *Revue Française Sociologie*, XXV, 1984, pp 3-19

Trow, M., The Second Transformation of American Secondary Education, in Karabel, J., Halsey, A. H., *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press, 1977, pp 105-118

Vial, J., *Les Objectifs de la Formation des Maîtres*, Vendôme, P.U.F., 1978

Viallet, F., Évaluer un Système Educatif, *Éducation Permanente*, nº 9, vol. 41, 1971-1977, pp 41-54

Vandevelde, L., *Réflexion Conceptuelle et Méthodologie Relative a la Notion de "Tronc Commun" de Formation*, Document de Travail, Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, La Science et la Culture, U.N.E.S.C.O., Paris, mars 1983 pp 1-31 (Policopiado)

Vaniscote, F., La Formation des Inspecteurs Départementaux de l'Éducation Nationale et l'Innovation Pédagogique, *Revue Française de Pédagogie*, nº 69, oct., nov., Dec. 1984, pp 21-23

Vogt, Ch., *L'École Socialiste*, Paris, ed., Scarabée, 1979

Wallace, A. F. C., Schools in Revolutionary and Conservative Societies, in Ianni, F. A. J., Storey, E., eds, *Cultural Relevance and Educational Issues*, Boston, Little Brown and Co., 1973, pp 230-249

Wallace, A. F. C., Revitalization Movements, *American Anthropologist*, 58, 1956, pp 264-281

Wallin, E., Berg, G., Research into the School as an Organization. III: Organizational Developement in Schools or Developing the School as an Organization?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Nov., 1983, nº 1, pp 35-47

Weiler, H. N., (Sous la Responsabilité de) *Planification de l'Éducation et Changement Social, Un Seminaire de l'I.I.P.E.*, Paris, U.N.E.S.C.O., 1980

Wellish, J. B., et al, School Management and Organization in Successful Schools, *Sociology of Education*, 1978, vol. 51 (Jul), pp 211-226

Widlöcher, D., *Freud et le Problème du Changement*, Paris, P.U.F., 1970

Withall, J., Change Processes, in *Encyclopedia of Educational Research*, Mitzel, H. E., New York, The Free Press, vol. 1, (sem data)

Woolfe, R., et all, *Schooling and Society*, Great Britan, The Open University Press, 1979

ÍNDICE DE QUADROS

1	Curso do Magistério Primário - duração, habilitações, idade mínima de entrada	32
2	Número de horas semanais ocupadas no curso do Magistério	32
3	Ensino Normal Primário - currículo: D.L. 16.037, 1928	35
4	Ensino Normal Primário - currículo: D.L. 18.646, 1930	34
5	Ensino Normal Primário - currículo: D.L. 20.254, 1931	35
6	Ensino Normal Primário - currículo: D.L. 21.695, 1932	36
7	Ensino Normal Primário - currículo: D.L. 32.243, 1942	36
8	Disciplinas contempladas pelos diferentes currículos	37
9	Nível de instrução da população com mais de 6 anos — 1960/1970	39
10	Nível de ingresso, duração, regime e áreas de formação de professores primários em Moçambique após a independência	43
11	Plano de estudo do curso de formação de professores do 1º Grau E.P., (Moçambique)	43
12	Origem e duração dos diferentes processos de formação de professores em Portugal	63
13	Grelha de análise dos processos de formação de professores dos Ensinos Preparatório e Secundário em Portugal	64
14	Características do lançamento e avaliação de projectos inovadores nos paradigmas de equilíbrio e conflito	80
15	Modos de determinação das necessidades de formação no projecto C.I.C.F.F.	119
16	Livros lidos mais importantes para a formação	139
17	Percentagens de leitores de livros da Colecção "Ser Professor"/actor social	140
18	Plano geral da avaliação da P.E.	150
19	Temas e categorias de análise do texto	156
20	Órgãos e entidades implicadas nas diferentes fases do processo	238
21	Análise comparada das entrevistas	234
22	Análise do D.L. 519/T1/79	254
23	Análise do Despacho 358/80	258
24	Análise do D.L. 217/81	263
25	Análise do Despacho 3/81	266
26	Análise da Portaria 64/81	275
27	Correspondência entre princípios, finalidades, inovações definidas nos textos legais e entrevistas	282
28	Estudo comparado com as diferentes entrevistas das IV. 2 e IV.3 do Despacho 358/80	284
29	Áreas em que se situam os princípios expressos na legislação e entrevistas	291
30	Áreas em que se situam os princípios expressos nos diferentes documentos	293
31	Número de deslocações e assistências a aulas	296
32	Organigrama da P.E.	304
33	Esquema de interacções da P.E.	304
34	O retorno do inquérito	310
35	Inquéritos recebidos	310
36	Escolas para onde foi enviado e de que foi recebido o inquérito	311
37	Localização das escolas que responderam ao inquérito	312
38	Distribuição das escolas que responderam ao inquérito/zona	314
39	Caracterização Geral da Amostra	316
40	Caracterização dos professores que responderam	317
41	Caracterização da amostra relativa a Profissionalizandos (Inq. A)	319

