D

Dissertação para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação (Especialização em Educação da Criança) apresentada na **Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.**

Contributos para a compreensão dos círculos de estudos

por José Francisco de Almeida Pacheco, sob a orientação da Professora Doutora Maria Luísa Coelho Zuzarte Cortesão Abreu.

Abril. 1995

Contributos para a compreensão dos círculos de estudos

José Francisco de Almeida Pacheco
Abril. 1995

Para a Fátima

Para a Luísa

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO I
Condições da investigação 13
(Onde se dá conta de um problema com problemas dentro, enquanto se procura caminhos de aceder à sua comprensão possível)

OPÇÕES

Para nos situarmos 15
Para que serve a formação? 18
Ainda há quem afirme que a história não se repete 19
Algum tempo para voltar a acreditar 21
Um projecto e muitas intenções 22
1º Ciclo - um quadro de contradições 25
Para que serve investigar? 26

UMA INVESTIGAÇÃO (QUASE) MARGINAL

O assunto não traz notícia 30
Ainda a tempo 31
Dúvidas e lugares de procura 32
Para definir objectivos 37
A formação contínua existe? 38

UM OBJECTO ÚNICO-MÚLTIPLO

"Andaimes" metodológicos 40
E depois... o direito ao erro e ao investigar o erro 41
A difícil construção do objecto de estudo 44

GERIR A COMPLEXIDADE

Metodologia(s) 47
Os limites impostos pelos C. E. às opções metodológicas 49
Um "olhar por dentro" 50
Investigação-acção? Observação participante? 53
Distanciamento epistemológico e implicação 58

A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tópicos e material de estudo 66
Documentos em análise 67
Considerações 68
Procedimentos 74
Heresias 76

CAPÍTULO II

Condições do Exercício da Profissão e da Formação 78

(Como se tornou indispensável a introdução de um enunciado das condições do exercício da profissão, para que se pudesse aceder a alguma compreensão das condições do exercício da formação; como se tornou inevitável falar de programas de formação, para se tentar compreender as condições do exercício da profissão onde emergiram os círculos)

COMPREENDER O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Condições do exercício da profissão 80
O 1º Ciclo do Ensino Básico no limiar da sobrevivência 81
Um modelo original de gestão 83
Alguns exemplos 85
Horários de funcionamento 90
Omissões 92
A precaridade do exercício da profissão 94
Os professores do 1º Ciclo estarão integrados numa carreira "única"? 99

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

Programas de formação para o 1º Ciclo 101

(1º CASO EXEMPLAR)

O sistema de fases 104
A formação para a introdução das fases de escolaridade 108

(2º CASO EXEMPLAR)

O projecto das escolas de Área-Aberta/P3..... 120
Como surgem em Portugal as Escolas P3? 120
"Área-Aberta" porquê? 125
Da legislação à formação em "Área-Aberta" 127

(3º CASO EXEMPLAR)

A reciclagem para os Novos Programas (de 1979/1980) 133
Programa de 1980/Gerir a precaridade 134
Os CAP - percursores das reciclagens de 90 139
A reciclagem para a Reforma Curricular (1989-1991) 142
A centralidade da ideia de projecto 144
Projecto e modernidade 145
Breve cenário da formação em números 149
A componente 9 do PIPSE 151
A sensibilização para a Reforma Curricular 152
O concelho de S.Tirso foi contemplado com a experiência da introdução da Reforma Curricular 156

A quem serve esta formação de professores? 158

CAPÍTULO III

O Círculo de Estudos 161

(De como, por via do cruzamento das representações e práticas, deparámos com alguns insignificantes significados)

FORMAÇÃO E MUDANÇA

Dos modelos às modalidades de formação 163

O excesso de intervencionismo das estâncias administrativas foi sempre causa de desarme cultural, técnico e ideológico dos professores 166

Modelos e conflito de racionalidades 169

Processos de mudança no círculo 173

Mudança pesoal no colectivo de formação 174

"APENAS LHE DEMOS UM NOME"

Porquê chamar-lhe Círculo? 179

Os círculos de estudos na tradição escandinava 182

As comunidades de adultos em auto-formação 186

Os círculos de estudos no 1º Ciclo do Ensino Básico 189

Como surge o animador de círculo? 195

O círculo como projecto existencial 200

Algumas etapas comuns à criação de círculos de estudos 202

Uma metodologia de círculo? 205

O local e singular 207

A singularidade do círculo 207

Introdução às características do círculo de estudos 209

(Chegados aqui, procurámos compreender como e o que andávamos a fazer nestes grupos a que agora chamavam "círculos". Movía-nos a memória dos anos. Inventariávamos características presumindo que, neste esforço,nos seria possível melhorar a acção)

CAPÍTULO IV

Inventário de Características 214

PROJECTO

Formação em círculo e projecto educativo 216
Projecto de formação em círculo e Projecto Educativo de Escola 222
Do João Semana ao professor numa equipa de projecto 225

MEDIAÇÃO

O formando-mediador de formação 229
"Fazer os alunos mais felizes" 233
Esta formação é a verificação das dificuldades de ensino 237

MUTUALISMO

Aprender com os outros 240
De uma formação individualista à formação mutualista 253
Condições de aprendizagem na formação entre pares 258
A procura de segurança 262

ARTESANATO

O valor atribuído à experiência 268
Valorização do adquirido e determinação de necessidades 273
Que necessidades? 275
Identificação de necessidades no círculo 277

INFORMALIDADE

A informalidade 280
Informalidade e educação informal 288

PERMANÊNCIA

A permanência no círculo 291

PRAXEOLOGIA

Integração teoria-prática 298
Sobre formação contínua já tudo foi dito e quase tudo continua por fazer 309

AFIRMAÇÃO

Autonomias 311
Sinais de emancipação emergente 320

SENSO-CRÍTICO

O desenvolvimento de um sentido crítico 326

IDENTIDADE

Identidades 335
Um pensamento divergente 339
Marginalidade e conflito 341
A gestão do conflito é criativa e formadora 347

ERRÂNCIA

Inquietações, errâncias e desejos 350
Formar educadores é talvez essencialmente torná-los aptos a assumir as suas incertezas 351

PARTICIPAÇÃO

A Democraticidade em Democracia se aprende 356
De onde parte a iniciativa do círculo? 359
1º Ciclo do Ensino Básico: a afirmação da possibilidade de participar 365

(Na transcrição de um dos muitos momentos de recolha participante se introduz conclusões que são um inquieto retorno às mesmas questões de partida, sob a forma de apelos às instituições de formação inicial, aos formadores e a investigadores que, porventura, façam deste caos de sugestões algum aproveitamento)

Significado da acção em círculo 375
Conhecer para compreender as condições do exercício da profissão 382

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES (I): potencial e limites da formação em círculo 389
Os limites de uma formação contínua que passa pela formação inicial 394
Qual seria o papel desejável das instituições de formação inicial, na perspectiva dos formandos organizados para a formação em grupos instituintes de gestão colegial? 398

CONCLUSÕES (II): para o perfil de um formador no círculo 403
Um sentido ambíguo de formação 403
O "formador ideal" não existe 408

CONCLUSÕES (III): As características do círculo..... 424
Propôr novos estudos 430

BIBLIOGRAFIA 432

INTRODUÇÃO

Se é possível extrair do presente estudo uma intenção, será a de *procurar compreender uma modalidade de formação* na identificação compreensiva das suas características.

A estrutura do estudo revela quatro componentes, que não podem ser dissociadas, porque mutuamente se influenciaram no tempo de uma investigação que foi tempo de acção. Estas componentes surgem sequenciadas apenas com o fim de facilitar a sua leitura.

Transpostas a definição e a justificação de um problema, procurada a metodologia que melhor servisse a aproximação ao objecto de estudo, tornou-se necessário esclarecer as condições do exercício da profissão, para que fosse possível aceder à compreensão das condições do exercício da formação.

Cedo surgiu a necessidade de interpelar algumas evidências. Seria impossível concretizar a análise das condições de formação, se o círculo se furtasse ao esclarecimento das condições do exercício da profissão. Neste desiderato se justificou um exercício crítico sobre os programas de formação destinados aos professores do 1º Ciclo e desenvolvidos ao longo das duas últimas décadas.

Impôs-se à memória colectiva uma súbita verificação: ao longo desses vinte anos, acontecera um círculo de estudos ("agora apenas lhe demos um nome").

No inventário das características do círculo, os textos utilizados não são apenas os contemporâneos da pesquisa. Foi necessário reconstituir um percurso. A par das actas de círculo, de recados ao formador, ou dos registos de avaliação dos encontros, também os documentos de há dez ou quinze anos justificavam uma análise atenta.

Poder-se-ia utilizar os registos como verificação de hipóteses, ou optar pela utilização dos segmentos analisados como suporte coerente com um determinado enquadramento teórico. No caso presente, o registo das representações funciona como ilustração de enunciados. Este sublinhar de uma elaboração teórica, que se refez e se projectou no quotidiano do círculo, fez incorrer em riscos. Mais do que tradução de uma saudável "transgressão metodológica", produziu algumas fragilidades: em certos momentos, os enunciados aproximam-se de prescrições normativas; noutros, da denúncia de condicionalismos; à partida, visava-se a indagação do que se passa na formação em círculo, mas chega-se quase ao ponto de subentender a sua apologia. Mas como fugir a heresias, quando a prudência se submete à emoção numa prática de formação partilhada?

O enunciado das características não obedece a uma qualquer ordenação lógica. As sucessivas fases da análise recomendavam uma arrumação em blocos posteriormente sujeitos a epígrafes: projecto, mediação, mutualismo, artesanato, informalidade, praxeologia, afirmação, senso-crítico, identidade, errância e participação.

Na identificação destas características, o círculo revela-se como excepção interessante, como instrumento de análise de formação que interpela as condições do exercício da profissão no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Poder-se-á falar de introdução, ou de posfácio?

A ideia e os propósitos iniciais não se coadunavam com uma atitude positivista. Da alternativa resultou uma reconstituição de itinerários percorridos, pois, se um plano prévio existiu, dele não restam senão vestígios. Quando o estudo se detém formalmente, a generosidade do material já prodigalizara uma maior extensão que a desejada para um trabalho desta natureza.

Mas por aqui se fica, deliberadamente urgente e inacabado.

CAPÍTULO I

Condições da Investigação

OPÇÕES

Para nos situarmos

Para que serve a formação?

Ainda há quem afirme que a história não se repete

Algum tempo para voltar a acreditar

Um projecto e muitas intenções

1º Ciclo - um quadro de contradições

Para que serve investigar?

Para nos situarmos

Num período tão sensível como o da institucionalização de um sub-sistema de formação contínua de professores, seria prematuro sobrevalorizar determinadas modalidades de formação em detrimento de outras. Porém, justificar-se-á uma atenção "mais atenta" a fenómenos de generalização de modalidades que fomentam, ou reforçam dependências nada consentâneas com metáforas tradicionalmente aceites no discurso contemporâneo das Ciências da Educação. A lógica administrativa invade espaços onde deveria predominar a pedagogia. Os cursos colonizam os planos de formação dos centros. O modelo dito académico não corresponde à especificidade de projectos locais, não evidencia flexibilidade e é um óbice ao efectivo desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Por sua vez, o processo de constituição dos centros de formação das associações de escolas foi permeável à influência de práticas sedimentares que, a par com a conflitualidade inerente ao processo e as contradições do normativos que o regem, desembocou na institucionalização de estruturas com escassas margens de autonomia, sujeitas a novas e subtis formas de dominação. Por sua vez, a herança reprodutora que se esboça condiciona, a autonomia dos projectos das escolas.

Ressalvadas as excepções, verificamos que, em 1993, são desenvolvidos planos de formação sem quaisquer referências a um projecto. Os planos de formação são concebidos sem uma referência matricial que vincule o centro de formação a um modelo, ou, no mínimo, a "démarches" de autonomia que qualquer projecto pressupõe (como sabemos, os planos são apenas plataformas mediadoras de um projecto). É frequente nos planos uma referência à metáfora do professor "profissional autónomo, crítico, reflexivo..."mas a hegemonia da modalidade curso

(com ou sem esta designação), as metodologias perfilhadas, ou o tipo de avaliação utilizado contrastam com os pressupostos introdutórios dos planos.

Desprovido de um projecto, o centro é vulnerável a práticas massificadoras e à preponderância de critérios industrialisantes pouco consentâneos com critérios de qualidade. Predomina nos planos um modelo dito tradicional, reformista, transmissivo, académico, escolarizado, ou designado por um outro qualquer epípeto pelos seus críticos ou detractores. Na ausência do projecto, verifica-se, directa ou indirectamente, um excessivo intervencionismo externo e a socialização num modelo de formação academizado e a manutenção da formação por catálogo[1].

É escassa a intervenção dos colectivos de escolas e professores na definição do seu projecto. Na falta do Projecto de Centro, prevalece um qualquer projecto concebido exteriormente. Quase não se poderá falar de "associações de escolas". Haverá, quanto muito convergências pontuais em função de imperativos alheios à formação contínua.

Neste capítulo será oportuna a consulta à legislação disponível para se avaliar do grau de autonomia dos futuros projectos dos centros, subentendida esta autonomia como quesito e garantia de qualidade da formação neles desenvolvida.

No artº 35º o RJFCP estabelece como direitos dos formandos:

«a) Escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal;

b) Participar na elaboração do plano de formação do Centro a que se encontra associada a escola a que pertence;

---

[1]Não me surpreenderia, se o modelo mais teoricista e distanciado da realidade escolar - a Universidade Aberta - viesse, num futuro mais ou menos próximo, a ocupar o lugar que deveria ser preenchido pelos projectos dos Centros de Formação.

c) Cooperar com os outros formandos na constituição das equipas que desenvolvam projectos ou promovam círculos de estudos.»

Em contrapartida, o artº 36º estabelece os deveres:

«a) Participar em acções de formação contínua que se integrem em programas nacionais e regionais considerados prioritários e decorrentes da necessidade de introdução de reformas.»

Sublinhe-se como significativo nesta análise:

- o direito a promover círculos de estudos;
- o dever de frequentar as acções determinadas pelo centro do sistema.

Por sua vez o artº 21º consagra a autonomia pedagógica dos centros de formação. Mas, entretanto, já o artigo anterior, respeitante às competências, obriga os centros a "assegurar as prioridades nacionais de formação". Depois, o decreto tolera que "na medida do possível", os centros assegurem acções de formação que os professores solicitem. Esta benevolência até seria bem aceite e compreendida, se não fossêmos nós herdeiros de uma tradição napoleónica.

Em suma:

É paradoxal que se desenvolva formação sem referência a um projecto de centro. O gigantismo de estruturas supostamente participadas, mas efectivamente despojadas de iniciativa, poderá ser pretexto para a introdução contextualizada de novas e subtis regulações. Resta esperar que da dependência se passe à iniciativa e que os projectos que vierem a ser concebidos sejam geradores de novos projectos. E que se confirme o princípio de que o professor não é um mero cliente de produtos pré-confeccionados, mas co-produtor da sua formação. A metáfora do "professor autónomo, reflexivo..." passaria a ser algo mais que uma simples figura de retórica.

Para que serve a Formação?

A formação é um dos pontos críticos do Sistema. O sub-sistema de formação vive anestesiado por metáforas e por teóricos consensos. Os professores-formandos vão às formações como se vai a um supermercado de créditos. Poderão os centros de formação perguntar-lhes o que desejam mas, ao cabo do processo de "levantamento de necessidades" o que prevalece é o catálogo prévio normalmente concebido num qualquer organismo central do ministério, de uma agência do Fundo Social Europeu, uma qualquer instituição de formação inicial, ou no escritório do formador. Se a formação "feita" é a negação da citada metáfora, se a formação não age nas práticas, se não contribui para a mudança pessoal, para que serve?

Em formação, nas escolas ou noutros espaços, é perceptível o ressentimento dos professores. De uns, o desagrado pela obrigação; de outros, a desilusão de dez, vinte e mais anos de formação sem expressão ao nível das práticas.

As acções são agora em maior quantidade. Se antes as acções eram boas e os formadores simpáticos, com as alterações introduzidas no Regime Jurídico, serão cada vez de maior qualidade e os formadores cada vez mais objecto de simpatia e admiração. Mas não me imagino a fazer, dentro de mais dez anos, as mesmas perguntas. O que mudou com a formação, de há vinte anos para cá? O que mudou nas pessoas, nas escolas, nas salas-de-aula, nos alunos?

Dir-se-á que mudará sempre "alguma coisa". E, depois, é difícil afirmar, com objectividade, a inércia empiricamente registada. Pois é, é muito difícil.

Na época do triunfo do virtual, a formação transforma-se em adorno científico. Os estudos nada transformaram: desligam-se da realidade estudada. Essa realidade mostra-se, por seu turno, autista face às conclusões dos estudos. Quase tudo quanto tem sido escrito sobre formação tem sido dito de fora. Como escrever

sobre a morte, como investigar a Lua somente na sua face exposta e visível? Analisa-se o banal. Dito de outra forma, produz-se meras efabulações e (o que é grave) com a chancela de cientificidade.

O discurso sobre formação contínua está povoado de conceitos como o de racionalidade crítica, de racionalidade emancipatória, capacidade de reflexão. Mas bastará um olhar sério sobre a situação nas escolas para compreender que a metáfora do professor reflexivo, crítico, etc... ainda não passou disso mesmo: de uma metáfora.

Estude-se o Círculo, não como uma modalidade redentora, mas como espaço-tempo potencialmente capaz de operar a prática de uma formação consentânea com as metáforas do discurso teórico. A mudança nas escolas depende mais de uma atitude crítica activa (que a organização em círculo, eventualmente, fomenta), que do acumular de projecções teóricas. Uma mudança talvez possível em grupos isolados do universo de contradições em que se transformou o sub-sistema de formação contínua de professores. São estruturas frágeis, expostas à desagregação, mas que resistem às atribulações normativas e às atitudes de professores coniventes com as regras que lhe são impostas (ou que numa ingenuidade auto-destrutiva nem sequer delas se apercebem).

Ainda há quem afirme que a história não se repete

Em 1978, coube-me a coordenação pedagógica concelhia de um programa de formação contínua de professores. Tratava-se de um programa ministerial com o intuito de "reciclagem" (como então se designava) com vista à introdução dos novos programas para o Ensino Primário. Mais por intuição que por referência a um quadro teórico, fiz do primeiro momento um encontro de escuta, em grupo.

Fora eleito pelos professores do concelho onde trabalhava e era com eles e por eles que qualquer projecto poderia ter lugar. Passei a trabalhar, fora de tempo lectivo com mais cinco professores. Nos fins-de-tarde do mês de Outubro de 1978, procedemos a um levantamento de recursos. Foi então que detectámos a existência de uma Biblioteca Pedagógica na arrecadação da Delegação Escolar. Jamais havia sido utilizada pelos professores.

Retirado o pó, inventariados os livros, estes passaram a circular pelas escolas. O ritmo de requisições era intenso. Entretanto, em Novembro do mesmo ano, era publicado o primeiro número do "Projecto", boletim do recém criado Centro de Documentação Pedagógica. O texto de abertura tinha um título sugestivo: "O que foi e será a formação contínua dos professores". Estávamos em 1978. Tudo começara por ser uma mera intenção ministerial de "reciclar" professores.

Os boletins seguintes davam notícias de inúmeros projectos, encontros, exposições, estudos... Inusitadamente, a Biblioteca Pedagógica Concelhia já não conseguia satisfazer todos os pedidos de livros que nos chegavam. Entretanto, sem um enquadramento jurídico que salvarguardasse as estruturas criadas, sem um estatuto definido, os poderes administrativos e inspectivos tudo fizeram para destruir algo que pressentiam fugir ao seu controlo.

A equipa em que me integrava resistiu até onde pôde. Depois, pediu a demissão. A Biblioteca foi conferida, fechada, e voltou para a arrecadação de onde viera.

Volvidos oito anos, era criado o "Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo". A equipa eleita pelos professores em exercício no concelho voltava a integrar alguns dos que, no hiato entre as duas iniciativas do ministério, haviam resistido em grupo à degradação pedagógica das escolas. Coube-me, de novo, o papel de coordenar o programa. Fui encontrar a Biblioteca tal qual a havia deixado em 1979. Retirado o pó, verificámos que apenas faltavam os dicionários. E não havia qualquer registo de requisição entre 1979 e 1987.

Algum tempo para voltar a acreditar

Em 1992, concluído mais este programa, voltei a ser apenas o professor de província que sempre fui. Mas, desta feita, a Biblioteca não voltou para a arrecadação. Ao cabo de muitos meses de conflitos com a burocracia, a associação de professores que resultara da acção do PIPSE e dos grupos que haviam sobrevivido a maus-tratos de quase duas décadas, tomava a seu cargo a gestão dos livros e de outro material produzido na formação.

Em 1992, criámos o nosso Centro de Formação. E em 1993, fomos os primeiros a estabelecer contactos para a criação do centro de formação da associação de escolas.

Mas 1993, foi um ano de grandes desvarios: foram ignorados projectos anteriormente desenvolvidos, outros foram assimilados na sua exterioridade, para legitimação de novos poderes e os cifrões usurparam o lugar da pedagogia da solidariedade. Precisei, portanto, de algum tempo e de algum distanciamento, na imersão total no quotidiano de uma escola e no concreto das contradições de vários grupos de professores em formação contínua.