42	Relação sexo/nível de ensino nos Profissionalizandos da amostra	319
43	Relação nível de ensino/idade nos Profissionalizandos da amostra	320
44	Idade dos Profissionalizandos/nível de ensino	320
45	Caracterização da amostra dos já Profissionalizados (Inq. B)	321
46	Relação sexo/nível de ensino nos já Profissionalizados	321
47	Relação idade/nível de ensino nos já Profissionalizados	321
48	Caracterização geral da amostra de professores que não pertencem ao C. Pedagógico (Inq. C)	322
49	Relação sexo/nível de ensino dos professores da escola	323
50	Relação idade/nível de ensino dos professores da escola	324
51	Experiência em formação dos professores da escola	324
52	Caracterização geral da amostra relativa a professores do C. Pedagógico (Inq. E)	325
53	Experiência em formação dos elementos do C. Pedagógico	325
54	Relação sexo/nível de ensino nos C. Pedagógicos	326
55	Relação idade/nível de ensino nos C. Pedagógicos	326
56	Caracterização geral da amostra relativa a OPs (Inq. F)	327
57	Experiência anterior de formação dos OPs	327
58	Caracterização geral da amostra do corpo docente, com excepção dos já Profissionalizados pela P.E. (Inq. D)	328
59	Relação sexo/nível de ensino dos professores (Inq. D)	329
60	Relação idade/nível de ensino dos professores (Inq. D)	329
61	Metodologias usadas pelas formandos e professores da escola	325
62	Representações que têm do processo os diferentes actores sociais	
63	Valores médios obtidos em perguntas formuladas a diferentes actores sociais	341
64	Representações que têm diferentes actores sociais das metodologias usadas por Profissionalizandos	342
65	Representações que têm diferentes actores sociais das metodologias usadas por professores não Profissionalizados pela PE	343
66	Metodologias usadas pelos formandos (E. Básico e Secundário) (Questão 20)	344
67	Alterações sugeridas à P.E.	352
68	Alterações sugeridas à P.E. (exp. em percentagem)	353
69	Alterações à P.E. mais frequentemente sugeridas por cada actor social	356
70	Distribuição, nos diferentes actores sociais, das 10 solicitações mais referidas pela população global	358
71	Distribuição no C.Pedagógico das 10 alterações mais sugeridas globalmente	360
72	Modo como a escola reage às iniciativas tomadas pela P.E. (Questão 21)	361
73	Modo como respondem as instituições do meio às solicitações da Escola (Questão 7)	362
74	Modo como a P.E. trata e/ou resolve os problemas da Escola (Questão10)	363
75	Estudo do S.E. na P.E. (Questão 8)	364
76	Interesse do Plano Individual de Trabalho (Questão 9)	367
77	Actividades de dinamização cultural e desportiva dos alunos (Questão 4)	386
78	Relação escola/meio	369
79	Clima de trabalho com os Orientadores Pedagógicos (Questão 22)	370
80	Facilidade de integração dos OPs no grupo (Questão 24)	371
81	Representações da P.E. e nível de ensino	373
82	Apoio dado à P.E. pelos diferentes actores sociais	374
83	Variação de valores com nível de ensino e factor social inquirido	376
84	Representações de A+B sobre a avaliação/nível de ensino (Questão18)	380
85	Representações E+F sobre a avaliação/nível de ensino (Questão18)	380

86 Posições face à avaliação de AA e EE (Básico e Secundário) (Questão11) 380
87 Posições de AA (Básico e Secundário) face à avaliação (Questão 17) 380
88 Metodologias usadas pelos formandos (Questão 20) 382
89 Representações sobre metodologias usadas pelos formandos nas aulas (Q. 20, Inq. A, Básico/Secundário) (Questão 20) 382
90 Representações de EE e AA do Básico sobre metodologias usadas nas aulas pelos formandos (Questão 20) 382
91 Representações que têm os OPs (Inq. F) sobre a prática de classe dos formandos no Básico e Secundário (Questão 20) 384
92 Representações sobre as metodologias usadas pelos professores não em Profissionalização, valores atingidos pelas diferentes actores sociais dos dois níveis de ensino (Questão 21). 384
93 Metodologias usadas pelos professores não em formação — Inq. A (no Básico e Secundário) (Questão 21) 386
94 O que EE e AA pensam das práticas dos AA no Básico e Secundário (Questão 20) 386
95 Quem devia ser responsável pela avaliação (Questão 16.1) 391
96 Quem participa, realmente, na avaliação (Questão 16.2) 392
97 Quem devia analisar aulas dos formandos (Questão 14.1) 392
98 Quem faz, realmente, a análise de aulas dos formandos (Questão14.2) 396
99 Quem deverá intervir nas actividades de dinamização da escola (Questão 1.a) Inq. E e F. 398
100 Por quem e quantas vezes as aulas foram analisadas 400
101 Por quem e quantas vezes as planificações foram criticadas 400
102 Que papel devem desempenhar o OP e o Delegado? 402
103 Representações que o corpo docente da Escola tem do comportamento dos Profissionalizados 407
104 Representação que os diferentes professores têm do comportamento dos já Profissionalizados 407
105 Representações que AA e CC têm do comportamento dos ex-Profissionalizandos (Inq. D) 407
106 Temas abordados na área da formação cultural e profissional dos professores (Resposta de Inq. A,B e C — Questão 3) 408
107 Metodologias usadas nas acções de formação contínua dos professores da escola 414
108 Metodologias usadas (valores em percentagem) 414
109 Temas abordados nas diferentes escolas para dinamização cultural dos professores (Questão 3) Inq. A 415
110 Metodologias usadas nas diferentes escolas: Formação contínua de Professores (Questão 3) Inq. A 416
111 Duração das actividades nas diferentes escolas: Formação contínua de Professores (Questão 3) Inq. A 416
112 Metodologias mais usadas nos ensinos Básico e Secundário: Formação contínua de Professores 417
113 Relação escola/meio — tipo de acções realizadas nas diferentes escolas — Inq. A 421
114 Relação escola/meio — instituições que apoiam as escolas (Questões 6 e 7) 425
115 Relação escola/meio — tipo de apoio recebido (Questões 6 e 7) 425
116 Relação escola/meio — duração das acções desenvolvidas 426
117 Relação escola/meio — tipo de acções/nível de ensino 428
118 Actividades realizadas pelas diferentes escolas: Estudo do Sistema Educativo (Questão 8) 432
119 Metodologia utilizada — Estudo do Sistema Educativo (Questão 8) 432
120 Duração das actividades — Estudo do Sistema Educativo (Questão 8) 432
121 Actividades desenvolvidas/nível de ensino — Estudo do Sistema Educativo (Questão 8) 433
122 Programa da semana aberta da Escola de S. Mamede 439

123 Comparação de programas de Semanas abertas da Escola de Rio Tinto 441
124 Actividades de dinamização cultural e desportiva dos alunos — tipo de acções realizadas (Questão 4) 442
125 Actividades mais ou menos inovadoras de dinamização cultural e desportiva dos alunos — tipos de actividades/nível de ensino 444
126 Actividades de dinamização cultural e desportiva dos alunos — Metodologia/escola/nível de ensino (Questão 4) 446
127 Actividades de dinamização cultural e desportiva dos alunos — duração/escola/nível de ensino (Questão) 446
128 Actividades de dinamização cultural e desportiva dos alunos — actividades mais e menos tradicionais 447
129 Objectivos da área escola (Desp. 3/81) 449
130 Classificação, nas diferentes categorias adoptadas para analisar as respostas ao inquérito dos objectivos instituidos na àrea da escola 450
131 Actividades desenvolvidas na E.P. de Rio Tinto de 82 a 85 454
132 Actividades desenvolvidas na Escola Preparatória de Gondomar de 80 a 85 455
133 Actividades desenvolvidas na Escola Preparatória de Felgueiras de 80 a 85 456
134 Situação profissional dos professores analisados no 2º inquérito 457
135 Escolas com e sem Delegado nos diferentes grupos 457
136 Número de grupos com e sem Delegado nas diferentes escolas 458
137 Número de alunos das escolas inquiridas 458
138 Causas a que é atribuída a maior actividade 463
139 Representação que os professores têm do nível de consecução de princípios /inovações da Profissionalização 467
140 Interação P.E./C.I.C.F.F. 489
141 Roteiro de interacções de ideias-base e hipóteses 499