Retomei o registo de reflexões, sem ilusões militantes mas, apesar de tudo, com um propósito construtivo. Vou-me estudando e estudando e isso me basta. Não sei se isto que agora começo servirá para alguém, ou para algo. E é só isto que me preocupa.

Um Projecto e muitas intenções

Quando analisávamos as características das modalidades de formação contínua mencionadas no regime jurídico alguém comentou: *"o que nós já fizemos foi isto mesmo sem lhe darmos este nome"*. As palavras são apenas isso, palavras, formas transitórias e inconsequentes, mas estas retive-as. Releio-as e, embora opte pela redação na primeira pessoa[2], evoco outros momentos de um já longo percurso[3] de formação em círculo... "ainda que o não soubéssemos".

A experiência é limitada, local, mas creio ser útil o seu estudo, esta partilha das imagens que as palavras consentem. Durante e após a conclusão deste registo, o trabalho anónimo manter-se-á. (Espero não o perturbar inutilmente). Provavelmente, manter-se-á também o conflito com tutelas, hierarquias e desvarios do sistema, que, no passado, foi uma constante. Os círculos aprenderam a co-habitar com as crises e as contradições.

Foi nesses grupos que aprendi a recomeçar, após as iniciativas com que o centro do subsistema presenteou o primeiro ciclo (ex-ensino primário) e que se saldaram sempre pelo insucesso. É preciso relativizar desde já qualquer hipotético contributo deste estudo para a correcção do pendor autoritário, hierárquico e centralizado dessas iniciativas. Quanto muito, o que se pretende será a denúncia de alguns indivíduos organizados em grupo com veleidades autonómicas que lhes confiram menor dependência face à homogeneidade reinante...

---

[2]Significa a assunção de uma responsabilidade individual pela descrição de um trabalho colectivo: não é o plural que regista.

[3]Cerca de vinte anos.

Este trabalho parece coincidir com o fecho de mais um ciclo de vida destes grupos. Em 1993, os círculos eram raros[4]. Mas arriscam-se a ser transformados em moda pedagógica. Só por esta razão já se justificaria o seu estudo, um estudo de dissonâncias, de marginalidades, que antecede a sua eventual assimilação ou descaracterização. São escassos os estudos de interpretação e de organização crítica de experiências deste tipo. Acresce que a formação contínua de professores, se encontra intimamente ligada às próprias condições do exercício da profissão, e com elas pode interagir como factor de mudança.

Durante quatro anos, acompanhei[5], do interior[6] , processos de auto-formação e aferi o discurso de professores pelas suas práticas. Foi-me permitido concluir ser hoje mais difícil que há alguns anos romper uma reflexão sobre a prática que está cada vez mais viciada por lugares-comuns, e por uma retórica herdada da formação de modelo clássico (transmissivo, académico, ou o que lhe quisermos chamar). Pude observar, directamente, em situação de sala-de-aula, que esse discurso não disfarçava o conservadorismo da prática. Um tipo mais subtil de conservadorismo consistia na adopção acrítica de estereótipos e "cristalização" de inovações, disseminadas por projectos da iniciativa do ME[7], ou por este perfilhados. Alguns sobreviventes de um militantismo tardio[8] eram, então, incutidos a debitar, em acções também patrocinados pelo ME, técnicas de iniciação ao método global da leitura ou outros paliativos avulsos jamais

---

[4]Em Abril de 1994, das cerca de 500 acções acreditadas pelo Conselho Coordenador de Formação Contínua de Professores, apenas 4 eram círculos de estudos.

[5]Fui coordenador concelhio do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo entre 1987 e 1991.

[6]Partilhei o quotidiano de 76 escolas, 400 professores e 8000 alunos, directa e quase permanentemente entre 1987 e 1991.

[7]Apenas um exemplo: "Ensinar é Investigar"

[8] Exemplo: "Movimento da Escola Moderna"

integrados na prática pedagógica dos formandos. Seria de esperar. E ainda bem que assim aconteceu. Finalmente, poder-se-ia identificar um grupo restrito de professores que concretizavam uma síntese coerente entre a formação e a sua prática pedagógica.

Para se compreender a diferença relativamente a este último grupo, será necessário penetrar a realidade do primeiro ciclo[9] em momentos de inovação centralmente concebida e sobejamente conhecidos. As duas últimas décadas ficaram assinaladas por várias inovações com origem no centro do sistema, entre as quais a "fase de escolaridade" e o projecto das escolas de "área-aberta". Citarei estas duas por serem, provavelmente, as mais conhecidas, embora muitas outras jamais concretizadas, nem avaliadas, pudesse juntar-lhes nesta ilustração. Creio ser significativo o facto de apenas no último dos grupos antes citados se verificar, quer a desconstrução das duas propostas enunciadas, quer a sua integração reflectida na prática pedagógica[10].

---

[9]Quase sempre idiossincrática para os que lhe são alheios.

[10] Fica o convite explícito para estudos mais profundos sobre estes fenómenos. Os professores e as escolas aí estão para atestar as diferenças: numas mantém-se a segregação em classes já teórica e legalmente irradicadas do 1º Ciclo e os muros a separar espaços; nas outras, a comunicação entre espaços e actores do drama educativo e a flexibilidade dos processos.

1º Ciclo - um quadro de contradições

«Quem quer ver a luz tal como ela é tem de recuar para a sombra»[11]

Em 1991, regressado ao trabalho directo com crianças, apercebi-me melhor de como é fácil teorizar fora de situação. Disposto a enfrentar a dureza do trabalho no 1º Ciclo num grupo com um projecto, não renunciei, contudo, à tentativa de compreensão que, neste estudo, me proponho realizar.

É neste quadro que ele ganha pertinência. Um quadro de contradições, no qual há professores que parecem pouco preocupados com a degradação da formação e das práticas, enquanto outros se insurgem e constroem verdadeiras culturas de resistência.

A LBSE estabelece como factor de valorização profissional uma formação que privilegie uma relação intensa e permanente com a actividade educativa. Vemos, porém, manterem-se critérios que alienaram esta dialéctica, no único dos ciclos de ensino onde ainda não existe gestão democrática e no qual os titulares de cargos de gestão intermédia são designados por nomeação directa de um superior hierárquico.

No campo da formação, as iniciativas foram tradicionalmente marcadas por uma preocupação eminentemente técnica. Regra geral, visavam rituais de actualização (designados por reciclagem) concebidos por organismos centrais ou regionais do Ministério da Educação, com recurso frequente a instituições de formação inicial de professores. Os formadores reflectiam uma profunda ignorância relativamente a problemas específicos deste ciclo de ensino e escudavam-se, inevitavelmente, na transmissão de conteúdos teóricos.

Estes encontros tiveram uma virtude. Foram oportunidades não desperdiçadas por alguns professores para interpelar a própria formação. Alguns segmentos

---

[11]Engensberger, H. (1975) Poemas políticos, Lisboa, D. Quixote, p. 135

conjunturais foram, deste modo, abertura para a concepção e desenvolvimento de projectos locais. E se alguns outros projectos foram anulados pela intervenção de inspectores ou da hierarquia admnistrativa, outros houve que resistiram à erosão do tempo.

Se já não vamos a tempo de recuperar o investimento (em recursos e expectativas) desperdiçado em vinte anos de projectos falhados, poderemos, contudo, aproveitar mais uma das aberturas consentidas. Isto é: a existência de um regime jurídico confere ao exercício da formação contínua regras que, podem não ser ideais, mas que existem. E é também no quadro do instituído que o exercício crítico se pode concretizar, não se confinando os espaços periféricos.

Para que serve investigar?

No campo da formação contínua no 1º Ciclo não há uma teoria, construída porque ainda são escassos os estudos que incidam em efectivas transformações[12].

O drama dos investigadores tem sido este. A quem vive o quotidiano da escola, a quem investiga a todo o momento, não sobra tempo para fazer registos. Os que lhe são alheios observam, inferem, exorbitam, captam o supérfluo e generalizam-no. As conclusões dos estudos reflectem a origem dos investigadores, raramente a realidade dos investigados. Mesmo quando são ex-docentes do 1º Ciclo a conduzir os estudos são ex-docentes com experiência de um primário dito tradicional que investiga nas leituras que as suas representações permitem.

O drama para os que estão "dentro" consiste em que tudo parece ter sido já dito (pelos especialistas) sobre a formação. No irónico contraponto com o real é

[12]Ressalve-se alguns estudos com características de investigação-acção.

extremamente difícil assumir a humildade curiosa de quem compreende que na formação contínua não existe ainda um edifício teórico coerente.

Muitas investigações limitam-se à recolha de experiências isoladas (ainda que significativas) e, regra geral sem consequências práticas, nem continuidade. Assentam em conclusões estáticas, produtos de modelos explicativos construídos "à priori", ou (o que é ainda pior) são meras teorizações de teorias que, entropicamente, se legitimam umas às outras. Se a investigação sobre (ou na) formação não serve a transformação das práticas, para que serve?

Chegámos à definição de um regime jurídico e ao lançamento maciço de acções de formação decorrentes de fundos comunitários, dispondo de um conjunto apreciável de estudos, mas impotentes perante a hegemonia de um modelo de formação que, nas modalidades, metodologias e princípios os contraria. E que se generaliza, apesar de e sobre tais estudos. A ligeireza do legislador tem como base de apoio um labirinto de sinais de contradição fáceis de identificar:

- Para muitos professores o facto de ser obrigatória a frequência de acções de formação parece constituir um incómodo ou castigo (e talvez lhes assista alguma razão)
- Há acções que se esgotam a si mesmas, repositórios de ideias-feitas e receitas avulsas debitadas sobre auditórios passivos.
- Nestas acções os formadores são, em muitos casos, incapazes de concretizar nos seus locais de trabalho as proposta que veiculam. Fazem apelo teórico à prática de "metodologias activas", mas a metodologia efectivamente utilizada na formação é a completa negação da teoria. Prescrevem mudanças que são incapazes de operar na sua própria prática.
- A dimensão técnica não é, talvez, a mais importante, mas não poderá ser alienada. É inconcebivel pois, que haja quem não tenha alguma vez passado

por uma sala-de-aula e oriente formação de professores que são simulações de técnicas de iniciação à leitura, ou ao cálculo. específicas do 1º Ciclo.

- Os planos de formação dos Centros são quase idênticos, colecções de modalidades escolarizadas antecedidas de introduções consignadoras das metáforas do professor "intelectual, reflexivo, etc"[13].
- A contiguidade geográfica é o critério instituido para associação de escolas. Não existe uma tradição de associativismo, mas as escolas são compelidas à associação. Os centros pressupõem um projecto e uma intervenção dos directamente interessados. Mas burocratizaram-se. Os directores passaram o ano de 1994 à espera de financiamentos. As comissões pedagógicas não funcionam. E, onde funcionam, os representantes das escolas do 1º ciclo representam-se a si mesmos.
- Entretanto - e para não tornar mais longa a lista de problemas - refira-se que (vá-se lá saber porquê!) os serviços da Administração Central e Regional do Ministério da Educação estão isentos de pedir acreditação para realizarem formação de professores, mas os círculos de estudo até carecem de autorização das comissões pedagógicas dos centros de formação e, em última análise, até já nem será precisa tanta artificialidade e tantas restrições... Com as alterações introduzidas ao regime jurídico da formação, só poderá, na prática, haver círculos onde houver um formador externo, ou círculos constituídos por mestres e doutores.

  Que espaço resta aos professores auto-organizados em grupo, senão a marginalidade face a créditos e a financiamentos? Que espaço resta para a formação?

---

[13]Já vi um mesmo projecto de formação ser integrado nos planos de seis centros. Quem se escandaliza com o facto?

UMA INVESTIGAÇÃO (QUASE) MARGINAL

O assunto não traz notícia

Ainda a tempo

Dúvidas e lugares de procura

Para definir objectivos

A formação contínua existe?

O assunto não traz notícia

Manifestações como os círculos de estudos são, regra geral, remetidas para a periferia do sistema e assumem-se até elas-próprias como marginais. Permanecem ignoradas, sem que delas se tome conhecimento, ou sobre elas se reflicta. Mas, se vierem a constituir-se em objecto de pesquisa, importará ter em consideração o seu carácter local e a sua circunstancialidade. Por outro lado, o círculo de estudos não constitui novidade. Na génese de grande parte dos movimentos pedagógicos das duas últimas décadas em Portugal, se poderá encontrar, por exemplo, a característica da auto-organização. O círculo representa uma oportunidade de auto-formação em grupo. Não é um dispositivo redentor dos sortilégios dos modelos tradicionais de formação.

«A auto-formação ultrapassa os quadros sociais de vida. Ela parece ser a expressão de um processo de antropogénese que extravasa as estratificações sociais e educativas tradicionais. Compreender e trabalhar este processo obriga--nos a apoiar a reflexão sobre a auto-formação (...) nas ciências emergentes da autonomização» (Pineau, G.: 66)[14].

Por isso a definição do objecto far-se-á através de um esforço de sublimação de um objecto que ficou algures, num percurso de reflexão que continua e se aprofunda.

O estudo centra-se em processos de formação, melhor dizendo, de apropriação de formação, no reconhecimento de que tais processos de formação não são independentes da história da vida dos sujeitos. Esta concepção delimita o objecto de estudo: centrada nas pessoas e no contexto, desvaloriza a vertente mais

---

[14]Pineau, G. (1988) O método auto-biográfico e a formação, Ministério da Saúde, Lisboa

tecnicista da formação, isto é, os instrumentos e os meios. Decisão que julgo coerente com o princípio de que não se trata de avaliar a acção de alguém sobre um grupo para o conduzir a uma mudança do seu sistema de representações. Os professores são aqui considerados como «agentes sociais inseridos em contextos singulares que, embora sejam produtos destes contextos, são também capazes de agir sobre eles e reflectir sobre o seu processo de transformação»[15].

Ainda a tempo

Este estudo é apenas mais um momento de reflexão crítica, um produto inacabado, dinâmico. Irá sendo construído ao construir, vai-se aprendendo a fazer ao fazer.

Mero amador destas causas, limito-me a procurar compreender onde a formação existe e como sobrevive. O tempo é escasso para a redacção. (Não chega sequer para estudar o que os meus alunos redigem na escola). Fatalmente, o estudo acaba por ser um mero registo subsidiário, ou, se quisermos, um exercício penitencial de quem não abdica da solidariedade perante aqueles que anonimamente suportam maus-tratos e humilhações diárias e que não têm possibilidade de se manifestarem. Provavelmente apologético e inevitavelmente imperfeito, será um tímido contributo (só pode ser este o termo) para o conhecimento dos círculos e do indissociável reconhecimento de zonas obscuras no exercício da profissão de professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

---

[15]Correia, J. (1990) "Inovação, mudança e formação: elementos para uma praxeologia de intervenção". Aprender, 12:31

Contribuir, testemunhar, nada para além disto. O estudo não é uma finalidade-em-si-próprio. Ao longo de mais de duas décadas, assisti impotente à deserção de muitos e bons companheiros que, saturados de precaridades, rumaram a outros ciclos de ensino, ou acharam dignidade em profissões melhor remuneradas, ou com estatuto social mais elevado que a de professor. Porque resisti ao legítimo exílio, me obrigo a este contributo pertinente, após o qual continuarei a ser apenas o que sempre fui: professor do ensino primário.

Talvez esta disposição explique um distanciamento a que, deliberadamente me submeti, é um distanciamento prudente no tempo. Deixei que decorressem alguns meses sobre a conclusão da componente curricular do mestrado, para que me pudesse aperceber da pertinência de o completar com uma investigação.

Dúvidas e lugares de procura

Da síntese de interrogações formuladas no projecto de investigação poder-se-á relevar uma intenção: a da aproximação compreensiva às dinâmicas de formação em Círculo de Estudos.

Serão, fundamentalmente, duas as questões pertinentes a este objectivo:

1. Compreender porquê, o que equivale, nomeadamente, a interrogarmo-nos sobre a opção pelo círculo como espaço-tempo de formação;
2. Interpretar o como, o que pressupõe partir das características do círculo, numa análise de especificidades, sempre atenta à complexidade, quer interna, quer da rede de relações do sub-sistema em que o círculo se integra e onde assume significado.

Reitera-se a observação participante como eixo metodológico do estudo, pelas razões apontadas no projecto. Mas poder-se-á acrescentar que da observação participante característica do período que antecedeu o actual estádio da

investigação se passa a uma observação-inserção ou, mais propriamente, a uma investigação-acção que se inicia na passagem para o círculo formal[16].

A acção é, efectivamente, reflectida, analisada criticamente já na passagem do círculo informal para a fase de projecto colectivo. Para se concluir da presença em investigação-acção, restará verificar se o processo de pesquisa se pautará pela inovação, pela emancipação, pela transformação. A investigação processa-se em colectivo, incide sobre problemas concretos do quotidiano e não prescinde de uma participção activa de todos, em todos os momentos. A análise de situações processa-se colectivamente e colectivamente se testam os problemas comuns e as soluções para estes encontradas. É relevante a interdependência entre investigação e acção, activada por um «sujeito colectivo de investigação e de prática, agente de mudança»[17]. É preservada uma ligação dialéctica entre teoria e prática que se traduz: num «processo de conhecimento orientado para a emancipação dos investigadores e dos sujeitos»[18]; por um objectivo e um campo de interacção comuns a ambos; por uma «comunicação simétrica dos protagonistas, com distribuição do saber por todos os intervenientes»[19] atenuando ou abolindo a relação sujeito-objecto entre investigador e pares na investigação.

Verifica-se a emergência de «um sujeito transindividual que não é nem prático nem investigador, mas que introduz mudanças no plano da produção de conhecimentos e no plano das práticas, que assegura a circulação entre os dois»[20].

---

[16]Ver capítulo "Porquê chamar-se círculo?"

[17]Bataille, M.(1981) Le concept de chercheur colectif dans la recherche-action, Les Ciences de l'Éducation, 2-3, texto policopiado, p.30.

[18]Bataille, M.(1981) op.cit., p.31

[19]Bataille, M.(1981) op.cit., p.32

[20]Bataille, M.(1981) op.cit., p.33

Na investigação-acção a mudança não é objecto de estudo "à posteriori". Gera-se a pesquisa pela acção e a acção através da pesquisa, questionando-se uma relativamente à outra no próprio processo de mudança.

A actividade dos círculos foi inevitavelmente influenciada pelas contradições que ainda afectam a institucionalização do sub-sistema de formação contínua. Hesitei na escolha entre três hipóteses.

1. Inicialmente, optaria por realizar a investigação no próprio círculo de estudos em que me integro, no quotidiano vivido da escola primária.

   Considerei, entretanto que quaisquer dispositivos a introduzir acabariam por perturbar o curso do projecto de que faço parte. Para além disso, seria artificial procurar captar uma etapa isolada de alguns meses num percurso de dezoito anos, sem fazer uma leitura detalhada de todos os antecedentes.

2. Se a receptividade dos professores da minha escola era total, idêntica receptividade foi detectada num outro círculo onde eu colaboro como formador externo.

   Mas também neste caso acabei por concluir que a investigação poderia perturbar este grupo, seria semelhante a outras investigações e dificilmente beneficiaria os participantes.

3. Decidi-me por co-habitar o círculo mais informal de entre os que participei até ao momento.

   Em 1991, sob o pretexto de um projecto de formação contínua submetido ao Concurso Nacional de Projectos do IIE, cerca de duas dezenas de professores juntaram-se para reflectir formação, o que determinou a constituição da PROF como associação, em meados de 1992.

   A necessidade de adaptação do projecto às regras do Regime Jurídico definido pelo Dec.249/92, se trouxe novos professores ao grupo inicial,

provocou, contudo, uma exagerada dispersão e alguma descaracterização do projecto inicial.

Com o encerramento formal das acções, em Dezembro de 1993, demo-nos conta dessa situação, agravada pelo indeferimento da acreditação do nosso C. F. pelo Conselho Coordenador, de que tivemos conhecimento no fim de Novembro.

Mau grado as contrariedades, alguns círculos retomaram os seus encontros, em Janeiro de 1994. Paralelamente à actividade destes círculos, desenhava-se a emergência de um outro, pressentido nas reuniões plenárias da associação, nos debates da Comissão Pedagógica, ou em contactos informais mantidos entre os meses de Janeiro e Maio de 1994.

Este círculo transcendia as preocupações dos diversos círculos em que os seus elementos também se integravam. Embora fossem evidentes preocupações sentidas e reflectidas nos círculos mais próximos de cada escola (a avaliação dos alunos, por exemplo), neste o debate centrava-se naquilo que poderá designar-se, na falta de melhor denominação, por condições do exercício de formação que o mesmo é dizer do exercício da profissão[21].

Informalmente (como acontecera com os restantes círculos) convidei à delimitação do âmbito do círculo, à sua formalização em projecto, o que conduziria à adesão e continuidade, ou, pelo contrário, ao distanciamento e a

---

[21]Um dado curioso: num Centro de Formação não acreditado pelo CCFCP a formação manteve-se, ininterrupta, ao longo de 1994. Nos C.F. acreditados, tanto quanto julgo saber e ressalvadas eventuais excepções, a formação parou.
(O nosso C.F. viria a ser acreditado em Junho de 1994.)

uma colaboração externa e pontual[22]. Como sempre a liberdade de opção e iniciativa a caracterizar a génese e a manifestação de um círculo de estudos. E foi esta a minha opção: acompanhar, por dentro, quem reflecte problemas particulares de cada escola enquadrado num nível mais genérico: o do exercício da formação e da profissão. Um problema que, como se vê, não é do investigador, mas (se quisermos) de todos os investigadores do círculo.

A preceder e a acompanhar a investigação no círculo, julguei oportuno o recurso à análise de documentos produzidos anteriormente, nomeadamente os registos de avaliação das acções de formação em círculo já conluídas. Investigo o círculo enquanto participo de investigações no círculo. Para o entender, creio ser indispensável saber como e porque se chegou até à sua formação. Conhecer o como significa restabelecer um percurso pessoal e colectivo de difícil reconstituição num tempo tão escasso como o estabelecido para conclusão do estudo. Consciente desta condição, dispensei alguns procedimentos. Não quis parar a corrente para estudar o curso do rio. Poderia introduzir, inclusivé, registos áudio ou vídeo (mais fieis que a estnografia...), mas iria retirar autenticidade, artificializar o trabalho do círculo.

---

[22]Os C.E. passam, habitualmente, por uma fase que poderemos designar por "quase-círculo"de que mais adiante se dará definição. A informalidade desta fase condiciona o seu posterior desenvolvimento. Serve também para que cada potencial participante se defina, aceite, ou rejeite o tema e a parceria. Este momento precede a fase de projecto e os encontros formais.

Para definir objectivos

Os objectivos do estudo poderão ser equacionados sob a forma de interrogações prévias que julgo pertinentes ao problema e ao objecto:

- O que são círculos de estudos?
- Quais as características que os distinguem de outras modalidades de formação?
- O que determina a opção pela formação em círculo?
- A hegemonia do modelo escolar-transmissivo poderá afectar o desenvolvimento dos círculos entendidos como culturas locais de formação?
- Onde têm origem os projectos de círculo? Na associação de professores? Por iniciativa externa, inclusivé a dos centros de formação?
- Quem é o formador do círculo? Forma para quê? Formar, ou formar-se?
- Que hábitos e atitudes fomentam? De que modo a cultura institucional do contexto influi no desenvolvimento dos projectos?
- Como e por que surgem os círculos no processo de institucionalização do sub-sistema de formação contínua decorrente da publicação do Dec.-Lei 249/92?
- Qual é para os professores o significado dos encontros em que investem tanto tempo e energias?
- Como entendem e sentem a formação nesses encontros? Como se formam?
- Como sobrevivem os círculos? Que vantagens apresentam? Que potencialidades, adaptações, limites?
- Todas estas interrogações, encontradas, ou não, as respostas, servem um objectivo geral que lhes subjaz:
- a formação contínua existe?

A formação contínua existe?

Sem a presunção de exaustivamente apurar o conceito de formação contínua[23], impõe-se, todavia, delimitar operacionalmente a adjectivação "contínua". Impõe-se, nomeadamente, perguntar se a formação contínua que se processa actualmente nos centros de formação parte dos projectos das escolas (ou se estes existem, efectivamente, nas escolas...), se interpela as condições do exercício da profissão, reflectindo-a, indissociável que são das condições do exercício da formação.

Poder-se-á falar de formação contínua em escolas onde os professores não se conhecem, onde voluntariamente se isolam nas suas salas (ou nos seus ghettos disciplinares)?

Poder-se-á falar de formação contínua quando as acções que a suportam insistem no conhecimento como um fim-em-si, descurando a procura do conhecimento na acção para a acção?

Onde está a formação que opera a síntese da teoria com a prática?

O que acontece quando o projecto de formação decorre de projectos educativos de escola e na escola é investida na prática pedagógica e reformulada em novas necessidades? O objectivo de estudo será procurar definir os contornos de uma modalidade de formação - O Círculo de Estudos - a partir de dados de natureza empírica analisados na perspectiva do formando. É, obviamente, uma definição provisória sujeita ao envelhecimento permanente. Tudo é e não é, alternadamente, e a tradição de trabalho em círculo é ainda escassa.

---

[23] Nesse âmbito há inúmeros estudos publicados. O seu enunciado levaria este trabalho para outros caminhos.

UM OBJECTO ÚNICO-MÚLTIPLO

"Andaimes" metodológicos

E depois... o direito ao erro e ao investigar o erro

A difícil construção do objecto de estudo

"Andaimes" metodológicos

«O carácter autobiográfico e auto-referencial das ciências é hoje plenamente assumido»

(Sousa Santos, 1991)

A reflexão incide nos processos de formação que o projecto dos círculos procura instituir, nos significados que os professores atribuem às suas acções, nas estratégias que utilizam em formação, nas atitudes e comportamentos evidenciados, nas suas leituras e descrições do vivido na multiplicidade de situações e contextos (anteriores e contemporâneos da introdução dos círculos).

Prevalece a tarefa de reconstituir o campo alargado, não apenas do facto-em-si, mas da dispersa multiplicidade dos actores e universos não-directamente relatados nas "evidências" recolhidas. Trata-se de integrar o campo de observação no campo social de que faz parte. Por sua vez, a construção das categorias de análise (intensamente dotadas de temporalidade) não foi considerada passível de preceder a investigação. Para a construção das categorias (no decurso do processo de investigação) creio poder partir de informação que proporciou a reconstrução das características dos fenómenos e entre os fenómenos, numa posição metodológica com o sentido de «organização crítica das práticas de investigação»[24].

Bourdieu[25], partindo de um trabalho empírico, tenta aperceber-se do sistema de relações do objecto, para que este não venha a ser entendido como algo

---

[24] Almeida, J. & Pinto., J. (1982) A Investigação nas Ciências Sociais, Lisboa, Editorial Presença, p.80.

[25]Bourdieu, P. (1989) O Poder Simbólico, Lisboa, Difel

compartimentado, mas como objecto relacionado, e questiona, entre outras, a noção de "obstáculo epistemológico", o qual tem mais pertinência relativamente ao estatuto que o investigador se dá a si próprio. Este autor situa a intervenção epistemológica à posteriori e não a prefigura em pró-acção.

Na investigação em formação há, por vezes, a tendência para a dicotomia entre objecto e pesquisa. De um lado, a reflexão centra-se nas pessoas e nos contextos. Do outro, a reflexão valoriza os intrumentos e meios de formação. Mas os professores não se formam sozinhos, formam-se em contextos específicos, com os intrumentos e meios de que dispõem. É no conjunto que o objecto ganha inteligibilidade, na formulação de um espaço de relações objectivas. «Hoje a nossa necessidade histórica é encontrar um método que detecte e não oculte as ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdepências, complexidades»[26].

E depois... o direito ao erro e ao investigar o erro

Quando se refere à "objectivação participante", Bourdieu sublinha que «só se pode sair da série indefinida das interpretações que se refutam umas às outras (...), se se construir realmente o espaço das relações objectivas (estrutura) de que são manifestação as permutas comunicacionais directamente observadas». No caso presente, são múltiplos os obstáculos que se colocam à construção de um "espaço de relações objectivas". Não se trata de um "olhar sobre uma célula de formação". Trata-se de uma análise realizada por alguém que está totalmente dentro, no triplo papel de director de centro, de membro de uma comissão

[26] E. Morin , La Méthode, T.I., Le Seuil, p.16, cit. in Bourdieu, P. (1989), op. cit., p.54

pedagógica e de formador interno-externo numa dezena de quase-círculos de estudos, numa sobreposição de universos comunicacionais.

Os círculos requerem mais um trabalho compreensivo que explicativo, mas que não poderá confundir-se com uma compreensão contemplativa. A intervenção reger-se-á por uma "neutralidade activa" diferente da neutralidade definida por Durkheim. Essa "neutralidade activa" caracteriza-se pela indução de um trabalho de interpretação realizado numa relação que não é de observação, mas de escuta. A posição do investigador não é fora, mas uma posição específica, na qual observa a relação que os fenómenos têm com as suas interrogações, no reconhecimento de que o que produz ciência não é o "transfer", mas o "contra--transfer", dado a situação de observador ser, simultaneamente a de observado.

Trabalhar marginalmente a tendências e rotinas académicas é arriscado, mas é também um prazer irrecusável. Na investigação que pretendo realizar, confirmar--se-á, certamente, que o que está em jogo não é somente o regresso do sujeito de investigação, mas o regressso da ideia de "acção social", em detrimento da ideia de prática. Não se trata de uma relação ciência-prática, mas entre acção e prática. Trata-se, efectivamente, de um problema de produção social da própria acção investigativa: há um actor que produz acção e que, na acção adquire consciência da dificuldade de gerir, por exemplo, as tensões entre teoricismo e empiricismo. O que define os papéis da investigação é mais da ordem institucional: investigador é aquele a quem se reconhe o direito de emitir enunciados legítimos na investigação. Pontifica a definição social dos saberes legítimos. É delicada a delimitação entre observador e observado. E torna-se ainda mais complexa, quando entre eles existe um instrumento de mediação, se bem que o instrumento nunca seja "de mediação", nem possua estatuto de neutralidade. Ele será sempre um prolongamento do observador ou do observado, do sujeito ou do objecto.

De um ponto de vista radical, eu nunca observo o que tenho pretensão de observar. Por essa razão, Bourdieu tenta, em alguns dos seus trabalhos, uma análise das não-respostas, para chegar à compreensão dos efeitos dos instrumentos no contexto da observação. Há necessidade de reflectir as circunstâncias em que se produzem e obtêm os dados, mais que a contabilidade das transformações operadas e a determinação do nível de impacto da formação nas situações de trabalho.

O "modo de investigar" não pressupõe, inevitavelmente, o engajamento a uma escola, a um método ou a uma técnica. E os instrumentos serão aqueles que o desenvolvimento da investigação vier a determinar. Estarão em causa a permeabilidade a experiências subjectivas que decorrem do agir com as pessoas e nas situações. Mas, ainda assim, fará pouco sentido relevar a oposição da "objectivação participante" à "observação participante", que Bourdieu considera «análise de uma falsa participação num grupo estranho»[27]. Está-me vedado o estatuto de observador imparcial, não me é possível sair da situação para a objectivar, sem me «servir da ciência para intervir no objecto». Integro o campo da acção e da investigação, não me transfiro para lá. Por isso, mais do que a apreensão das representações de representações, tratar-se-á do aperceber-me da realidade oculta que se manifesta «nas interacções em que se dissimula a si própria»[28].

Os indivíduos jogam-se neste jogo de dissimulações, possuem a sua consciência do acto e dos seus efeitos[29]. Utilizam um discurso que, apenas na aparência, pode

---

[27]Bourdieu, P.(1989) op. cit., p.51

[28]Bourdieu, P.(1989) op. cit., p.54

[29]Conta-se o caso daquele professor que criticava um colega respondente a um inquérito: "Então tu faltas tantas vezes e dizes aí que nunca dás uma falta?" Ao que o outro responde: "Então querias que deixasse mal a nossa escola?

ser analisado. «O espaço de interacção funciona como uma situação de mercado linguístico»[30] que, apesar dos limites impostos pelo reconhecimento das relações e das implicações dos actores, possui "características conjunturais" que é possível destacar. para se compreender o dito e, sobretudo, o não-dito. Torna-se, portanto, indispensável o conhecimento das "leis de formação do grupo" de actores em presença. Bourdieu apela ainda à transcendência da apreensão das «estruturas objectivas», que permita explicar «o que a análise de discurso julga que pode compreender a partir unicamente de discursos»[31].

A difícil construção do objecto de estudo

Questionei-me sobre qual o objecto que estaria na origem do interesse pelo objecto que já havia definido no pré-projecto de investigação. A primeira verificação foi a do interesse em justificar a minha opção pelos círculos, a par com a necessidade de valorizar esta modalidade de formação. Operada (de algum modo), uma ruptura com parte do objecto oculto, creio ter tomado como objecto a pessoa, as pessoas-processos e contextos de formação que, sintetizados, são um objecto único: o círculo de estudos.

Haverá ainda (e sempre) um risco de uma análise intensiva de uma fracção desse objecto, em detrimento da análise em extensão, o que pode mesmo determinar «no fragmento estudado, mecanismos ou princípios que, de facto, lhe são exteriores». É necessário, como refere este autor, «construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal»[32].

---

[30]Bourdieu, P.(1989) op. cit., p.55

[31]Bourdieu, P.(1989) op. cit., p.57

[32]Bourdieu, P.(1989) op. cit., p.32

Nesta breve reflexão, reencontrei também a crítica de Morin[33] aos processos de generalização e de simplificação, bem como a definição de ideologia como interpretação parcial do mundo, ou um "desvio de atenção". Do pensamento simplificador resulta uma certa patologia do saber, que exprime dificuldade em integrar a unidade na diversidade, a individualidade com a globalidade. Existe o risco efectivo de trabalhar em Ciências Humanas ignorando o Homem. Nas Ciências Humanas, é maior a dificuldade em recolher e tratar a complexidade, pois a realidade humana é de difícil redução aos elementos que a constituem. Daí que, tanto Bourdieu como Morin apelem a uma "metanoia" e a "meta-sistemas lógicos", onde haja lugar para a incerteza e para uma epistemologia aberta e não-judicial.

Bordieu não releva mais que a recomendação de Bachelard da "vigilância da vigilância", o sobre-mim intelectual indispensável à efectiva objectivação do objecto. Esta vigilância não actua sobre a ciência feita, mas sobre a ciência-a--fazer-se e enquanto se faz. Processa-se por rupturas e reconstruções e assenta no reconhecimento de que não existe algo definitivamente demonstrado, e na crítica do senso-comum, ainda que "douto" e eivado de "nominalismo verbalista".

A definição prévia do objecto é sempre prévia na acepção de provisória, carente de verificação para além da ilusão da transparência dos fenómenos sociais. O trabalho é sempre efectuado perante um objecto formal, modelo da realidade observável, que não reproduz a realidade. À partida apenas dispõe de alguns elementos de análise do problema destacado. O objecto é construído e reconstruído no próprio processo de investigação. A produção de conhecimento emerge de (e acompanha) a transformação da realidade social.

---

[33] Morin, E. (1991) Introdução ao Pensamento Complexo, Lisboa, Instituto Piaget

GERIR A COMPLEXIDADE

Metodologia(s)

Os limites impostos pelos C. E. às opções metodológicas

Um "olhar por dentro"

Investigação-acção? Observação participante?

Distanciamento epistemológico e implicação

Metodologia (s)

Reconhecida a característica dinâmica e provisória da investigação, procurar-se-á o reconhecimento da complexidade dos objectos e da falibilidade de dados imediatos e conclusivos. Em muitos estudos quantitativos há apenas gráficos, cifras, esquemas; não há pessoas. Em alguns estudos qualitativos, quase não há pessoas; há abstracções. A pessoa é inseparável do contexto em que vivencia formação. A metodologia servirá a busca de significados para essa relação. Trata-se de uma investigação em formação e não sobre a formação. Releva daí o predomínio do ponto de vista do formando, perspectiva quase inédita no quadro das investigações que se conhecem. O investigador não vai ao campo interpelar os protagonistas da acção que quer desvendar: o investigador está no campo e é protagonista da própria acção. Consequência provável desta estatuto de investigador será a sua própria transformação no decurso da investigação, dado que se assume, simultaneamente, como investigador, formador e formando. Será tentada igualmente a integração de teorias e práticas de investigação tradicionalmente sectorizadas e desconexas, procurando a fuga ao que Bourdieu designa por "monoteísmo metodológico". Visa-se a recolha de todo e qualquer contributo pertinente à compreensão dos fenómenos, numa abordagem sem intenções normativas.

Que me seja perdoada a afronta de algumas ortodoxias e a interpelação de redondâncias teóricas. Alguns estudos sobre formação contínua tendem a refugiar-se no quadro restrito de abordagens psicológicas. Outros estudos alinham-se por perspectivas sociológicas. Outros recorrem a uma qualquer ciência e, sob a sua sábia protecção, tecem raciocínios e conclusões fundamentalistas. A formação contínua é uma área de permanente conflito antinómico de tendências e legitimidades onde apenas é possível compreender espaços comuns e fugazes,

no cruzamento do tempo com a multiplicidade das intenções, tradições e linguagens. Apenas para dar um nome ao inominável, falemos de observação participante como denominador-comum dos procedimentos adoptados. Considerada, ou não, como metodologia, a observação participante aproxima-se da intenção deste estudo dado que:

observa do interior os indivíduos e os grupos;

promove a apreensão qualitativa dos fenómenos;

consagra a participação do observador;

visa compreender/interpretar diferentes representações simbólicas e sociais;

desmitifica a neutralidade do investigador relativamente ao objecto investigado e distancia-se da "distanciação positivista".

As próprias características dos círculos de estudos aprioristicamente descritas requerem o recurso a uma metodologia que implique envolvimento e negociação.

E sempre, sempre o medo de lavrar em erro, de pensar que, ao cabo de muito tempo e estudo, poderei concluir que nada foi acrescentado ao caos de prescições que já se oferecem, que tenha incomodado pessoas e projectos e já nada possa fazer para o corrigir. Pende sobre o investigador a vertigem da quantidade de provas, o inebriante fluxo de teorias, mas uma única dissonância deve ser motivo suficiente para questionar a validade dos processos e das conclusões.

Persiste uma exacerbada lógica de explicação, uma tendência modernista de reduzir até os afectos a fórmulas matemáticas e a cifras. O modo explicativo repousa sobre uma causalidade linear, onde as próprias permissas contêm obviamente as conclusões e o tempo é um sub-produto inevitavelmente incómodo. Não havendo espaço para afirmação da validade das inter-subjectividades, o que é posto em evidência é o que pretensamente pré-existe.

Os limites impostos pelos C.E. às opções metodológicas

Os estudos incidem, como já disse, sobre iniciativas de formação concebidas ou patrocinadas por organismos do ME[34], por instituições do Ensino Superior [35], ou por organizações profissionais de professores. Partem de dispositivos montados por iniciativa alheia aos professores do 1º Ciclo. Aqui reside uma diferença substancial: os círculos de estudos partem da iniciativa dos formandos que os vêm a constituir e que deles definem o projecto com ou sem recurso a um apoio externo (formador, ou outro).

É importante estabelecer esta distinção. Não se trata da "adesão" dos professores a um projecto concebido no exterior. O Círculo de Estudos desenvolve-se num espaço-tempo de intervenção transformadora de actores-autores com interesses comuns, consubstanciada num colectivo auto-organizado. Sendo o projecto concebido pelos directamente interessados, não será possível avaliar o "impacto" nos professores, ou as suas "estratégias de adesão", questões habitualmente presentes noutros estudos. Vulgarizou-se a unidireccionalidade das investigações. Elas partem, exclusivamente, de investigadores exteriores ao grupo-objecto, à semelhança dos próprios projectos de formação, estes concebidos por formadores que, depois, os introduzem nos circuitos de oferta e procura do mercado de formação. Não é o caso. Embora dependente das vicissitudes conjunturais, o Círculo não está dependente de tutelas de centros de formação, de projectos "oferecidos" e muito menos de financiamentos, ou mecanismos de controlo directo do sub-sistema de formação contínua.

---

[34]V.p.ex."Ensinar é Investigar"

[35]V.Eco/ESE de Portalegre

Um "olhar por dentro".

Da reacção à hegemonia das práticas de pesquisa de cariz positivista, resultam dois modelos alternativos que poderei designar por interpretativo e crítico. Creio ser oportuno traçar fronteiras, ainda que fluídas, entre os modelos, de modo a explicitar o tipo de investigação a que recorro.

No modelo positivista, a pesquisa busca a formulação de relações explicativas de fenómenos quase sempre externos, observáveis e mensuráveis, em amostragens de grande dimensão, ostracizando o particular e o contingente. No campo da investigação educativa, regra geral, constituem-se em investigações sobre a Educação, que visam aumentar o conhecimento teórico por acréscimo de novas variáveis. Pré-existe uma separação evidente entre os práticos e os objectos de conhecimento, entre teoria e prática, entre o sujeito-investigador e o investigado, este último pressuposto desprovido do conhecimento.

Nesta asserção, os investigados prescindem da interpretação das condições que produzem os seus comportamentos, encontram-se "metodologicamente" separados dos contextos nos quais se processa a sua existência, enquanto que os investigadores prescindem, por seu turno, da interpretação de resultados tal como os investigados os entendem. Em caricatura, dir-se-ia que se classifica e ordena factos, num quadro de subalternidade admitida da prática relativamente à teoria, que reflecte uma relação explícita de poder entre o "expert" e o observado.

A interpretação como prática alternativa, não difere do anterior modelo enquanto se apresenta como investigação ainda sobre a Educação. Como refere Angulo, o investigador ainda «tem de ir ao campo de trabalho onde vivem os protagonistas

da acção que se quer desvendar»[36]. O objecto de estudo é o mesmo do modelo positivista, mas o investigador tem por preocupação compreender o significado e a construção pessoal e social que os sujeitos têm no seu contexto educativo.

Por outro lado, se a análise de uma cultura ou fenómenos sociais não caracteriza uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significado, duas características são postas em relevo e demarcam a investigação interpretativa da investigação de matriz positivista. A primeira consiste na centração em casos singulares e numa prudência atenta face às generalizações. A segunda traduz-se numa atitude de iluminação e classificação de significados, na qual o conhecimento não prescreve a acção.