INDICE DE GRÁFICOS

1	Entrevista 1	174
2	Entrevista 2	183
3	Entrevista 3	201
4	Entrevista 4	233
5	Aspectos inovadores mencionados nas entrevistas — áreas em que se situam	244
6	Aspectos inovadores mencionados nas entrevistas — áreas em que se situam	245
7	Áreas em que incidiram os problemas tratados nas diferentes entrevistas	246
8	Áreas em que se situam os princípios expressos na legislação	292
9	Incidência das questões dos diferentes inquéritos	305
10	Metodologias usadas dos Profissionalizandos e professores da Escola	335
11	Metodologias usadas/actor social (Questão 20)	342
12	Metodologias mais utilizadas pelos formandos (Ensino Básico/Secundário)	344
13	Representações da P.E. e nível de ensino	375
14	Quem devia participar na avaliação	392
15	Quem participa realmente na avaliação	393
16	Quem devia analisar aulas	395
17	Quem analisa realmente aulas	396
18	Quem devia fazer e quem faz análise de planificações	397
19	Quem devia intervir na dinamização da escola	398
20	Que papel deveriam desempenhar OPs e Delegados	402
21	Actividades de relação escola/meio	423
22	Actividades desenvolvidas nas escolas para dinamização cultural e desportiva dos alunos (total)	443
23	Actividades desenvolvidas nas escolas para dinamização cultural e desportiva dos alunos (Ensino Básico e Secundário)	443

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

A — Identificação do Problema que será objecto de estudo 1
B — Plano Geral do Trabalho 5

I. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS 9

1.1 **Definição dos Conceitos de Mudança e Inovação** 9
1.2 **Discussão do Conceito de Formação de Professores** 16
1.3 **Justificação da Escolha da Formação de Professores como Instrumento Analisador do Processo de Mudança** 20
1.3.1 Formação de Professores — Ponto crítico do Sistema 22
1.3.1.1 As Escolas P3 23
1.3.1.2 O Regime de Fases no Ensino Primário 24
1.3.1.3 Formação, Processo com efeitos no Professor e no Sistema Educativo? 25
1.3.2 A Formação de Professores — indicador sensível às mudanças ocorridas no contexto socio-cultural 27
1.3.2.1 A Formação de Professores Primários em Portugal entre o 28 de Maio e o 25 de Abril 29
1.3.2.2 A Formação de Professores Primários na República Popular de Moçambique . 38
1.3.3 Experiência anterior 48
1.3.3.1 Justificação do recurso a uma história de vida 48
1.3.3.2 Um percurso no interior de diferentes contextos 50

II. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES — O ANALISADOR UTILIZADO 57

2.1 **Os Processos de Formação de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário e Sua Relação com o Contexto** 57
2.2 **Os Dois Projectos de Formação que Serão Objecto de Estudo — Características e Justificação da Escolha Feita** 67

III. ENQUADRAMENTO TEÓRICO 71

3.1 Breve Revisão de Posições Teóricas Assumidas Face ao Problema da Mudança em Educação 72

3.1.1 Autonomia relativa do Sistema Educativo e da Escola — o discurso da possibilidade 81

3.2 Posições Assumidas Face ao Problema da Mudança em Educação e Conceitos Organizadores do Lançamento e Avaliação das Inovações 87

3.2.1 Teorias sobre a mudança e modo de lançamento de inovações 88

3.2.2 Teorias sobre a problemática da mudança e avaliação das inovações 91

3.2.2.1 Objecto de análise 91

3.2.2.2 Opções metodológicas e sua relação com posições assumida teóricas face ao problema da implementação do projecto inovador 93