É reconhecido aos investigadores um papel importante na construção das realidades sociais, centrando-se a investigação, frequentemente, quer nos modos de construção dessas realidades, quer nas interpretações-atribuições de sentido dos sujeitos relativamente ao significado da acção.

No campo da investigação sobre formação contínua, a postura compreensiva difere da positivista, permite de algum modo esbater as fronteiras de poder e de estatuto social entre os participantes na investigação (investigador-formador--formando), permite substituir uma tendência de comprovação de hipóteses prévias por processos de descoberta participados.

O contacto directo com as pessoas e situações que decorre da pesquisa do investigador no lócus de investigação não é, porém, condição suficiente para assegurar a participação efectiva e plena dos investigados no processo de investigação. Um terceiro modelo se prefigura e que poderá chamar-se de modelo crítico de investigação. Neste, a realidade tal como é construída pelos sujeitos no quadro de um compromisso de transformação contextualiza a não-separação

---

[36]Angulo, L. (1989) Conocimiento, creencias y teorias de los professores. Alcoy Marfil: 16

entre os sujeitos investigados, a sua prática educativa e o investigador: este não vai investigar, mas está ele próprio na investigação.

Processa-se a superação dialéctica da relação entre sujeito e objecto. Processa-se uma investigação dialógica, conscientizadora e colaborativa transformadora da realidade.

O modelo decorre da tentativa ensaiada nomeadamente pela Escola de Frankfurt de desenvolver uma teoria e um modo de crítica que têm por objecto relevar e romper estruturas de dominação capitalista. Relativamente ao modelo interpretativo, a diferença reside fundamentalmente em que no modelo crítico o procedimento é, não apenas formalmente, mas efectivamente participativo.

A presente investigação é como que um compromisso entre o modelo crítico e o modelo interpretativo. E é sensível a impotência na ultrapassagem do potencial heurístico do dispositivo de investigação e dos instrumentos de recolha de dados de que se dispõe. Apesar de imerso no campo de observação, o investigador projectará na investigação os seus próprios limites. Recorre a técnicas no objectivo de captar informação pertinente ao estudo dos fenómenos, mas o mais que consegue é trabalhar sobre a intersubjectividade representacional. Compartilha da transformação, mas dificilmente poderá traduzir em dados as contradições latentes e o carácter fluído e incompleto que caracteriza qualquer mudança social.

Sirva de lenitivo para esta verificação o reconhecimento de que uma investigação compreensiva entre o interpretativo e o radical e sobre um caso singular inserido no seu contexto não será, creio, menos objectivante que uma investigação de tipo experimental. E, porque o trabalho de transformação social no meu grupo de pertença não se esgota neste estudo, resta a compensação de saber que a ciência não alcançou ainda o seu limite de desenvolvimento e que os conflitos paradigmáticos irão recomeçam a todo o momento.

Investigação-acção? Observação participante?

«Acontecer-me-á tomar partido. Mas duvidarei de ter razão.
Acontecer-me-á agir. Mas duvidarei dos frutos da acção»[37]

A identificação da metodologia que predomina neste trabalho não foi tarefa fácil. Estas questões impuseram-se com frequência, suscitaram dúvidas e geraram uma permanente reflexão.

Poderia afirmar-se como processo de investigação-acção? Vejamos:

O círculo assume-se como grupo-sujeito empenhado na investigação; a acção é reflectida, analisada de um ponto de vista crítico; o processo de pesquisa revela-se potencialmente inovador e emancipatório; verifica-se uma comunicação simétrica entre os protagonistas, o que contribui para a unidade dialéctica entre teoria e prática; o investigador está implicado num processo agido pelo investigador colectivo, está profundamente imerso num processo de mudança colectiva, no qual os problemas são sentidos e enfrentados, no qual acontece formação e transformação.

O observador está no próprio campo de observação, atento ao descentrar-se, predisposto à auto-observação, à "auto-maiêutica implicacional". O tempo de participação é longo (mais de quinze anos), e é tempo de uma observação mais atenta aos fenómenos nos últimos anos.

A investigação envolve todos que nela participam num dispositivo liberto da artificialidade laboratorial das investigações experimentais e o investigador

---

[37]Pawels, L. (1979) Aprendizagem da Serenidade, Lisboa, Verbo Editora, p. 86

distingue-se apenas pela especificidade de um interesse a mais relativamente aos restantes. Não lhe assenta perfeitamente a definição de observação participante tal como é concebida por Wittrock. Segundo este autor - e é praticamente uma definição consensual - «a observação participante é uma técnica pela qual o investigador se introduz no mundo social dos sujeitos estudados, observa e trata de averiguar o que significa ser membro desse mundo»[38]. O investigador, no meu caso, não se introduziu no mundo social dos sujeitos; ele pertence ao mundo social dos sujeitos. Apenas no momento em que age em vários círculos de estudos (1993) esta característica da exterioridade se poderá admitir.

Por essa razão, a reflexão em torno do conceito "implicação" reveste-se de características diferentes de que é operada pela investigador do modelo tradicional de observação participante, alheio a uma cultura que observa durante um período mais ou menos longo.

Estou cativo do círculo por deveres, solidariedades e compromissos. A posição deveras incómoda de quem está sempre no grupo estudado, sobre ele (e sobre si--próprio) exerceu uma vigilância crítica que não se restringe ao registo de uma reflexão epistemológica, de quem com o grupo partilha e sofre os produtos, é difícil de enquadrar nos esquemas conceptuais instalados em fronteiras pré--existentes e cientificamente policiadas.

Foi procurado, sempre, contrariar concepções instrumentais do conhecimento que tendem a transformar o outro em objecto. O objecto é indissociável do sistema que o comporta. Daí que, próximo da fusão com o objecto, se tivessem colocado ao investigador um conjunto inusitado de questões (relação sujeito-objecto, exterioridade-implicação) que, ao contrário dos efeitos de uma comunicação

---

[38]Wittrock, M. (1989) La Investigación de la enseñanza, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica: 112

"autista" típica de investigações laboratoriais, introduziu dilemas de difícil (ou até mesmo impossível) resolução comunicacional.

Compreender não é algo meramente intelectual. Para o investigador envolvido na comunicação, a compreensão de significados ultrapassa o domínio de uma intelectualidade fragmentada e fragmentária. Quando um investigador presume compreender, isso significará ouvir e compreender a palavra, mas nada tem a ver com a compreensão propriamente dita. Compreender implica apreensão do conteúdo semântico, mas também a consciência do seu significado aplicada ao próprio investigador. E, quando a proximidade do objecto é mínima, essa consciência simultaneamente individual e colectiva, fugidia, dinamicamente reformulada, é ultrapassada numa corrente "em que não é possível mergulhar duas vezes".

Imerso numa acção-investigação total, não-fragmentária, nem positivamente distanciada, o investigador defronta-se com um novo conjunto de questões: Porquê inventar instrumentos de mediação, se eles pré-existem na comunicação? Como replicar situações sem introduzir perturbação no curso normal de trabalho em círculo? A investigação é mesmo necessária e útil ao círculo?

Sobre o conhecimento não pode haver acumulação. Tudo é novo momento-a--momento. Fixar movimentos é algo contraditório. E, no momento em que os fixamos numa fórmula conclusiva, o autor das conclusões ficar-lhe-á insensível, tomá-lo-á como objecto inerte. Numa perspectiva radical, um investigador do grupo no grupo opera, não uma interpretação fixista, mas uma transformação (admitida) daquilo que "é". O "dever ser" é ilusório, ideal, sem significado senão o que lhe quiserem inculcar. Daí que seja impossível compreender apenas intelectualmente, ou por via instrumental. A compreensão é emocional, verbal e intelectual, é completa e instantânea.

O que se pode gerar numa investigação é uma aproximação formal tão intensa quão possível ao objecto. Só pode ser compreendido completamente aquilo que é directamente experienciado. A separação positivista entre sujeito e objecto é profundamente destrutiva, mas a implicação que pressupõe um outro tipo de distância epistémica pode gerar novas e subtis formas de autoridade conducentes a conclusões condicionadas.

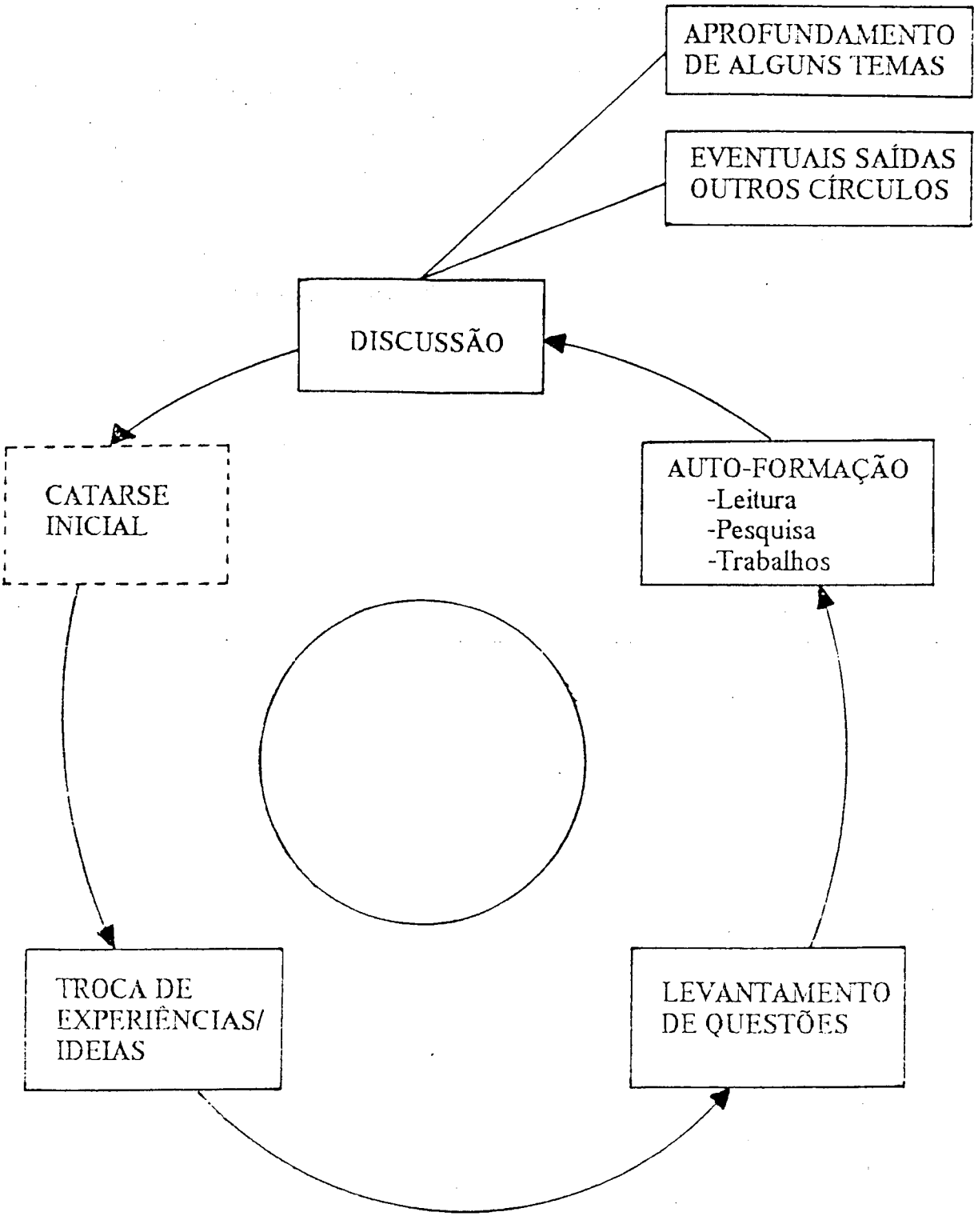
Por outro lado, a descrição nunca é o que é descrito. O oposto faz parte do que é; não é apenas conflito com o que deveria ser. A ciência promove escolas, sectariza, produz seguidores. É ainda feita de verdades parciais não assumidas como tal. O não-humano epistemológico de Durkeim operou separações fundamentais para consolidação de concepções instrumentais do conhecimento que transforma o outro em objecto. Chega a ser preferível manipular as condutas dos outros de modo inteligente, para o bem geral. Nem sequer será necessário uma intenção de condicionamento exterior porque o estatuto de cientificidade conferida a uma investigação acantonada a uma qualquer escola fará do investigador um indivíduo controlado que, todavia, se sentirá livre.

«Compreender o "agora" é um imenso problema (...) será possível tomar consciência do condicionamento de maneira tão intensa que se veja a sua realidade?»[39]. Investigar significa estar sempre a aprender e aprender implica uma acção constante. A acção não está separada do conhecimento. As construções ideais provocam o envelhecimento da acção, logo a do conhecimento. O pensamento passa a ser uma resposta da memória. Nunca pode ser novo, gerar algo novo, livre de condicionamentos.

Investigação-acção? Observação participante? Provavelmente, ambas. Estive *com* e *entre* tanto quanto me seja possível afirmá-lo.

---

[39]Krishnamurti, J. (1985) O mundo somos nós, Lisboa, Livros do Horizonte: 73


APROFUNDAMENTO DE ALGUNS TEMAS
EVENTUAIS SAÍDAS OUTROS CÍRCULOS
DISCUSSÃO
CATARSE INICIAL
AUTO-FORMAÇÃO
-Leitura
-Pesquisa
-Trabalhos
TROCA DE EXPERIÊNCIAS/ IDEIAS
LEVANTAMENTO DE QUESTÕES

Distanciamento epistemológico e implicação

Implicação e compromisso não são coincidentes. O compromisso existe como uma parte que se toma como importante. Quando se está implicado, a acção é, simultaneamente, interior e exterior; é total. E investigar será um processo constante, sem acumulação, dado que o aprender não pode ser separado do agir. No fundo, tratar-se-á simplesmente de observar sem juízos definitivos, mas para compreender. E essa compreensão (dinâmica e fluída) produzirá a sua acção própria. Compreender será agir. «Agir sobre a sua própria vida relacionada com a dos outros (...) propôr escolhas possíveis sem se deixar cair na armadilhas dos grandes dogmatismos»[40]. Será a "escuta-acção" em pequeno grupo, «que nos faz compreender o sentido de amizade solidária nas redes da vida, (...) da mediação e do desafio, bem como da improvisação na formação»[41].

Inevitavelmente, e porque uma investigação pressupõe um recurso a dispositivos que permitam "revelar" fenómenos, poder-se-á, numa tentativa de simplificação, falar do recurso ao "estudo de caso", à análise de conteúdo, à observação participante no presente trabalho. Esta investigação tem por objecto de indagação social o Círculo de Estudos. Sobre ele e nele se desenvolve uma investigação intensiva numa inter-consubstanciação com uma quadro teórico que se elabora e se re-elabora no decurso do próprio processo de pesquisa.

Considerado o estudo de caso adequado ao aprofundamento, à concretização do detalhe de uma modalidade singular de formação contínua, é possível «adoptar métodos que sirvam a tarefa de descobrir, em lugar de impôr métodos que possam impedir a dita tarefa»[42]. A opção inicial é a de análise documental, tendo

---

[40]Barbier, R. (1983) A investigação-acção existencial, Pour nº 90, Junho/Julho.83

[41]Barbier, R. (1983) A investigação-acção existencial, Pour nº 90, Junho/Julho.83

[42]Wittrock, M. (1989) La Investigación de la enseñanza, Barcelona, Ed. Paidós Ibérica S.A.: 113

F.P.C.E. BIBLIOTECA U. P.

presente que um estudo de caso não representa mais que a mínima parte de uma totalidade e peca na "objectividade" na medida em que o investigador empreende o estudo a partir dos seus próprios antecedentes particulares, que incluem experiências, posturas ideológicas e interesses por determinados temas e conceitos.

Uma posição epistemológica clássica ainda predominante nas Ciências Sociais pugna pela distância entre o investigador e o objecto de investigação. Na esteira de Durkheim[43], a regra fundamental será a de nunca se confundir ou fundir a pessoa com o objecto: é preciso tratar os factos sociais como coisas, exterioridade absoluta. Este posicionamento projecta marginalmente e desqualifica a experiência pessoal e quotidiana, na presunção de que a proximidade com o objecto é o obstáculo epistemológico por excelência. Porém, é cada vez mais frequente, no domínio das Ciências Sociais a coincidência do investigador com o prático. Surgem trabalhos cujos autores reflectem uma intenção de reflexão sobre a própria prática. E eis que assoma a ortodoxia investigativa com a sua panóplia de riscos: a implicação, as deformações e enviezamentos, as perturbações metodológicas.

A implicação pode assumir formas diversas: psico-afectiva, histórico-existencial, profissional. Encontra-se associada à noção de interacção considerada como objecto de conhecimento. Ao nível psico-afectivo René Barbier considera que a implicação poderá permitir ir mais longe na comunicação. E cita Max Pagès[44], quando este autor refere que o prazer experimentado nas mudanças operadas com outros é condição necessária ao próprio processo de mudança. A implicação histórico-existencial que decorre do compromisso com o grupo no «hic et nunc» da

---

[43]Durkheim, E. (1985) Les règles de la méthode sociologique. Paris, P.U.F. 2oª edição (1ª edição, 1985)

[44]Barbier, R. (1977) La recherche-action dans l'institution éducative. Paris, Gauthier-Villars: 67

pesquisa está intimamente ligado ao nível anterior. Quanto maior é a ligação aos outros e aos problemas, maior será a disponibilidade, será mais real e menos superficial a relação com os outros e com os projectos, o investigador no grupo estará mais apto a ajudar na medida em que ele próprio pode ser ajudado. Para o investigador no grupo, a implicação histórico-existencial é também o tomar em consideração o «ethos» e o «habitus» da sua classe social de origem, condicionante de perspectiva que permitirá uma maior clarificação do objecto estudado.

«O homem é um ser activo que se envolve num processo de transformação do mundo do qual ele mesmo é um dos elementos»[45]. Este projecto humano é um movimento sempre inacabado dirigido para o conhecimento da realidade. Este conhecimento é um momento da práxis, mas não tem um carácter de saber absoluto. Converte-se no motor da prática e dela fica dependente.

«Cada profissão apresenta um não-dito institucional que é a sua posição no campo das relações de produção e do sistema de valores que lhe dá coerência interna»[46]. Investigar em Ciências Sociais implica o risco de interrogação sobre o papel e a função na sociedade, enquanto investigador. A implicação profissional pressupõe a interpelação dos sistemas de valores e de atitudes de que depende o equilíbrio da própria personalidade. O investigador defronta contradições entre um projecto histórico-existencial e a realidade plena de contradições e limites. A liberdade que lhe é outorgada é a de agir em contradição. Os níveis de implicação aqui inventariados não agem isolados: interpenetram-se e agem entre-si.

Implicar deriva do latim «implicare», isto é, «envolver em». Implicação deriva do latim «implicatione», que significa «acto de implicar», mas também admite o

---

[45]Barbier, R. (1977), op. cit.:71

[46]Barbier, R. (1977), op.cit.: 73

sentido de contradição, enredo, incongruência. A implicação é um termo de vasto espectro semântico. Mas, como conceito do campo das ciências humanas, poderá ser definido como «compromisso pessoal e colectivo do investigador na e pela sua práxis científica, em função da sua história familiar e libidinal, das suas posições passadas e actuais nas relações de produção e de classes, e do seu projecto sócio-político em acto, de tal modo que o investimento que dela necessariamente resulta é parte integrante e dinâmica de toda a actividade de conhecimento»[47].

Perante um campo de intervenção, impõe-se ao investigador (componente do sistema) tomar em consideração: os meios, os produtos, os indivíduos e as suas práticas, o comunicacional e a ideologia, tornados como um conjunto dinâmico, sobretudo quando, como acontece, o investigador se aproxima da fusão com o objecto de estudo.

Importará ainda realçar que o campo da investigação é dotado de operacionalidade e que daí decorre que aquilo que poderá ser pertinente à pesquisa não poderá ser reduzido ao que é observável. Uma parte da mudança que se pretende analisar é interna, fragiliza os modelos explicativos, mas condiciona também outras abordagens. Pouco se pode inferir de representações, sobretudo para o investigador exterior aos fenómenos estudados.

O reconhecimento da implicação não implica conceber as deformações como dela decorrentes. As deformações são constitutivas do trabalho e a «denúncia» de implicações não o invalidam. E em nome da vigilância metodológica, não é condição bastante elaborar instrumentos de recolha de dados dotados de sofisticação q.b.. É sobretudo indispensável que o investigador se interrogue sobre os seus próprios pressupostos e objectivos.

---

[47]Barbier, R., (1977) op.cit.: 76

Se esta análise não se revela objectivamente nas conclusões da pesquisa, também não poderá ser vista como essencialmente perturbadora dos resultados. Os dados dessa análise integram-se, inevitavelmente no conjunto dos dados. São dotados de tipicalidade relativamente a uma experiência quotidiana específica e não podem ser alienados. Morin[48] argumenta com uma epistemologia que reintegra o valor da experiência e, de modo particular sobre a sua própria experiência na redação de algumas das sua obras. «Tratar-se-á de ir na direcção de uma heurística experiencial, de uma reflexão favorecendo a invenção de ideias e de soluções novas a partir da experiência pessoal»[49], no pressuposto de que não existe uma «descontinuidade radical e absoluta entre os saberes do senso-comum e os saberes das Ciências Sociais»[50]. À partida todo o actor social possui um conhecimento empírico da sua prática, ainda que, de um modo geral, não--consciente.

Comentando Edgar Morin, Le Grand refere ser difícil «falar de implicação no singular» e ainda mais difícil falar de «análise da implicação». «As implicações têm uma dimensão plural» e são dotadas de complexidade. E pergunta, finalmente: «De que implicação se fala, de se implicar, ou de estar inelutavelmente implicado?»[51].

«Não podemos, razoavelmente, falar de uma boa distância epistemológica a propósito de uma investigação, na medida em que estas distâncias são inelutavelmente plurais»[52]. Elas variam ao longo das várias etapas da pesquisa e

---

[48]Morin, E., (1980) La Metode II. La vie de la vie, Paris, Le Seuil.

[49]Le Grand, J. (1989) "La bonne distance épistemique n'existe pas", Éducation Permanente nº 100/101: 113

[50]Le Grand, J.(1989), op.cit.: 115

[51]Le Grand, J.(1989),op.cit.: 115

[52]Le Grand, J.(1989), op.cit.: 115

são referidas a vários sistemas de referência. Esta multireferencialidade é ainda mais acentuada no domínio das Ciências Sociais e, em particular, no das Ciências da Educação. Os redutos disciplinares são intrinsecamente redutores. Cada disciplina requer uma diferente postura epistemológica. Os saberes situam-se na articulação de diversas disciplinas. É contraproducente a observação monodisciplinar: aconselha-se a criatividade e a proximidade. Afirmaria, sem risco, que os riscos de subjectividade diminuem quando se encurta a distância entre o investigador e o objecto. A informação próxima tem um carácter pulsional, é mais sensível e irreflectida, logo é maior o seu potencial heurístico. Apesar disso, importa caracterizar um esforço de interpelação analítica de racionalidades e intersubjectividades que a informação veicula.

A reflexividade assume características de pesquisa sobre a pesquisa, de uma «auto-maiêutica implicacional», um trabalho de «reflexão crítica e auto-crítica sobre as operações efectuadas»[53]. A atenção centra-se nas influências interactivas, nos contra-transfers, nas interpretações produzidas, nos pontos "cegos"... Não se produz uma boa distância epistémica em absoluto, mas uma verificação de cada implicação, em cada situação específica.

Por auto-maiêutica implicacional entenda-se «a tentativa e o registo de um parto de si, explorando explicitamente diversas implicações pessoais na mira da elucidação heurística e de autonomização criativa da pesquisa»[54]. O prefixo «auto», indissociável da relação tripolar e dialéctica «eco-hétero»[55], ajusta-se plenamente às características da investigação-formação em círculo de estudos. Remete-nos para a ideia de auto-organização.

---

[53]Le Grand, J.(1989), op.cit.: 117

[54]Le Grand, J.(1989), op.cit.: 118

[55]Pineau, G. (1986) "Pour une théorie tripolaire des formations vitales: pour soi, les autres, les choses", Cahiers des Sciences de léducation, nº 44, Genêve, pp. 25-40

A auto-maiêutica implicacional não se confunde com a concepção tradicional de introspecção. Nesta, o sujeito é separado do mundo e fica sozinho face a si mesmo. A questão central será «o que foi feito do homem», mas «o que o homem faz do que fizeram dele». Por isso, no seu significado mais profundo, a autoformação é um «processo de apropriação do seu próprio poder de formação»[56], uma autorização de que o próprio se outorga de passar do estado de actor ao de autor da investigação e da formação.

O esquema clássico de investigação não protege o investigador de enviezamentos metodológicos pois cada investigador reage ao mundo de modo particular, segundo a sua intuição e a sua imaginação. Daí que não se possa estabelecer uma dicotomia absoluta entre criatividade e rigor, mas se possa argumentar com uma «lucidez metodológica atenta». Os modelos de análise estáticos são inadequados ao estudo de novas dinâmicas sociais. As ciências compendiadas darão, forçosamente, o seu lugar a uma criatividade prospectiva, sob pena de comprometerem o desenvolvimento humano que alegam ser o seu objectivo último. Neste trabalho, o recurso ao prévio justifica-se apenas pela necessidade de, criticamente, se reflectir sobre o processo que as racionalidades instrumentais engendraram. Esta reflexão será como que o suporte e o sentido de potenciais desenvolvimentos pois, como afirma Paulo Freire, «temos que assumir o projecto do nosso sonho»[57]. Existe um espaço a explorar entre o interior das posições implicadas e a exterioridade dos caminhos pré-elaborados.

---

[56]Le Grand, J.(1989), op.cit., p. 119

[57] Freire, P. (1971), p. 23

A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Tópicos e material de estudo

Documentos em análise

Considerações

Procedimentos

Heresias

Certamente, nas estratégias da vida o investigador não passa a vida a dizer: Atenção, tenho de guardar estes documentos, de registar tudo o que digo, tudo o que vivo"

(Barbier R.)

Tópicos e material de estudo

A descrição de uma investigação nunca corresponde ao desenvolvimento da investigação, mas, ainda que consciente deste princípio, será necessário clarificar e articular. tanto quanto fôr possível, as condições de emergência dos Círculos e o seu modo de sobreviver. O quadro de referências que o possibilita passará pela elucidação das condições do exercício da profissão no 1º Ciclo, nomeadamente as decorrentes das transformações sociais operadas nos últimos vinte anos.

Inevitável será também a crítica, tão serena quão possível, de modelos de formação contínua predominantes no desenvolvimento do sub-sistema, que antecedem e acompanham o aparecimento dos círculos. E na identificação do potencial formativo e das fragilidades dos círculos, eventualmente concluir se a formação contínua existe, se é um objecto tangível, ou um mito.

Porque se trata de um estudo que age sobre o próprio formador, sobre a sua vida relacionada com as dos outros, porque se trata de uma «metamorfose militante desligada do empreendimento das grandes organizações, que nos faz compreender o sentido da amizade solidária»[58], a selecção de documentos é natural e relativizante. Natural porque, não tendo sido produzidos com o objectivo de virem a ser analisados, se afirmam como testemunhos imperfeitos.

---

[58]Barbier, R., Pour nº 90, Junho/Julho. 1983, in texto policopiado, s/d, pp.2-3

Relativizante por necessária prudência na análise de documentos datados: é impossível reconstituir contextos de produção, por exemplo, de 1978, como é o caso do "Boletim Projecto".

Documentos em análise:

- Boletim "Projecto"- CDP/S.Tirso
- Boletim "Espiral" - Prof/S.Tirso
- Registos de avaliação de acções em C.E.
- Monografias, actas de círculo e outros trabalhos dos formandos
- Sínteses de alguns inquéritos realizados entre 1991 e 1993
- Notas tomadas no decurso da formação em círculo

Para tornar inteligíveis as decisões técnicas, caracterizarei o processo de recolha de informação.

O "corpus" de análise é constituído por textos não-intencionalmente produzidos para servir a investigação. A excepção a este estatuto é o conjunto de documentos que resultam do trabalho em círculo efectuado a partir de meados de 1994, sob a forma de registos de observação. Este carácter de contemporaneidade confere-lhes um estatuto diferente, na medida em que, implícita ou explicitamente, estarão imbuídos de um propósito prospectivo que os anteriores não possuiam.

Procurava traços de caracterização da formação em círculo, nos mais de quatrocentos documentos disponíveis.

A primeira análise refere-se a um conjunto diversificado de folhas "trocadas" entre formandos e entre estes e o formador externo do Círculo, no contexto da formação realizada entre 1991 e 1993, com maior incidência no período correspondente ao

desenvolvimento dos planos dos centros de formação contínua que optaram por neles incluir a modalidade círculo de estudos (Fevereiro a Dezembro de 1993).

Quase toda a documentação havia servido propósitos de avaliação contínua do trabalho do círculo, a sua regulação. Surgia sob a forma escrita. Não obrigava à identificação do autor. Constituída por cartas, relatórios, anotações, simples folhas soltas dos "diários de formação", ela inclui desde frases isoladas até aos textos com várias páginas. Compõe-se de recomendações, observações, actas de encontros, avisos, recados e sugestões, críticas, reflexões individuais ou de grupo, "não-ditos" no decurso dos encontros, perguntas, pedidos, confissões... Como único destinatário, o formador externo. Os locais de produção são também diversos: sedes dos centros de formação, escolas, residências de professores, locais públicos (jardins e cafés).

O contributo mais significativo provém de Santo Tirso, mas são incluídos nesta análise alguns (poucos) documentos de outros círculos: Lousada, Porto, Famalicão, Paços de Ferreira e Montalegre, locais onde acabei por acompanhar algumas iniciativas de formação em círculo de estudos.

Considerações

Para obstar a enviezamentos interpretativos, ou a idiossincrasias nem sempre passíveis de irradicação, autores como Goetz e Le Compte[59] apontam a necessidade da identificação precisa e de uma descrição exaustiva das estratégias de recolha de dados. Esta descrição não projecta, inevitavelmente, para a definição prévia e estática de um plano de investigação como os que

[59]Goetz, J. e Le Compte, M. (1988) Etnografia y Diseño Cualitativo en investigación educativa, Madrid, Ed. Morata.

caracterizam as metodologias tradicionais. Essa preocupação metodológica desemboca em registos de trajectos frequentemente sinuosos e imprevisíveis, ainda que decorrentes de planos.

Nestes trajectos, é frequente a relativização de dados antes considerados inequívocos, o relançar de evidências no cadinho da reflexão, retomar caminhos suspensos, introduzir interrogações, novas hipóteses que decorrem do processo e, indubitavelmente, seriam imprevisíveis no início da investigação.

A aplicação de uma técnica é, simultaneamente, estruturada pela pesquisa e estruturadora dessa mesa pesquisa. Grawitz[60] alerta-nos para o "camuflar" das ideologias e para o risco de uma técnica poder traduzir pressupostos e de proceder a "recortes" prévios da realidade. Impõe-se a atenção relativamente às condições da produção do discurso e de produção da análise.

A análise de conteúdo clássica considera o material de estudo como um dado, isto é, como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável. Ora, uma produção de palavra é um processo. Na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações. O discurso não é transposição transparente de opiniões, de atitudes e de representações que pré-existam de modo cabal antes da passagem à escrita. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências e de imperfeições.

A análise de conteúdo é ainda condicionada por determinantes epistemológicos do próprio campo onde as práticas são produzidas. A subjectividade da análise deixa em aberto a possibilidade de diferentes reformulações de significado. Com base no reconhecimento das contradições interpretativas, não busco as regularidades

---

[60]Grawitz, M.(1986) Méthodes des Sciences Sociales, Paris, Precis Delloz (7ªedição)

discursivas. Atribuirei ao discurso um estatuto de singularidade, pois não é o discurso mas a realidade que é produtora de sentido.

O trabalho de análise processa-se sobre aquilo que o texto explicitamente apresenta e que se admite expresse significado, ressalvando que essa significação do conteúdo permite reinterpretar o explicitado no esforço de reestruturação do significado.

A produção de interpretações é mediatizada por informações empíricas e enquadramentos teóricos. Cabe ao analista construir um modelo de análise que lhe permita formular inferências sobre as condições de produção do discurso, no pressuposto de que «o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção»[61]. Metaforicamente e abstraindo-nos das conotações negativas dos termos, poder-se-ia dizer que o que sucede se aproxima de algo entre a prestigiditação (sucessivos movimentos de cartas numa aproximação àquela que se pretende isolar) e a cartomância (a manipulação que atribui significação às combinações de cartas) numa busca alquímica de desvendar aquilo que não é meramente um objecto verbal, aquilo que não cabe nas palavras.

As análises são sempre reveladoras dos contextos em que são produzidas, estão condicionadas pelos determinantes epistemológicos do campo onde se produz a prática científica, inserem-se e são inevitavelmente influenciados por um sistema de decisões que lhes subjaz. Na análise, não se procede à reconstituição do sentido de um texto, ou conjunto de textos, mas a imputações de sentido, a um processo de progressiva produção de sentidos. Como já foi referido, quando se analisa o conteúdo de uma produção discursiva é necessário reconhecer que essa

---

[61]Vala, J.(1986) "A análise de conteúdo", in Metodologia das Ciências Sociais, Porto, Ed.Afrontamento: 104

análise está ligada ao interesse do próprio intérprete. A imputação de sentido que lhe confiro não anula outras eventuais interpretações ainda que antagónicas.

De qualquer modo, aquilo que relevo do discurso é o que o autor me revela, ou pretende revelar. A característica de "mensagem" entre formando e formador confere ao material que constitui parte significativa o "corpus de análise" a possibilidade de me revelar algo relativamente ao objecto. Para compreender o funcionamento de um Círculo de Estudos, o enunciado de dificuldades, anseios, problemas, necessidades, é um material que dota o discurso de realidade, ainda que o discurso, em si, não seja produtor de sentido. Importa discernir entre os discursos quais os que possuem maior densidade informativa, no pressuposto de que os textos traduzem os posicionamentos dos seus autores sobre determinado objecto, mas, por outro lado, o conteúdo semântico do discurso traduz realidades que lhe são extrínsecas e são expressões imperfeitas de realidades que os transcendem.

Tive o cuidado de preservar o anonimato dos outros segmentos seleccionados, na intenção de respeitar a «"totalidade solidária" dos grupos, ao estudar, em primeiro lugar, a vida do grupo na sua unidade concreta, evitando, portanto, a prematura dissociação dos seus elementos»[62].

Quando se alude à realidade do discurso pretende-se afirmar que este não consiste num exercício rectrospectivo do seu autor sobre um objecto, mas que contém uma intenção prospectiva: a expressão de um desejo comunicado ao receptor. Neste sentido, urge atender, quer ao seu conteúdo manifesto, quer ao conteúdo latente, isto é, ao que é escrito no texto e à admissão do não-dito imprescindível à reconstrução da significação real e profunda que subjaz ao conteúdo manifesto.

---

[62]Lakatos, E. (1986) Metodologia Científica, S. Paulo, Ed. Atlas: 81

A análise do conteúdo é uma análise de globalidades parcelares do discurso com o objectivo, não do isolamento dos seus componentes, mas da reconstrução das instâncias de mediação que confiram pertinência a um conjunto desarticulado e contraditório de enunciados. Tratar-se-á, então, de uma outorga de sentido, por via de atribuições e re-atribuições sucessivas de significado global.

Desta tarefa emergem três problemas: o da segmentação do discurso, o da estruturação das ligações e o da origem da prática discursiva.

Ao isolar fragmentos de um texto subsiste o risco de parcelarização que não viabilize a restituição da globalidade, o que impõe maior atenção na definição das categorias de análise.

As unidades registadas podem assumir diferentes funções no discurso (juízos de valor, explicitação de argumentos, etc.). Por outro lado, a densidade informativa das categorias não depende objectivamente da frequência de ocorrência, nem os segmentos discursivos admitem ligações inócuas entre si.

O estatuto das categorias dependerá da sua re-elaboração progressiva (ressalvada a redundância), à luz de decisões teóricas e técnicas.

A segunda questão remete-nos para dois dilemas: considerar explícita ou implícita no texto a estrutura de ligações que se pretende construir; considerar, ou não, a distância no texto entre unidades, isto é, se deverão, por exemplo, considerar-se somente as unidades topograficamente próximas do discurso.

Finalmente, o problema que consiste em considerar o discurso como produto individual ou como produto colectivo. Considerado como individual, poder-se-ão interpretar as singularidades como variações em torno de uma mesma estrutura, como variações de intensidade, ou derivadas de uma estrutura englobante. Considerado o discurso como produto colectivo, admitir-se-ão nele interdeterminações e complementaridades que cada indivíduo revela de modo específico.

Considere-se ainda a tensão entre quantificação e legitimação da inferência. Para alguns autores, a análise de conteúdo deverá servir propósitos de quantificação[63], enquanto outros relativizam a sua importância. Krippendorf chega a opôr ao conceito de «conteúdo manifesto» o conceito de «inferência» e a considerar a quantificação como condição limitativa da análise. Ao privilegiar a inferência atribui a esta a capacidade de permitir uma transição controlada da descrição para a interpretação que atribua sentido às características das mensagens levantadas, listadas e sistematizadas[64]. Acrescente-se a preocupação com as condições de produção dos textos que são objecto de análise e que, no seu conjunto os determinam[65].

A análise de conteúdo, como instrumento de conhecimento, permite que se façam inferências sobre quem comunica, sobre os efeitos da comunicação e sobre a situação de contexto da produção do material que é objecto de análise. Nesta última dimensão, o Círculo de Estudos (ou qualquer outra designação que se dê ao contexto de produção em grupo auto-organizado de formação) adquirirá, creio, contornos de características que poderão elucidá-lo.

Foi difícil a vigilância entre a vulgarização das rotinas de apreensão qualitativa e a influência sempre presente de artifícios quantitativos e creio ter-me perdido nessa busca de rigor. Mas, se «o rigor não é exclusivo da quantificação»[66], se a análise de conteúdo não exige quantificação, o procedimento optado é qualitativo (ainda

---

[63]Berelson, B.(1952) Content analysis in communication research, New York, University Press Hongerand (1983) Notes de recherche I, Contenu mentaux et analyse de contenu, Louvain, V.C.L.

[64]Krippendorf (1980) Content Analysis, an introduction to his methodology, Londres, Sage

[65]Henry, P. e Moscovici, S. (1968) «Probèmes de l'analyse de contenu», Langages, Setembro 1968, II

[66]Vala, J, (1986) «A análise de conteúdo», in Metodologia das ciências Sociais, Porto, Ed. Afrontramento: 103

que a quantificação possa, porventura, ajudar ao aprofundamento da análise qualitativa). O trabalho indutivo harmoniza-se com alguns momentos de trabalho dedutivo, mas o primeiro predomina. As características são sucessivamente reformuladas, através de novas leituras.

O carácter voluntário e pontual da redacção das folhas recortou, à partida, o corpus de análise, pelo que não procedi a qualquer selecção posteriormente à sua recolha[67].

Procedimentos

Admito que entre a grande variedade de questões possíveis trabalhei somente algumas questões particulares. O processo de recolha e tratamento de dados tornou inexorável este desfecho.

Num primeiro momento, procedi a uma leitura sem intenção de isolar qualquer elemento comum, ou de identificar eventuais complementaridades. Mas esse momento introduziu alguma inflexão no sentido do trabalho. O material apresentava-se na precaridade de documentos não produzidos para serem analisados em funçaõ de uma grelha pré-estabelecida. Os primeiros indícios de categorização emergem após um período (longo) de trabalho directo com os círculos. Os fragmentos anteriormente reunidos ganhavam novo significado na introdução de ideias-chave presentes nos "recados", registos de avaliação e actas que, por sua iniciativa, os professores me entregavam nos encontros[68].

Era tão grande o universo de questões que estes documentos suscitavam, que elaborei uma primeira lista de temas fortes e algumas unidades centrais de

[67]Foi diferente o procedimento relativamente a documentos anteriores a 1993, relativamente aos quais foi necessário seleccionar apenas os textos pertinentes ao estudo.

[68]Em 1993, efectuei cerca de 130 encontros de formação em círculo; em 1994, cerca de 90.

significado. Com elas me dispus a realizar entrevistas que pudessem, de algum modo, clarificá-las. Porém, a consulta de boletins e do espólio das actividades dos círculos de fianis da década de 70, veio tornar redundantes as recolhas pontuais entretanto efectuadas em observação participante. Da análise do acervo do CDP[69] surgem indícios seguros de uma categorização que apenas necessitava de ser enquadrada por um registo das condições do exercício da profissão, sem a qual, os dados perderiam significado.

Isolados os elementos centrais do conjunto de documentos, sem preocupação de quantificar, organizei o material em grandes tópicos. O trabalho seguinte consistiu em sucessivos re-envios de segmentos de uma para a outra categoria, clarificando-as, recusando redações residuais que nada acrescentavam de significativo, agregando sub-categorias.

Contemplada a realidade psicológica mais que a realidade linguística, os blocos de categorias apresentavam uma grande variedade de informação pertinente, mas muitos desiquilibrada entre si, em termos de quantidade de material.

De cada documento foi necessário extrair, por vezes, segmentos para integração em mais que uma categoria.

Alguns deles, porém, embora de grande extensão e conteúdo, enquadram-se numa categoria apenas.

---

[69]Santo Tirso, 1978/81

Heresias

Uma das razões porque optei pela análise de conteúdo foi, como já referi, a de esta permitir considerar como objecto de análise material não-estruturado, cujos produtores desconhecem serem fontes de informação.

As categorias foram sendo induzidas do conteúdo analisado, em sucessivas reformulações. Vi-me obrigado a uma reformulação constante, em muitos momentos a abdicar de expectativas, dado que novas e surpreendentes evidências decorriam das sucessivas análises do material recolhido e seleccionado. De tantas vezes o reler quase decorei períodos inteiros, na procura do seu enquadramento, ou das complementaridades discursivas. Os segmentos perdiam sentido, readquiriam-no, escapavam-se na dinâmica da atribuição de significados.