3.2.2.2.1 O problema da implicação do observador 96

3.2.2.2.2 O terceiro paradigma e as opções metodológicas 98

3.3 Opções Teóricas Feitas; Metodologias Adoptadas e Hipóteses Consideradas no Presente Trabalho 99

3.3.1 Posicionamento teórico e hipóteses de trabalho 99

Hipótese fundamental 101

3.3.2 Metodologia adoptada no presente trabalho 104

IV. UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS PROJECTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESCOLHIDOS 109

4.1 O Projecto CICFF — Caracterização Geral 109

4.1.1 A génese do projecto 110

4.1.2 O funcionamento do projecto 113

4.1.3 Propostas inovadoras elaboradas no Projecto e sua convergência com a pesquisa contemporânea 116

4.1.3.1 Propostas inovadoras e a pesquisa que lhe foi contemporânea 117

• Avaliação ilumintiva 127

• Troncos comuns da formação 129

• Formação individualizada formando sujeito da sua própria formação 132

• Unidades de animação à distância 133

4.1.3.2	Convergência entre as propostas inovadoras e a pesquisa que lhe foi contemporânea	134
4.1.3.3	Percurso ideológico-conceptual do projecto	135
4.1.4	Operacionalização do currículo — propostas de possível institucionalização	135
4.1.5	Avaliação do Projecto	136
4.1.6	Aceitação do trabalho na periferia do sistema; quantidade de trabalho produzido: tentativas de explicação	142
4.1.7	Porquê, então, a "morte" da C.I.C.F.F.?	145
4.2	**Contribuição para a Análise da Profissionalização em Exercício**	147
4.2.1	Introdução à análise da P.E.	147
4.2.2	Plano Geral do Trabalho da análise da P.E.	149
4.2.3	A Génese do Processo	151
4.2.3.1	Hipóteses de trabalho	151
4.2.3.2	As entrevistas e sua análise	151
4.2.3.2.1	Objectivos da análise	152
4.2.3.2.2	Metodologia adoptada na análise das entrevistas	153
4.2.3.2.3	As entrevistas	157
	• Entrevista 1 — caracterização	157
	— textos e análises	159
	— comentário final	172
	• Entrevista 2 — caracterização	175
	— texto e análise	178
	— comentário final	184
	• Entrevista 3— caracterização	187
	— texto e análise	189
	— comentário final	199
	• Entrevista 4 — caracterização	202
	— texto e análise	204
	— comentário final	234
4.2.3.2.4	Comentário final à análise de entrevistas	234
4.2.4	A análise da legislação inicial	247
4.2.4.1	Objecto da análise	247
4.2.4.2	Metodologia utilizada	248
4.2.4.3	Análise dos documentos	250

	• D.L. 519 T1/79	250
	• Desp. 358/80 (Projecto Global)	257
	• D.L. 217/81	262
	• Desp. 3/81 (Projectos específicos)	264
	• Portaria 64/81 (Regulamento da P.E.)	274
4.2.4.4	Análise conjunta de entrevistas e do D.L. 518/79, do Desp. 358/80, da Portaria 66/80 e do Desp. 3 de 81	281
4.2.4.5	Comentário final	288
4.2.5	Alterações introduzidas no enquadramento legal inicial	294
4.2.6	A Profissionalização em Exercício em 83-84 e 84-85 — Um inquérito à profissionalização	297
4.2.6.1	Finalidades a atingir com a realização do inquérito — justificação do seu interesse	297
4.2.6.1.1	Finalidades do inquérito	298
4.2.6.1.2	Justificação do interesse dos aspectos seleccionados para análise	298
4.2.6.1.2.1	Representação da forma como decorre o processo — interesse do seu estudo .	298
4.2.6.1.2.2	Representação do interesse de analisar as representações que os diferentes actores sociais têm do que deve ser um processo de formação e sua implicação no processo existente	300
4.2.6.1.2.3	Finalidades atingidas e não atingidas	300
4.2.6.1.2.3.1	Actividades desenvolvidas na escola — interesse da sua identificação	300
4.2.6.1.2.3.2	Outros efeitos da Profissionalização — justificação do interesse do seu estudo.	301
4.2.6.2	A população alvo	301
4.2.6.3	A forma adoptada para o inquérito	306
4.2.6.4	A amostragem e forma de distribuição do inquérito	308
4.2.6.5	O retorno do inquérito	313
4.2.6.6	Caracterização global da amostra obtida	315
4.2.6.6.1	Profissionalizandos (Inq. A)	318
4.2.6.6.2	Professores que já terminaram a P.E. (Inq. B)	320
4.2.6.6.3	Professores da escola que não pertencem ao C.P. (Inq. C)	322
4.2.6.6.4	Professores pertencentes ao Conselho Pedagógico (Inq. E)	324
4.2.6.6.5	Orientadores Pedagógicos (Inq. F)	326
4.2.6.6.6	Corpo docente da Escola em geral (com excepção dos já profissionalizados pela P.E.) - (Inq. D)	327
4.2.6.7	Metodologia usada na análise do inquérito	330