Devo confessá-lo como uma das heresias face a cânones clássicos de investigação. Uma das heresias (sublinhe-se), porque outras terei de apontar. O material de análise foi chegando sem que me apercebesse, à partida, do seu potencial heurístico. As folhas ajudavam-me a introduzir correcções na minha atitude como formador-aprendiz. A recepção do material precedeu e acompanhou um período que poderá chamar-se de investigação formal. Anteriormante, já detectara complementaridades e regularidades indiciadoras de categorização.

As folhas que me chegavam de outros círculos confirmavam algumas evidências colhidas no meu círculo de pertença.

Quando esbocei um arremedo de entrevistas com professores deste círculo, no propósito de esclarecer algumas dimensões da análise, foi o insucesso total. Fora do círculo, uns professores recusavam-se. Com outros, a entrevista só acontecia após se desligar o gravador.

Quanto à recolha de segmentos de discurso em pleno encontro de formação, senti a falta de competências no domínio da estenografia... No final de cada encontro, procurava reconstituir os códigos hieroglíficos que o tempo e a corrente da palavra me permitiam anotar.

Este esclarecimento é mais um acto penitencial a juntar à obrigação em que se transformou este estudo. A obrigação de não omitir a "desimportância"[70] das transgressões metodológicas, quando o que é necessário revelar para ser compreendido se apresenta como produtor e produto de uma investigação efectivamente participada.

[70]Neologismo que um miúdo da minha escola introduziu num texto.

CAPÍTULO II

Condições do Exercício da Profissão e da Formação

COMPREENDER O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Condições do exercício da profissão

O 1º Ciclo do Ensino Básico no limiar da sobrevivência

Um modelo original de gestão

Alguns exemplos

Horários de funcionamento

Omissões

A precaridade do exercício da profissão

Os professores do 1º Ciclo estarão integrados numa carreira "única"?

Condições do exercício da profissão

"A minha filha quer ser assim professora como você, minha senhora, enquanto não arranjar mais nada"

(Uma professora, em Out.94)

Será possível realizar formação, se forem ignoradas as condições do exercício da profissão em que a mesma se integra?

«A realidade e complexidade da escola primária e da sua transformação são mal conhecidas entre nós»[71]. Da realidade da escola primária, ou das realidades que encerra, somente foram divulgados números e de forma incompleta. São números que explicam, mas que não apontam perspectivas de intervenção. «Temos que admitir que se sabia pouco sobre os processos de transformação da escola e sobre as práticas dos seus actores. [As análises] mantêm-se a nível macrossocial que não responde às nossas interrogações»[72].

Nesta perspectiva, os estudos concluíram, por exemplo, que aos professores do 1º Ciclo não é reconhecida a posse de um saber e de uma prática específica? Relegados para os níveis inferiores de reconhecimento de estatuto social (e de estatuto remuneratório!...) são submetidos a uma administração autocrática que sistemáticamente os desapossa dos instrumentos de resistência à dominação.

---

[71]Benavente, A. (1990), p.60

[72]Benavente, A. (1990), p.73

Os estudos perguntaram:

1. porque existe redução da componente lectiva no 2º e 3º Ciclos e Ensino Secundário e não existe essa redução no 1º Ciclo do E.B.? O argumento da monodocência é sofismático para quem aprofundar esta questão. Será o trabalho nos restantes ciclos mais desgastante que no primeiro?
2. porque se prescreve 25 horas de componente lectiva para o 1º Ciclo, se para o 2º se prescreve 22 horas e para o Secundário apenas 20?
3. porque, nos organismos centrais e regionais do ME, é raro haver professores do 1º Ciclo nas equipas de coordenação do trabalho no 1º Ciclo?

   Não haverá professores primários com o perfil adequado a essas funções? E se professores primários coordenassem o trabalho dos colegas dos outros ciclos?

Se não são desvendados estes pormenores de somenos importância, quando se chegará à compreensão de fenómenos mais complexos?

O 1º Ciclo do Ensino Básico no limiar da sobrevivência

Ainda que convicto da sua utilidade, hesitei em organizar esta síntese descritiva, dada a noção de limite que o trabalho impõe face à vastidão de rumos que o assunto sugere. Procuro lograr o mínimo de palavras para o máximo esclarecimento possível, porque o considero indispensável para aceder à compreensão das condições do exercício da formação.

Sumariamente e propondo potenciais exaustivas para cada um dos aspectos aqui relatados exponho um conjunto de referências habitualmente ignoradas quando se

trata de traçar o quadro das condições do exercício da profissão no 1º Ciclo do Ensino Básico. Refiro-me nomeadamente:

1. a um modelo de gestão original numa carreira "única";
2. aos programas de formação no 1º Ciclo e, em particular, três exemplos paradigmáticos das tentativas de disseminação de inovações do centro para a periferia:

. a introdução da fase de escolaridade

. o projecto das escolas de área-aberta P3

. as "reciclagens" dos professores para novos programas (1979/80; 1990/91).

"Não pode nascer uma Universidade como nasce uma escola primária ou uma tasca" [73]

(Couto dos Santos)

O Ensino Primário foi o sector sujeito à maior degradação, de forma assumida e sistemática, pelo Estado Novo. O processo de democratização promoveu, desde há vinte anos, alterações significativas no estatuto social dos professores, mas relativamente aos professores primários as excepções pecaram por defeito. Os estigmas de desprestígio social e as múltiplas dependências não se apagaram com a mudança de regime. Às situações antigas não resolvidas juntam-se exigências decorrentes de transformações sociais que a ausência de participação não resolve e que uma gestão original contribui para agudizar.

---

[73]Couto dos Santos, Ministro da Educação, Viseu, 6 de Setembro de 1993

Um modelo original de gestão

A Primeira Conferência Nacional do Ensino Primário[74] realçou que «o sector administrativo submerge por completo o pegagógico» e que a hegemonia administrativa «mata toda a inovação tentada e vive da mediocridade». Acrescenta «ser urgente e prioritária e democratização da gestão a nível concelhio e distrital» que assegure «o primados dos objectivos pedagógicos e educativos na gestão democrática». Antecipando a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e o Estatuto da Carreira Docente (1990), a denúncia do intervencionismo administrativo como factor de desarme cultural, técnico e ideológico, permanece tão actual como há uma década.

> *Num encontro de formação realizado em Outubro de 1994, comentava-se o atraso na colocação de professores. Ainda não tinham chegado todos os professores às escolas. Escolas havia ainda sem qualquer professor. Alguém se lembrou de perguntar se havia sido feito algo concreto, nos últimos vinte anos, para obstar à repetição deste problema no início de cada ano lectivo. Apenas uma escola havia protestado, por escrito, junto da Delegação Escolar, a qual, entretanto, fez chegar ao conhecimento do Director Escolar, que, por sua vez, a dirigiu para o Director-Regional de Educação, que, eventualmente a terá feito chegar aos organismos centrais do Ministério. Digo "eventualmente" porque não foi recebida qualquer resposta às questões que (respeitosamente) se colocava no ofício.*

---

[74]Figueira da Foz, 21-22 de Novembro de 1985

"As pessoas são comodistas. Gostam de ser dirigidas. Nós fomos sempre tratados abaixo de cão". "Não há um mínimo de união, nem de dignidade - Senhor Delegado, podemos?

Os professores primários acomodam-se na incomodidade. Tudo parece ser mais importante que o 1º Ciclo."

Para os legisladores no domínio da gestão, o 1º Ciclo é um apêndice incómodo a montante da escolaridade básica obrigatória. Os normativos referem, indiscriminadamente, "estabelecimentos de ensino", mas a legislação produzida exclui da aplicabilidade os "estabelecimentos de ensino" do 1º Ciclo[75]. «Mesmo a adaptação local exigida por certos normativos carece frequentemente de paracer ou ractificação, quando não é mesmo decidida por entidades exteriores (Inspecção, Delegação e Direcção Escolares, DGEBS, etc.)»[76].

Na Conferência Nacional de 1985, denunciou-se a dependência do pedagógico face ao administrativo, que «corta toda a inovação tentada e vive da mediocridade e do estabelecimento de teias de favores e dependências», para se avançar um conjunto de propostas onde se releva «o desenvolvimento de uma gestão democrática» e a revisão dos «métodos de actuação dos serviços de Inspecção e de outros serviços de Administração». Ana Benavente identifica alguns "problemas da profissão"[77]: «da formação e das dificuldades do trabalho quotidiano, das relações com o Ministério, da política educativa, das relações com os pais e entre colegas». Os depoimentos citados aproximam-se de outros que pude colher: «devia haver mais união entre os professores, mais ligação, trocar ideias, cada um fecha-se na sua concha ... eu não ... mas as colegas, é muito

---

[75]Veja-se, a propósito o Dec.-Lei nº 376/80, de 12.Set.

[76]GEP(1988) policopiado, p.82

[77]Benavente, a. (1990), p. 199

difícil»; «é uma classe velha, há pessoas que querem evoluir mas a maneira como viveram para a profissão, no tempo do salazarismo, marcou-as muito»[78]. A influência das várias décadas de Estado Novo não justifica, por si, a situação. À herança recebida junta-se idêntica atitude dos professores formados após 1974, mas socializados numa escola dependente e ensimesmada.

Alguns exemplos:

. Nas décadas de 70 e 80, chegavam à Delegação Escolar projectores de diapositivos e outro material mais sofisticado. A Delegação escolhia escolas "amigas" para a distribuição. No princípio da década de 90, estes recursos estavam como novos. Melhor dizendo, estavam novos, intactos dentro das suas embalagens de origem ainda por abrir.

. Nos anos 90, o Ministério envia "faxes" às escolas que não têm aparelho para os receber e disketes para trabalho informático em computadores que as escolas não possuem. Entretanto, não há verba para giz, nem para os selos.

O subsídio de almoço dos alunos e o pagamento que o Ministério processa aos funcionários das cantinas do 2º e 3º Ciclo, do Secundário (ou do Superior) não existe no 1º Ciclo. O subsídio por aluno e as remunerações são asseguradas pela contribuição (dupla) dos encarregados de educação, ou pelos professores.Os sucessivos orçamentos-gerais do Estado registam aumentos de despesas no capítulo da Acção Social Escolar. Mas, na prática, esta não existe no 1º Ciclo.

. O Despacho 134/77 aboliu o cargo de coordenador pedagógico e da Acção Social Escolar. O Decreto-Lei nº 211/81, de 13 de Julho, ao reformular as atribuições e competências das delegações escolares, completou a

---

[78]Benavente, A. (1990), p. 201

subalternização do 1º Ciclo. A partir daí, a admissão de novos delegados escolares, passou a proceder-se por escolha-proposta do superior que na escala hierárquica imediatamente se lhe segue. Os cargos, providos em regime de comissão de serviço por um período de três anos prorrogáveis por iguais períodos, sempre foram exercidos com a docilidade que se imagina. A prorrogação do mandato dependia (e depende ainda hoje) das boas graças junto dos superiores de quem se depende.

. Para tornar mais agradável a função foi-lhe atribuída uma gratificação mensal pecuniária. Em contrapartida, os directores de escola viram o seu trabalho ser reconhecido como digno de gratificação no Despacho 40/75. Neste se lia:"no prazo de sessenta dias (estávamos em Outubro de 1975) a contar deste Despacho, serão definidos em Decreto-Lei os quantitativos das gratificações a atribuir aos elementos eleitos para os cargos neles previstos, quando exercidos cumulativamente com funções lectivas". São passados vinte anos. O decreto não saiu. Entretanto, foram atribuídas as gratificações aos gestores das escolas de todos os outros ciclos e aos do Secundário.

. Com a publicação de Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio perspectiva-se alguma democraticidade para a gestão no 1º Ciclo. O decreto continua sem concretização. Os directores escolares e outros professores (funcionários escolhidos por simpatia de superiores hierárquicos) vão abandonando as estruturas que o Decreto-Lei nº 172/91 extingue. Mas não regressam às escolas de origem. São professores, mas têm o seu próprio sindicato de Directores, Delegados e Sub-delegados. Não detêm quaisquer competências pedagógicas tão prolongado foi o seu afastamento do trabalho com crianças, mas alguns ocupam agora lugares de decisão pedagógica nos organismos regionais do ministério. «Não haverá grande diferença entre o conceito de direcção da escola que actualmente se pratica e o que existia antes do modelo de gestão em vigor

(...) Em termos de direcção de um projecto pedagógico, uma organização escolar integrada numa comunidade mais vasta alterada por força do movimento de democratização da sociedade portuguesa, não se verificou o "salto necessário"»[79].

. O Decreto-Lei nº 45/84, de 3 de Fevereiro promulga medidas de incentivo à fixação na periferia de agentes de "desenvolvimento social das regiões", motivações que são retomadas no próprio ECD, em 1990. Haverá trabalhadores da função pública sujeitos a piores condições de isolamento que os professores do 1º Ciclo? Também esta intenção legislativa está por cumprir.

. Continua por se perceber também por que razão o professor do 1º Ciclo tem uma componente lectiva semanal de vinte e cinco horas, enquanto os outros seus colegas do 2º ou de 3º Ciclo cumprem vinte e duas e os professores do Secundário apenas vinte. O grave equívoco da monodocência absoluta consagrado na LBSE, por sua vez, impede qualquer redução da componente lectiva, ainda que os professores do 1º Ciclo colocados nas equipas de Ensino Especial dela beneficiem (o que também não se percebe).

. Sem gestão participada é também dispensado o projecto educativo da escola. Não sendo "obrigatório" o projecto, também não é obrigatório um orçamento. Logo a legislação que estabelece obrigações das Câmaras e de outras instituições perante as escolas do 1º Ciclo também ficam por cumprir. As despesas com o expediente, higiene, saúde e aquisição de materiais e equipamentos vão sendo mitigados pela generosidade de terceiros[80].

---

[79]GEP (1988) policopiado, p. 85

[80]No decurso do ano lectivo de 1985-1986, o poder central e demais entidades responsáveis, só na Região Centro, em limpeza e expediente das escolas do Ensino Primário, gastaram cerca de 27 872 000$00 e "arrecadaram" à custa dos profissionais que diariamente trabalham nessas escolas 62 528 000$00 (de um estudo efectuado pelo SPRC)

. Os Encontros Regionais e as Conferências Nacionais dos professores do 1º Ciclo, que tiveram lugar na década de 80, reclamaram a gestão democrática que contemple o direito à plena e responsável participação destes professores na orientação e decisão da vida da sua escola. Pediram que acabassem as discriminações relativamente aos seus colegas (de carreira única!) dos outros sectores de ensino. Mas em 1994, os relatórios críticos que, por lei, deverão ser arquivados nas escolas, só no 1º Ciclo foram, por imposição dos superiores hierárquicos, enviados às delegações escolares. Depositados nestas estruturas não-democráticas, os relatórios foram ainda objecto de devassa por parte de funcionários e inspectores[81].

. O Decreto-Lei nº 384/93 instituiu os "quadros de zona pedagógica" e anuncia que esses quadros "serão regulamentados por portaria do Ministério da Educação, a partir do ano lectivo de 1994-95". A portaria 276/94, de 9 de Maio ignora, talvez por coincidência, apenas o 1º Ciclo.

. O Despacho Normativo 185/92 estabelece que a dispensa de serviço docente para a participação em acções de formação «é solicitada ao orgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde o docente exerce funções»[82] e que a dispensa é autorizada pelo mesmo orgão de gestão.

No caso particular do 1º Ciclo, o "orgão de gestão do estabelecimento de educação" é o Director da Escola. Sete meses decorridos sobre a publicação do Despacho, um ofício-circular da Delegação Escolar transcreve um ofício da

---

[81]Os inspectores são ainda considerados "orientadores", mas não detêm qualquer competência pedagógica. Agem, frequentemente, como obstáculos à mudança e à inovação. A Inspecção é uma estrutura merecedora de uma análise em capítulo próprio (impossível...), por oscilar entre a desresponsabilização face aos problemas existentes e o "policiamento" que agrava ainda mais os sentimentos de "menoridade" profissional dos professores.

[82]Artigos 3 e 4 do Despcho 185/92

Direcção Escolar do Porto[83] que, por sua vez estabelece que «nos termos da alínea e) do artº 44º do Dec-Lei 249/92 (RJFCP) «a competência para autorizar a dispensa de serviço docente (...) é do Senhor Director Regional de Educação, pelo que os requerimentos lhe devem ser dirigidos». Para que não reste qualquer dúvida da direcção e do trânsito dos requerimentos, o ofício determina que a Delegação Escolar, ao enviar os requerimentos, deve informar a Direcção Escolar sobre a formação e o formando.

A ambiguidade dos normativos, ou as suas contradições, são interpretadas sempre no sentido de sujeitar as escolas do 1º Ciclo aos ditâmes de delegações e direcções escolares que, no espírito e na letra do Decreto que introduz a gestão democrática neste ciclo, foram extintas[84]. As delegações escolares e as direcções escolares apenas funcionam em regime transitório, a partir de 1991, mas permanecem como esteios de uma gestão por nomeação arbitária, uma gestão que continua a perverter e a comprometer a democratização da gestão no 1º Ciclo do Ensino Básico.

. Relativamente aos restantes sectores do ensino, verifica-se sub--representatividade do 1º Ciclo nos secretariados sindicais. Nas equipas que coordenaram a formação contínua no primário (desde os anos 70). Nem sequer estão representados e o exemplo da DREN denota claramente a inversão de valores e de competências neste domínio[85].

. Impedidos estão também os professores primários de escolher os seus horários, i. é, os horários que melhor se adaptem às características da região, da escola e, em particular, dos alunos frequentemente obrigados a grandes deslocações. O

---

[83]Ofício 5021-1º C, de 31.03.93

[84]Decreto 172/91, de 10 de Maio

[85]A extensão as descrições que deveria aqui inserir impede a sua concretização no âmbito deste trabalho, mas espero poder fazê-lo noutro contexto e logo que oportuno.

regime normal é o aconselhado. Mas, porque não há cantina, opta-se pelo regime de desdobramento. Depois de provisoriamente instalado, o regime de desdobramento, por sua vez, dispensa a cantina, numa lógica circular.

Horários de funcionamento

> *"Para os inspectores os professores são todos maus, não trabalham, não cumprem os horários. Alguns professores já foram apanhados, os outros ainda não!..."*
>
> *(Daniel Espain)*[86]

Verifica-se a fuga, sob qualquer pretexto, do horário de regime normal. Ou porque não havendo cantina, não há tempo para que os alunos vão almoçar às suas casas, ou porque não havendo regime normal, as cantinas não se justificam. E há mesmo situações nas quais não se verifica este círculo vicioso da fuga, mas onde a pressão da escola sobre os pais dos alunos força à passagem a regime de curso duplo. Nestes casos, há escolas que apenas funcionam no período da manhã. Na outra metade do dia estão fechadas.

«A questão dos horários não nos parece menor na vida escolar pois a organização do tempo (e, neste caso, a sua concentração numa parte do dia) pesa no trabalho dos professores, nas condições de trabalho das crianças (...) e, finalmente, pesam no papel social e educativo da escola»[87]. Com "falta de tempo" não sobra o tempo para a participação activa dos alunos, para os contributos pessoais das crianças, para espaços de individualização que, na mesma argumentação, "faz perder o

---

[86]Encontro "Conviver a Profissão", Faculdade de Economia, Fevereiro.95

[87]Benavente, A. (1990), p. 126

pouco tempo" de que os professores dispõem. «Pensamos que este horário concentrado reforça a rigidez do modelo pedagógico dos professores e os seus comportamentos autocentrados; aliás, qualquer estatuto de experiência pedagógica oficial prevê o horário normal como condições de base para desenvolver novas práticas na escola primária»[88].

Nos últimos dez anos e apesar do esforço autárquico de construção de novos edifícios escolares, ou da redução do número de alunos matriculados, o regime de horário normal continua a ser preterido ao menor pretexto. As estratégias são diversas, desde a viciação de alunos matriculados[89], à escolarização de alunos classificados de "deficientes" (ainda que o estigma não corresponda à realidade) que limite, automaticamente, ao máximo de vinte o máximo de alunos por turma.

Os normativos[90] avisam que a criação de novos lugares docentes se destina ao apoio a alunos portadores de deficiência e/ou com dificuldades de aprendizagem e "não com vista à formação de mais turmas", que inviabilizem o regime normal[91]. Realça-se, aliás, que o apoio não visa desintegrar os alunos das respectivas turmas. É persistente a recomendação de que deverá «proceder-se de forma a assegurar tanto quanto possível a manutenção do regime normal, que é obrigatório»[92] e que «deverá o Conselho Escolar tomar em consideração o prejuízo que advém para os alunos do funcionamento em regime duplo»[93].

---

[88]Benavente, A. (1990), p. 126

[89]Um procedimento frequente consiste em manipular o sistema de transferência de alunos, de modo a conseguir o número de alunos suficiente para curso duplo.

[90]É exemplo concreto o nº 8 do Artº 4º do Dec-Lei 35/88

[91]Numa escola do Concelho da Maia, no ano lectivo de 1994/95 uma forma expedita de conseguir assegurar o regime de curso duplo foi a aorganização de uma turma de "deficientes" que ocupasse uma sala de aula. Não é um caso isolado.

[92]Nº 22 do cap. V do Despacho nº 25/SERE/SEAM/88.

[93]Nº 2 do Artº 4º de Dec-Lei nº 35/88

Aconselha-se a constituição de equipas de professores que possam trabalhar na mesma sala em co-responsabilização.

Um outro modo de assegurar o regime de curso duplo é o de estruturar a progressão dos alunos em referência aos anos de escolaridade (vulgo "classe"). O sistema de fase, se praticado, permitiria uma distribuição mais flexível de alunos pela turmas. O sistema de "classe" separa os níveis de "aproveitamento" e inviabiliza a organização de grupos heterogéneos, reduzindo o número de alunos por turma e as possibilidades de trabalho em equipa de professores.

No ano lectivo de 1994/1995, no concelho de Santo Tirso:

. o número de alunos por professor é de 18;

. o número de alunos por sala é de 23.

Ainda assim, das trezentas e dez turmas existentes, 117 continuam em horário de regime de curso duplo. Também é significativo verificar que destas, 65 turmas funcionam da parte da manhã e apenas 52 da parte da tarde[94].

Omissões

Persistem ainda outros fenómenos de involuntária ocultação de realidades que urge relevar, por mais absurdas ou chocantes que possam ser.

Os estudos também podem pecar por omissões: nas realidades que não contemplam, nas perguntas que não levantam, nas indignidades que não denunciam. Um estudo de Ana Benavente reflecte enviezamentos idênticos aos de outros estudos. Confunde, por exemplo intenções legislativas com a sua operacionalização. Refere «medidas concretas no sentido de democratização da

[94]Dados fornecidos pela Delegação Escolar de Santo Tirso, em 21 de Novembro de 1994

escola»[95] e aponta como mais significativas a introdução de novos programas, a estruturação das quatro classes em duas fases, a revisão da avaliação, as dotações de material escolar, a gestão democrática das escolas e a redefinição do papel do inspector[96]. Quem se quede por uma leitura menos avisada desse estudo poderá retirar ilações erradas. A autora recorre a expressões como: «esta medida (da estruturação em fases) visava», «a avaliação foi revista», «tentou-se a avaliação contínua», «foram reconhecidas as necessidades em material escolar», «adoptou-se a gestão democrática das escolas», «eleitos coordenadores pedagógicos», «redefiniu-se o papel do inspector»[97]. Porém, sem nada acrescentar de imediato que informe e esclareça que, salvo raras e honrosas excepções: os programas jamais foram implementados, as fases jamais foram praticadas, a avaliação permanece selectiva, as necessidades em material escolar continuam por satisfazer, a gestão democrática não existe e os inspectores são tão prepotentes como antes de 1974. Sem nada acrescentar de imediato que mostre o desfasamento entre medidas legislativas e a sua concretização, o estudo corre o risco de escamotear realidades. Se tomarmos como referência «algumas medidas de revalorização e de re-orientação do estatuto e do papel do professor» como «o desenvolvimento de Bibliotecas escolares em cada zona»[98], poderemos tomar como dado para novos trabalhos que essas bibliotecas foram, ou são, medidas significativas da revalorização e re-orientação do estatuto e do papel do professor do ensino primário quando o não são, efectivamente. Ressalvadas raras excepções, essas bibliotecas estão há vinte anos encerradas nos armários. E é apenas um dos muitos exemplos que poderia citar.

---

[95]Benavente, A. (1990), op. cit., p. 33

[96]Benavente, A. (1990), op. cit., p. 33-35

[97]Benavente, A. (1990), op. cit., p. 33-35

[98]Benavente, A. (1990), op. cit., p. 35

A espiral das deduções construídas sobre dados desta natureza, ou com base em relatórios da Inspecção Geral de Ensino, conduz a orientações e medidas desfasadas das reais condições do exercício da profissão no 1º Ciclo. São mais produtos da percepção das aparências que, de tanto se reproduzirem a si-próprias, se legitimam.

O desenvolvimento profissional é condicionado pelos factores de contexto, podendo acontecimentos de natureza sócio-política e cultural vir a alterá-lo ou, mesmo, a determiná-lo.

A precaridade do exercício da profissão

As precárias condições do exercício da profissão agem «como factor de desencorajamento e de cansaço e são entendidas como sinal de um certo desprezo das autoridades oficiais pela escola primária»[99]. E nas entrelinhas dos normativos subsistem resquícios de senso comum legislativo que tendem a considerar que o primário tem a gestão que "merece" e que impelem à interiorização de sentimentos de subalternidade.

Procuro situar os círculos num quadro síntese de condições em que emergem. Também neste caso, a intenção é a de escapar à lógica dos estudos que, ao estudarem a formação, frequentemente escamoteiam as condições em que ela decorre, a teia de fenómenos em que se insere e toma expressão. Não sei se o conseguirei, tal é a densidade dos fenómenos e a dificuldade de operar a sua síntese. Mas procuro, como disse, não as explicações do isolamento que lhe foi imposto, consentido e inferiorizado em décadas de discriminação. Procuro a

[99]Benavente, A. (1990) Escola, Professores e Processos de Mudança, Lisboa, Livros Horizonte, p.125

denúncia da profunda humilhação sofrida por um ciclo de ensino que, paradoxalmente, foi, neste século o cadinho dos movimentos de inovação mais ousadas e consequentes.

É de humilhação que fala a H..., no C.E., em Novembro de 1994. A pergunta da J... surgiu espontânea e despoletou, de imediato acesa discussão: "Será que os professores, que nós queremos mesmo a gestão democrática?" A discussão levou o círculo para um dos aspectos mais evidentes da degradação e da secundarização do 1º Ciclo: as estruturas do Ensino Especial. Foi um texto da H... que serviu de chave de denúncia da degradante situação que se vive neste sector. De um lado os coordenadores regionais e concelhios que, no conforto dos gabinetes nada fazem. Do outro, o amontoar de alunos ditos deficientes e o desempenho dos professores. Para cúmulo os professores do 2º Ciclo permite-se pôr em causa a competência pedagógica dos seus colages do 1º Ciclo. E tudo se passa com a conivência das coordenações e do delegado escolar. Veja-se:

«" São rosas, senhor!"

Esta foi a célebre frase que a rainha Santa Isabel utilizou para se salvar de uma situação embaraçosa perante o seu rei e senhor.

Também com a entrada da Reforma do Sistema Educativo, os professores, pessoas sensíveis que o são, pensaram logo em rosas e partiram logo para longínquas viagens imagináveis onde o ensino era para todos pelo menos por nove anos e sonharam, sonharam, mas sempre acordados porque sonhar a dormir chega quase a ser pecado... E como os sonhos acordados fazem mover montanhas, usando este lugar comum, os professores redobraram esforços, entusiasmos e contagiaram os seus alunos com essa "doença" benigna.

Eu fui um desses professores que acredita e continua a acreditar nos nove anos de escola para todos. Efusivamente no ano transacto acompanhei

com amor a escola de dois meus ex-alunos com dificuldades de aprendizagem. A Berta tinha um curriculum próprio pois ela era uma criança também muito própria, muito ela mesma. O Zé não tinha curriculum próprio, tinha o mesmo programa dos outros, mas tinha uma vontade férrea para acompanhar os colegas, não se importava de suar muitas e muitas camisolas. Na minha escola, as colegas conheciam bem estes alunos e as dificuldades deles e estiveram sempre comigo e com a Berta e o Zé ao longo de todo o percurso.

No final do ano ao avaliar estes alunos tendo em conta os objectivos essenciais e sobretudo os critérios de avaliação a resposta só podia ser prontos a transitar ao 5º ano. Processou-se toda a burocracia inerente às matrículas destes alunos e com alegria no coração e cansaço físico parti para férias. Em Setembro chega-me a notícia através da Delegação Escolar que os processos de matrícula destes alunos estava na Delegação pois eles não tiveram vaga na escola do 2º Ciclo. A partir deste momento só senti os espinhos que as rosas têm, como podia ser lá verdade que a Berta e o Zé não tinham vaga na escola do 2º Ciclo se eles estavam dentro da escolaridade obrigatória? Fui de imediato, confesso a sangrar pelos espinhos das rosas que eu abracei, à Escola Preparatória saber o porquê (...)

Em Setembro estava na minha escola em Conselho Escolar quando entra pela sala onde reuníamos a mãe do Zé. Vinha nervosa, aflita, revoltada, tinha ido à Escola Preparatória e como não viu o nome do Zé em nehuma pauta do 5º ano, dirigiu-se a alguém dessa escola para saber o porquê da ausência do nome do seu filho. A resposta que lhe deram do Conselho Directivo foi esta nua e crua: - O seu filho não entrou nesta escola, porque não teve vaga, porque é deficiente.

As lágrimas bailavam nos olhos daquela mãe, era a primeira vez que alguém lhe dizia que o Zé era deficiente e não foi o nome que a magoou mais, foi a mentira, a injustiça porque o Zé não é realmente deficiente. Aquela mãe mostrou o filho às professoras daquela escola e dizia: - Olhem para o menimo ele não é deficiente, tem dificuldades mas tem melhorado muito, o menino é perfeito.

Esta mãe estava a picar-se em todos os espinhos da rosa que eu lhe dei mas eu que abracei um ramo enorme de rosas também me estava a picar toda. Claro que mandei esta mãe sossegar e prometi-lhe que ia ver o que se estava a passar. Logo a seguir àquela mãe, chegaram à minha escola três colegas de outras escolas com a informação que tinham ido à Delegação Escolar e que quatro alunos dessas colegas e a Berta e o Zé, meus alunos, não tinham entrado na Escola Preparatória e que se encontravam na Delegação Escolar os processos de matrícula desses alunos para serem levantados pelos professores para depois os entregarmos aos pais dizendo que eles teriam que ficar em casa ou regressarem às escolas do 1º Ciclo. A indignação daquelas professoras juntou-se à minha e das minhas colegas de escola. Logo naquele instante resolvemos que o assunto tinha que ser tratado por nós, que as crianças teriam que ir para o 2º Ciclo nem que tivessemos que correr meio mundo.

Não vou relatar o que se passou e os meandros que percorri para que no caso pessoal dos meus alunos, eles tivessem o direito a frequentar o 5º ano, mas queria que com este caso lamentável as colegas dos 1º e 2º Ciclos reflectissem, questionassem e sobretudo pensassem nisto: nove anos de escolaridade obrigatória para quem, para quando e como? (os nomes dos alunos são fictícios)»

A secundarização imposta pelos outros professores aos professores do 1º Ciclo é um domínio do maior melindre. Ninguém ousa questioná-lo. Funciona como um tabu. Manifesta-se discreta e pontualmente, por exemplo: na fronteira imposta entre o 1º e 2º Ciclo que contraria contributos científicos, nomeadamente os da psicologia genética; nas marginalizações verificadas nas chamadas Escolas Básicas Integradas; nas irregularidades detectadas em diversos processos de escolha de Directores de Centros de Formação Contínua de Professores, nos quais os professores do 1º Ciclo com o perfil adequado foram habilmente preteridos por professores de outros níveis de ensino sem qualquer preparação para o cargo, mas cujos colegas eram maioria nas comissões pedagógicas[100].

Poderá ser chocante a revelação, mas é real. Até mesmo as estruturas sindicais, onde o peso do 1º Ciclo é mínimo, se considerada a proporcionalidade entre quantitativos de professores dos diversos níveis e sectores de ensino, se revelam coniventes com a secundarização aqui apenas esboçada. A par com a denúncia da precaridade de condições do exercício da profissão, são escamoteadas assimetrias, e corporativamente, disfarçadas contradições.

---

[100]E nos casos em que um professor do 1º Ciclo conseguia, apesar de tudo, chegar a Director de um Centro de Formação, era-lhe negado apoio, retiradas instalações, ou inviabilizado o desempenho do cargo pelos colegas dos restantes ciclos e do secundário.

Os professores do 1º Ciclo estarão integrados numa carreira "única"?

> *"Estamos a fazer o trabalho mais exigente ao menor preço. Os doutores nunca apanharam piolhos, nem tinha. E eu sinto-me castrada quando os ouço dizer que nós não ensinamos."*
>
> (Uma professora, em Out.94)

O anteprojecto do Decreto-Lei sobre mobilidade entre ciclos de ensino[101] assumia claramente ser um desperdício a existência de licenciados no 1º Ciclo do Básico. Esta atitude reflecte, mais uma vez, ignorância relativamente a um universo sub-valorizado e deliberadamente nivelado por baixo. A mobilidade que permite (pasme-se!) que um professor do 2º Ciclo possa exercer no 1º Ciclo e não admite reversibilidade, constitui apenas um indicador dos vários que banalizam o conceito de carreira única. Senão, interroguemo-nos, por exemplo, sobre as razões que impõem a monodocência no 1º Ciclo, as que não obrigam à prática de trabalho em grupos disciplinares no 2º Ciclo (prevista na LBSE), ou aquelas que estabelecem a fronteira entre estes dois ciclos do Básico.

A autonomia individual entendida como alheamento sempre comprometeu a possibilidade de uma "acção crítica colectiva" dos professores do 1º Ciclo. Os professores sempre se manifestaram criticamente sobre as normas e orientações superiores, mas não puderam deixar de as executar. Legitimaram, deste modo, um cada vez maior dirigismo central e a burocratização crescente do pedagógico.

Sem nos determos demasiado no lamentar, encaremos a situação presente como resultante, mas também como um processo, em cujas dinâmicas é possível

---

[101] Anteprojecto de Dec.-Lei proposto pelo ministro Diamantino Durão

intervir. Registe-se, para ilustrar este ponto de partida, a opinião de A. Nóvoa[102]. Este autor refere que o conjunto de interesses que se relacionam com o exercício de uma actividade institucionalizada, não é imutável, mas que se encontra em permanente transformação, acompanhando a evolução das mudanças de relação entre professores e grupos sociais. Acrescentaria que esta transformação se processa sobretudo quer nas redes de comunicação entre professores, quer entre professores e alunos.

Face a este quadro-síntese das condições do exercício da profissão no 1° Ciclo do Ensino Básico, a escolha dos círculos não é inócua. Quis que a investigação ultrapassasse o domínio do constrangimento. Porque não basta reflectir criticamente a prática: é preciso transformá-la.

Os professores participantes da investigação[103] gerem em grupo as contradições e humilhações expostas. Ao contrário da grande maioria dos seus colegas, estes professores concretizaram projectos educativos, concretizaram a "fase de escolaridade", o trabalho em "Área-Aberta", numa formação marginal às "reciclagens" que lhes foram impostas. Talvez como corolário da ousadia de "levarem a sério" as propostas inovadoras que o ministério lhes oferecia envolveram-se em frequentes conflitos com as hierarquias.

---

[102]Nóvoa, A. (1987) Le Temps des Professeurs, Lisboa, INIC

[103]Não serão todos, pois alguns só recentemente chegaram aos círculos.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

Programas de formação para o 1º Ciclo

Quadro-síntese das iniciativas no campo da formação contínua

1974	Dec-Lei 476/A/74, de 24 de Set.: "cada Comissão Concelhia ou de Zona será constituída por uma secção administrativa e uma secção pedagógica"
1976	DGES/DSPRI - "Cadernos de Documentação do Professor"
1977	"Textos de Apoio" acompanhados de emissões de TV e Rádio
1978	Serviços de Coordenação de Educação Física e Desporto Escolar
1979	Centros de Documentação Pedagógica/Reciclagens para os "Novos Programas" de 1980
1981	Centros de Apoio Pedagógico (em 59 concelhos)
1987	PIPSE (ao nível da sua componente 9)
1990	Reciclagem no âmbito da Reforma Curricular

Destes programas se fará a seguir a descrição possível.

Todos foram subitamente extintos, sem que se conheça qualquer avaliação.

São consagrados na introdução a todos os "novos programas" um conjunto de princípios gerais orientadores do processo de ensino-aprendizagem, sem que, entretanto, algo tenha sido realizado, ao nível da formação contínua de professores, para os viabilizar: «As orientações que, em seguida, se enunciam devem ser operacionalizadas em actividades a organizar na escola em cooperação com alunos, professores, pais e comunidade local»[104]. Como esperar que milhares de professores privados, desde longa data, do acesso à formação contínua, operacionalizem as orientações?

---

[104]ME-DGEBS (1991) Novos Programas para o 1º Ciclo, p. 5

(1º CASO EXEMPLAR)

O sistema de fases

A formação para a introdução das fases de escolaridade

O sistema de fases

> *"Estamos num 3º andar sem escada. Deixámos que as coisas fossem andando. Não acautelámos a construção da escada"*
>
> *(Daniel Espain)*[105]

O sistema de fase poderia ter significado uma oportunidade de efectiva alteração das práticas nas escolas do 1º Ciclo: «O aluno deve retomar (anualmente) a sua aprendizagem a partir do nível anteriormente alcançado e não de um ponto inicial como é apanágio do regime de classe»[106]. Mas um olhar atento sobre os conteúdos de outro normativo[107] detectará, contradições:

> Embora a reformulação dos programas «não tenha posto em causa o sistema de duas fases» e «a explicitação de objectivos específicos por anos de escolaridade (...) apenas pretende ser um elemento facilitador do trabalho dos professores»...

A «explicitação de objectivos específicos», somente serviu para «facilitar o trabalho dos professores», na medida em que lhes abriu[108] o caminho de retorno ao sistema de classes. Só por contradição se manteve a designação de fase.

A maioria dos professores ainda hoje não se apercebe da subtil diferença entre classe e fase. E na prática, ignora-a, no que é permissivamente apoiado pela

---

[105]Encontro "Conviver a Profissão", Faculdade de Economia, Fevereiro.95

[106]Circular 64/84, da DGEBS

[107]Despacho 94/ME/88

[108]Na subjectividade da interpretação do Despacho 151/ME/85: "Verifica-se uma prática alatgada do regime de classe, mesmo quando pontualmente se regista o regime de fases de aprendizagem" (introdução ao despacho)

ambiguidade das atitudes de inspectores e delegados escolares. Na linguagem corrente destes, o termo "fase" raramente é utilizado. Quando o é, apenas serve de complemento ao "1º ano" ou "2º ano" da... O termo "classe" é o mais comum. E é mesmo o mais objectivo, tendo em conta a situação.

Ressalvadas, portanto, as excepções e as disposições legais, o sistema de "classes" é, nos nossos dias, à distância de vinte anos de introdução das fases, o praticado nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Não obstante despachos e discursos, continuou-se, até 1989, a trabalhar com classes, sob a designação eufemística de "ano de fase".

A Reforma Curricular consumou o impossível: extinguiu, por decreto, o sistema de fases... sem que tal sistema tivesse alguma vez funcionado.

A propósito das circulares, é nítido o contraste entre o discurso que veiculam e as realidades em que (não) penetram. Os legisladores foram exímios na redacção. Uma sucessão de lugares-comuns do discurso pedagógico da Escola Nova atravessa o corpo dos normativos e confere-lhe substância e sentido... se o considerarmos no nível meramente intencional, dissociado de qualquer confirmação empírica.

O valor psicopedagógico do sistema de fases assentava no pressuposto de que a diferenciação qualitativa é condicionada por factores de natureza individual e acrescentava-se à argumentação atributos da Psicologia do Desenvolvimento.

O contributo mais inovador e arrojado da tentativa de individualização do sistema de fase foi, sem dúvida, o princípio da diversificação, sublinhando-se que se visava uma política de democratização do ensino. A igualdade de acesso e de

sucesso passaria, inevitavelmente, pela abolição do exame do ensino primário. Porém, decorreriam ainda três anos até à publicação do despacho que o baniu[109]. Administrativamente (sublinhe-se), pois na prática mantém-se em 1995. Assumiu novas formas dentro das velhas rotinas. Metamorfoseou-se em testes "sumativos" servidos nos manuais, nos exames-aos-bocados que são as "provas de Natal e da Páscoa", "travestiu-se" recentemente de "retenção"[110].

As reprovações subverteram o sistema de fase de escolaridade. Em 1977[111] admitia-se que talvez em Portugal o problema se coloque de modo diverso e que, no futuro, se venha a chamar ao exame "prova, teste, ou outra designação adequada". Como se depreende, tratar-se-á, para o ministério de uma subtileza terminológica, apenas isso e os efeitos da ambiguidade são reais e dramáticos. Vigorando o sistema de fase, a pretexto das reprovações nas "avaliações finais" (o exame!), milhares de alunos abandonaram a escola, ou atingiram o limite de idade para a sua frequência sem que tivessem obtido "aproveitamento". Era a democratização anunciada que estava em curso.

A par com o princípio da diversificação, e antecedendo a legislação de 1989 e 1992[112], o sistema de fases instituído em 1975 faz apelo à "avaliação contínua" e determina o recurso a momentos, técnicas e instrumentos coerentes com o alinhamento da avaliação com a aprendizagem. Uma sinopse de legislação[113] reforça ser indispensável para a prática da fase de escolaridade a revisão de

---

[109]Tardiamente se havia de concretizar em normativo: Despacho 42/78, da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

[110]Despacho 98-A/92

[111]Caderno de Documentação do Professor, DSEP, MEIC-DGEB, Junho de 1977

[112]Reforma Curricular e Novo modelo de avaliação

[113]Circular da DSPRI, de 18 de Maio de 1989. Age mais como balanço e epitáfio. Retoma os normativos sobre a fase para fazer recomendações a escassos meses da publicação do decreto que extinguia a fase.

expedientes pedagógicos, a reformulação da avaliação. Vale a pena evidenciar o contraste: um inquérito realizado em 1991, no concelho de Santo Tirso, aponta para o facto de 93% dos professores recorrerem única e exclusivamente ao teste como instrumento de avaliação[114].