4.2.6.8	Resultados do inquérito — apresentação preliminar dos resultados obtidos.....	331
4.2.6.8.1	Representações que têm do processo os diferentes actores sociais	332
4.2.6.8.1.1	Qualidade da formação oferecida pela P.E.	332
4.2.6.8.1.2	Conceito de "boa formação" de professores	332
4.2.6.8.2	Actividades realizadas em consequência da P.E. — reflexos reais na escola ...	336
4.2.6.8.3	Objectivos atingidos e não atingidos	336
4.2.6.9	Análise dos resultados	337
4.2.6.9.1	Representações que têm do processo actores sociais que nele intervêm	337
4.2.6.9.1.1	Representações do modo como decorre a P.E. e posição institucional	337
4.2.6.9.1.1.1	Representações convergentes	338
4.2.6.9.1.1.2	Representações divergentes dos diferentes actores sociais	345
	• Representação e implicação no processo de formação	345
	• Representação e poder	364
	• Representação e responsabilidade	370
4.2.6.9.1.2	Representação do modo como decorre o processo e sua relação com o nível de ensino dos inquiridos	371
4.2.6.9.2	Conceito de boa formação	387
4.2.6.9.2.1	Justificação do interesse do seu estudo	387
4.2.6.9.9.2	Apresentação dos resultados obtidos	389
4.2.6.9.2.3	Comentário final à análise do conceito de "boa formação"	404
4.2.6.9.3	Representação que têm os diferentes actores sociais de efeitos da profissionalização na prática dos já formados por este processo	405
4.2.6.9.4	Acontecimentos ocorridos nas escolas	408
4.2.6.9.4.1	Actividades visando a formação cultural e profissional dos professores	409
	• Metodologia usada	410
	• Análise de resultados	412
4.2.6.9.4.2	Actividades que promovem a ligação Escola/Meio	418
	• Metodologia usada	418
	• Análise de resultados	420
4.2.6.9.4.3	Actividades que promovem o estudo do Sistema Educativo	429
	• Metodologia da análise	429
	• Resultados obtidos	431
4.2.6.9.4.4	Actividades que promovem o desenvolvimento cultural e desportivo dos alunos	434
	• Metodologia da análise	434
	• Resultados obtidos	438

4.2.6.10	Efeitos perversos de um instituinte inovador?	448
4.2.6.11	Porquê algumas escolas particularmente activas?	459
	Os resultados obtidos	460
4.2.6.12	Objectivos atingidos e não atingidos	465
	• A metodologia utilizada	465
	Os resultados obtidos	466
4.2.7	Comentário final à análise da Profissionalização	469
4.2.7.1	A génese do processo	471
4.2.7.2	A implementação do projecto	472
4.2.7.3	Características assumidas pelo processo três anos depois	473
	• Representações dos diferentes actores sociais	473
	• Actividades desenvolvidas nas escolas	474
	• Efeitos perversos de um instituinte inovador	475
4.3	**Estudo Conjunto dos Dois Projectos de Formação de Professores Analisados**	476
4.3.1	Aspectos comuns dos dois projectos	478
4.3.2	Aspectos não coincidentes identificados nos dois projectos	480
4.3.3	Onde a história dos dois projectos se cruza ... ou inovação sinergética	482
V. DISCUSSÃO FINAL		485
5.1	**Comentário ao "Roteiro de Interacções" da Ideia-base, Hipóteses Formuladas e Resultados Obtidos**	485
5.2	**Haverá Alguns Pontos de Contacto Entre a Militância Pedagógica e os Movimentos de Revitalização Cultural? — Resultado/Hipótese a Explorar**	492
5.3	**Algumas Condições que Parecem Favorecer a Implantação de Propostas Inovadoras**	495
BIBLIOGRAFIA		501
ÍNDICE DE QUADROS		523
ÍNDICE DE GRÁFICOS		527
ÍNDICE GERAL		528