[114]Pacheco, J. et al (1993), Avaliar a avaliação, Porto, Ed. Asa, p. 27

A formação para introdução das fases de escolaridade

O processo de formação para introdução das fases de escolaridade evidenciou os defeitos da concepção do próprio sistema de fases, em escolas em que a formação era outra, enformada por uma prática de reflexão em círculo.

Assim, em 1980/1981, já os C.E. de Santo Tirso retiram algumas ilações das prática da "fase":

1. Verifica-se que os dois anos lectivos previstos como mínimo (ou média?) para completar cada fase não correspondia ao momento de aprendizagem de qualquer aluno em particular, nem sequer a uma parte significativa da turma. Mais ainda: algumas alterações introduzidas na organização do tempo e do espaço na sala de aula (e não só...), permitiam a muitos alunos completar uma das fases no decurso de um ano apenas.
2. Outro defeito não previsto consistiu na rejeição de planos de trabalho estandardizados que, perante a diversificação dos lugares, momentos e conteúdos de aprendizagem, deixaram de ter sentido. E, se no começo, os inspectores esgrimiam com a obrigatoriedade (por lei) da existência de um plano (conforme aos normativos), depois (postos em situação) esqueceram as exigências.
3. A inspecção e a administração escolar pressionaram professores no sentido de "não serem diferentes dos outros" e, por exemplo, obrigavam ao preenchimento de mapas estatísticos anuais com a indicação "do número de alunos por ano de escolaridade e por professor".

De 1975/76 até à reciclagem para os Novos Programas de 1980, a formação organizada pelos serviços centrais do ministério que, de algum modo, fosse apoio para introdução da fase limitou-se à edição dos "Cadernos de Documentação do

Professor"[115] e no envio às escolas de textos de Apoio como suporte de emissões de Rádio e TV[116]. Localmente, nenhuma estrutura de formação assegurava a rendibilidade desses materiais.

A Direcção Geral do Ensino[117], enviava à Direcção do Distrito Escolar, que por sua vez enviava à Delegação Escolar, que por sua vez enviava às escolas pacotes de documentação, parcimoniosamente organizada. Os "Cadernos de Documentação do Professor" e os Textos de Apoio atravessaram todo o período que vai até ao início da década de 80.

Em 1995, os professores continuam a formular pedidos de formação cujos conteúdos integravam os então chamados "Cadernos de Documentação" e os "Textos de Apoio". Entretanto, alguém se lembra de juntar esses cadernos e textos de apoio, dá-lhes a forma de curso à distância e promove o respectivo "marketing"[118]. Êxito assegurado: as remessas (das mesmas folhas de 1975, mas com outra apresentação) chegam às escolas, agora sem passagem pela Direcção Escolar, ou pela Delegação Escolar, mas com o mesmo destino: o armário, onde se reunem às folhas sobreviventes dos idos de 70[119].

O trabalho dos formadores-animadores pedagógicos no período em que vigorava o sistema de fase foi penoso, revelador de contradições, dividido entre o entusiasmo e a desmoralização produzida pela Inspecção Geral do Ensino e estruturas administrativas.

---

[115]DGEB/DSPRI, 1976

[116]DGEB, 1977-1980

[117]Através da DSPRI

[118]Por exemplo, a empresa de formação à distância "Bola de Neve", sediada em Lisboa.

[119]Em 1993, o I.I.E./M.E. retoma o envio de textos às escolas. Nos múltiplos encontros de formação com professores de todos os ciclos e do secundário, verifico que esses textos ou são desconhecidos, ou não são consultados, ou não são objecto de reflexão individual ou colectiva.

Num encontro de professores[120] afirmava-se: *«Estamos conscientes de que, para além do facto de se ter alterado a terminologia, a estrutura dos quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória não mudou na mentalidade da maior parte dos colegas, acontecendo, então que se tome o 1º da 1ª fase pela 1ª classe, o 2º ano da 1ª fase pela 2ª classe e assim sucessivamente...»*

Em 1978, um professor-animador escrevia: «é vantagem irrefutável das fases a possibilidade que estas dão à criança de se confirmar (...) porque o sistema de fases dá à criança, no início de uma nova vida, oportunidade de integração, sem a rotularem, ao despertar para a vida, de incapaz»[121]. Desde a sua instituição, em 1975[122], e até 1978, as fases foram testadas, sem qualquer apoio de formação, por um grupo restrito dos professores do concelho. O excerto reflecte idealismo mas, mais do que idealismo e ingenuidade reflecte a consciência da importância da inovação, o que prova que não foi pelos professores-animadores que a reciclagem fracassou.

Numa brochura distribuída aos formadores para os novos programas de 1980 podia ler-se: «sem uma concepção correcta das fases não se pode organizar o trabalho escolar»[123]. A divisão em classes, pressupunha que o ensino fosse dirigido à "média". Os que não podiam acompanhar o "discurso" do professor eram de certo «modo segregados da actividade escolar e condenados ao insucesso. Assim se explica que, em 1973-1974, em 256 357 alunos inscritos na 1ª classe do ensino oficial, sejam repetentes 93 669 e não tenham aproveitamento 94 379, o que representa cerca de 38 alunos sem aproveitamento em cada 100. Cumpre

---

[120]Realizado em 25 de Março de 1977

[121]Boletim Projecto/CDP de Santo Tirso nº 2, Dezembro de 1978, p.5

[122]Despacho de 4 de Junho de 1975

[123]MEIC, policopiado, s/d:103

aditar, que esta segregação sintoniza com um sistema político assente na defesa de uma minoria privilegiada, na medida em que a maioria das crianças afectadas pelo insucesso era certamente procedente das camadas trabalhadoras»[124]. O texto introdutório aos programas de 1975 concluia: «A fase implica uma organização do trabalho escolar radicalmente diversa da tradicional»[125]. Em 1995 continua por concretizar na maioria das escolas essa mítica organização.

Nos encontros de formação que acompanhei em 1991 (formação para a Reforma Curricular), iniciava a participação com a exposição de um acetato com as seguintes citações:

- "As modalidades organizativas deverão ser diversificadas"...
- "que se organize e planeie o trabalho com responsabilidade individual e colectiva"...
- "apelo à comunidade local no sentido da sua colaboração"...
-"o trabalho deverá revestir-se de múltiplas formas e ser graduado"...
- "combater-se-á a tendência para um ensino meramente livresco"...
- "educação do carácter, na dupla perspectiva da educação do indivíduo e do cidadão"...
- "proporcionar às crianças a realização de actividades de expressão"...

Perguntava aos professores (e foram mais de quatrocentos entre Janeiro e Julho) quais dos princípios enunciados no acetato haviam, efectivamente, concretizado nas suas salas e escolas. Foram muitissimo raras as respostas que denotavam mudança em tais princípios. Quando se fazia, enfim, um silêncio cúmplice e

---

[124]MEIC, policopiado, s/d: 11

[125]MEIC, policopiado, s/d: 12

contristado, eu pedia aos professores que fizessem estimativa da data aproximada da publicação do normativo de onde havia extraído estas citações. Invariavelmente, referiam 1991, 1990 e o mais recuado foi 1987. A data do Despacho da DGEB/ME era de 6 de Setembro de 1975. Era contemporâneo da introdução do sistema de fases no ensino primário.

Luísa Cortesão[126] refere que não existe na direcção de Serviços do Ensino Primário qualquer estudo que permita conhecer o impacto desta inovação central, mas que os mesmos serviços confirmam que serão raros os professores que terão trabalhado em fase.

O sistema de fase foi extinto com o advento da Reforma Curricular, sendo reintroduzida (se alguma vez deixou de existir) o sistemas de classes, agora eufemisticamente chamadas "anos de escolaridade". Numa publicação recente[127], lê-se que «a classe do 1º ano (...) [e que] «esta classe (...) é formada por 20 crianças», etc., etc.

Chegamos a 1980 e ao lançamento dos programas de "capa verde"[128]. Na introdução destes programas eram evocados os anteriores, em vigor desde 1975/1976 e para os quais de previra três anos de experiência. O novo programa[129] confirmava que se havia reconhecido «a impossibilidade de pôr em prática, de forma generalizada, o referido programa (o de 1975), uma vez que não estavam reunidas, minimamente, as condições para que o mesmo tivesse

---

[126] Cortesão, L. (1988), p.25

[127] Praia, M. (1993) Desenvolvimento Pessoal e Social, Porto, Ed. Asa, p.23

[128] Como ficaram conhecidos. Os anteriores tinham sido os "côr-de-laranja". O conhecimento da côr das capas era para muitos (para a maioria) dos professores a única mudança operada.

[129] Aprovado pela Portaria 572/79, de 31 de Outubro.

possibilidades de atingir os propósitos que devem presidir à implantação de qualquer programa - a melhoria da acção pedagógica no Ensino Primário»[130].

A contradição repetir-se-á ciclicamente, em cada novo programa, como naquela que acompanhou a introdução do sistema de fases no primário: «o lançamento do novo programa exige que, à partida, sejam tomadas medidas que permitam evitar uma generalização precipitada (...) susceptível de comprometer o êxito de um trabalho pedagógico que, pela sua natureza e extensão, assume um elevado grau de responsabilidade.»[131]

À semelhança do que iria ser regra nos programas que se lhe seguiram, também durante o ano lectivo de 1976/77 «todas as acções (...) serão em regime de voluntariado e, por isso, aos participantes não será atribuída qualquer compensação»[132]. O zelo economicista não impediria que no mesmo documento, se traçasse objectivos de formação tomados, logicamente, como de concretização obrigatória para todos os professores: na primeira fase da escolaridade, a reformulação dos processos no domínio da iniciação à leitura, à escrita e às "primeiras noções de matemática"; para a segunda fase, a melhoria dos "processos de avaliação continuada". Na conjugação do voluntariado com as exigências de uma mudança imposta, tudo se manteve praticamente imutável e o regime de classe fez uma travessia completa de vinte anos sem sobressaltos.

A formação para a prática do sistema de fase de escolaridade não inquietou a esmagadora maioria dos professores do primário. O currículo de formação inicial

---

[130]Novos Programas/1980, p.3

[131]Preâmbulo dos Programas/1975

[132]Ofício-circular nº 92-SAP/77 da DGEB, pp.3-4. Em 18 de Abril do mesmo ano, a DGEB dirigia-se de um modo personalizado (e não inocente...) ao "colega"-professor nestes termos: «A sua adesão voluntária a este programa dá-nos, à partida, a garantia de que esta equipa pode contar com a sua participação colaborante»

desses professores (a quase totalidade formada nas escolas do Magistério antes de 1974) não incluía, por exemplo, a Psicologia Genética, a Sociologia, as metodologias activas, ou rudimentos de investigação em educação. A individualização, a organização do trabalho escolar tendo por centro os alunos, a avaliação que fosse auto-reguladora dos processos de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade, eram somente componentes de um discurso pedagógico idealizado, que alguns movimentos[133] se esforçavem por operacionalizar.

Porém, o maior óbice à formação foi o da selecção dos formadores. As acções de formação à distância organizadas pela DGEB foram complementadas, já em plena reciclagem para os Novos Programas de 1980, com acções de formação directa «essencialmente a cargo da acção conjunta das Escolas do Magistério e dos Serviços de Inspecção do Ensino Primário»[134].

Os textos de Apoio dão a conhecer como essa acção directa era esquematizada: «(...) A DSPRI, através do Serviço de Acção Pedagógica (SAP) trabalha trimestralmente com responsáveis dos Serviços de Inspecção e das Escolas do Magistério Primário para com eles discutir as linhas de orientação e organização desse programa». Posteriormente, em cada área de influência das Escolas do Magistério, os inspectores e essas escolas planificavam as acções. Chegava-se a sugerir, timidamente, a transferência da monitorização para os Animadores Pedagógicos (entretanto eleitos). Mas estes eram uma massa crítica difícil de controlar e apenas se poderia encarar a hipótese do seu concurso, «caso legislação adequada os venha firmar»[135]. Essa legislação nunca viria a ser publicada. Entregue a monitorização das acções a inspectores e a professores das Escolas do Magistério, o que poderia esperar-se? Felizmente que os recursos

---

[133]Movimento da Escola Moderna, por exemplo.

[134]Texto de Apoio 16.2 - SAP, de 5/12/79

[135]Texto de Apoio 16.2 - SAP, de 5/12/79

humanos dessas instituições eram limitados, senão os danos seriam ainda maiores.

A incapacidade de resposta é confessada para justificar que «por uma questão de eficácia, se admitia que as Escolas do Magistério poderão optar por planos experimetais reduzidos, não abrangendo necessariamente toda a população de professores da sua área de influência»[136]. Para iniciar e desenvolver um programa de formação contínua de professores com vista à compreensão dos determinantes do sistema de fases de escolaridade e da consequente transformação na organização da escola e das práticas ao nível da sala-de-aula e equipa de professores, seria preciso que, nos domínios psicológico, científico, académico, ou prático, os formadores fossem competentes. Não foi o caso. Os conflitos verificados entre animadores e inspectores, ou entre professores do Magistério e os professores-formandos eram frequentes. Não apagaram os efeitos de «resistência à mudança» provocados na grande maioria dos professores passados pela formação. Mas deram origem a que, em 1980/81, o programa fosse extinto.

Os textos de apoio à formação à distância admitiam: «em relação aos professores, pretendeu-se (apenas) sensibilizá-los a aderir a uma Escola Activa»[137]. Já os professores das Escolas do Magistério, que do primário conheciam (e mal) o que os livros diziam, tinham maiores pretensões. E decalcavam elencos disciplinares da formação inicial em acções de formação contínua que tomavam o professor-

---

[136]Texto de Apoio 16.2 - SAP, de 5/12/79

[137]Apoio às Emissões de TV-SAP/EAT, 11/12 Set.78

formando como destinatário amorfo de saberes compendiados[138]. É um procedimento que muitos anos não chegaram para dissipar.

> *«Os professores do ensino primário em reciclagem sabem muito bem dizer a este ou àquele formador : "mas o que é que você sabe disso de nunca o fez?" (...) E como censurar os professores da Escola Normal, por exemplo, por não saberem fazer aquilo sobre que a instituição lhes pede para falar?»*[139]

O futuro-presente era o tempo verbal favorito para os mentores e activistas no grandioso (como efémero) programa da formação. Vejamos: O Núcleo de Acção Pedagógica «será o espaço físico e humano destinado a ensaiar e a experimentar métodos e técnicas, onde se confecciona ou elabora material didáctico»[140]. A autora confia piamente que "será", só não explica (nem imagina) de que modo, onde e com quê. Mas a DGEB tradicionalmente mais comedida de entusiasmos, apressava-se a esclarecer que «a documentação enviada (...) tem carácter provisório e por isso não se considerou um exemplar (do texto em causa) para cada escola, deixando-se aos "Senhores Professores" (em maiúsculas no original) a reprodução de "mais exemplares, se tiverem possibilidades"»[141]. Não tinham.

---

[138]São exemplares deste modelo de formação a "Estrutura de Apresentação dos Planos de Acções do Programa de Formação contínua para o Ano de 1980/81», da Escola do Magistério Primário do Porto.

[139]Jean, G.(1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed.ASA, p.98

[140]Deste modo gastava o seu tempo (e a nossa paciência) uma inspectora que discursou no 1º Seminário sobre a Formação Contínua dos Professores realizado na SMP do Porto, em 22 e 23 de Maio de 1980.

[141]Texto de Apoio aos Programas do Ensino Primário 1980/81, Introdução, s/d, p.3

A comunicação da senhora inspectora terminava com um apelo às «entidades oficiais, às comunidades e às autarquias, para que fizessem o generoso gesto de dar um tecto à ideia e artefactos para a empresa». As autarquias não se mostraram tão solícitas como seria desejável. Os Núcleos de Acção Pedagógica não saíram do papel.

Mais correcto foi o palestrante que afirmou ter de se reconhecer que «não há em Portugal, devidamente estruturado, um verdadeiro programa de formação contínua de professores» e que «nem a realização de certos encontros ou cursos de actualização esporádicos bastam para que se possa afirmar o contrário»[142]. Concluiu dizendo que para evitar a frustração de muitos se evite a improvisação de alguns. Não foi ouvido. Decorrido um ano, nos concelhos onde a organização dos professores substituiu a improvisação e a mediocridade dos inspectores, ou dos professores das EMP, estes encarregaram-se (coniventes com as delegações escolares) de extinguir as estruturas e de dispersar os animadores que haviam ousado fazer outra formação.

A carta de demissão de um animador pedagógico[143] resume a situação que se vivia no momento do lançamento desses "novos programas". Fundamenta essa demissão na «inexistência de um plano de acção concreto de dinamização pedagógica». Denuncia que «um mini-curso de duas semanas com conteúdos ultrapassados na sua actualidade não é bagagem suficiente (e que) melhor fora que se contasse apenas com o pouco saber e a boa-vontade dos animadores». Sugere que as escassas verbas investidas fossem aplicadas «no apoio a iniciativas de carácter local». Diz, textualmente, que se verificou a retenção dos textos de apoio na Delegação Escolar, despachos tardios a pedidos urgentes, a

---

[142]No decurso do mesmo Seminário/Maio.1980

[143]datada de 13 de Agosto de 1979

não-resposta a um plano enviado à DGEB, de uma proposta de Estatuto de Animador e dos Centros de Documentação Pedagógica também surperiormente apresentados e jamais respondidos.

Esta consciência[144] das necessidades e as reivindicações expressas provam uma vitalidade que, todavia, não teve, nunca, condições institucionais indispensáveis ao seu reconhecimento.

[144]Colectiva, pois a demissão foi apresentada ao inspector da área, em simultâneo, por cinco dos seis animadores pedagógicos que constituiam a equipa

(2º CASO EXEMPLAR)

O projecto das escolas de Área-Aberta/P3

Como surgem em Portugal as Escolas P3?

"Área-Aberta" porquê?

Da legislação à formação em "Área-Aberta"

O projecto das escolas de Área-Aberta/P3

Como surgem em Portugal as Escolas P3?

> *"Os professores de uma escola acabadinha de estrear descobriram um dia que ela tinha estantes sobre o comprido, a que não atribuíram valor imediato, Mais tarde, descobriram para que servia: para eles e os alunos arrumarem os esquis."*[145]
>
> *(P.G.Rosado)*

Em 1872, Eça de Queirós, referia em "Uma Campanha Alegre" que «a Escola entre nós é uma grilheta do abecedário, escura e suja: as crianças, enfastiadas, repetem a lição, sem vontade, sem inteligência, sem estímulo: o professor domina pela palmatória e põe o tédio da sua vida na rotina do seu ensino». Numa prosa que se mantém actual à distância de um século, Eça informa-nos das vivências escolares em edifícios de que hoje restam vestígios arquitectónicos, por exemplo, no tipo de construção "Conde de Ferreira"[146], ou "Conde de S.Bento"[147]. São

---

[145]in "O Jornal" de 31.12.87

[146]*«Convencido de que a instrução pública é um elemento essencial para o bem da sociedade, quero que os meus testamenteiros mandem construir e mobilar cento e vinte cinco casas para escolas primárias de ambos os sexos nas terras que forem cabeças de concelho, tendo todas por uma mesma planta e com acomodação para vivenda do professor, não execendo o custo de cada casa e mobília a quantia de 1 200$00 réis, e pronta que esteja cada casa será a mesma entregue à junta da paróquia em que for construída, mas não mandarão construit mais de duas casas em cada cabeça de concelho e preferirão aquelas terras que bem entenderem.»*
Extracto do testamento de Joaquim Ferreira dos Santos, 1º barão, 1º visconde, 1º conde de Ferreira, nascido em Vila Meã (Douro), em 1782, e falecido no Porto, em 1866.

[147]O Conde com comendas à medida do Concelho de Santo Tirso e que por estes lugares madou edificar "casas para escolas".

escolas com um pé direito altíssimo, com uma inclinação de pedra junto às janelas também altas, muito mais altas que a altura possível aos alunos. É impossível uma criança observar de dentro destas salas, o que se passe em torno da escola. Se nos colocarmos ao nível do olhar dos infantes, apenas nos será possível ver alguns ramos e uma ou outra núvem. A par com as práticas descritas por Eça de Queirós, mas com as devidas distâncias, poderíamos estabelecer alguns paralelos com as descrições dos estudos de Foucault[148].

Um problema antigo, como se vê. Em 1979[149], na explicação do projecto que se seguiu aos dos "Condes do Brasil", a iniciativa do "Plano dos Centenários" é elucidativa da racionalidade que lhe presidiu. Este projecto, que celebra os oitocentos anos de nacionalidade e os trezentos da Restauração da Independência, surge na sequência do ciclone ocorrido em 1941. Como se pode inferir, estamos na presença de duas razões de elevado coturno pedagógico: duas efemérides que corroboram as intenções da Reforma de Carneiro Pacheco e um ciclone.

Os ventos fortes haviam provocado pesados danos nas escolas. Também haviam sido arrancadas milhares de árvores. No acatar da sentença de Comenius[150], as escolas e as árvores convergiram num projecto de raiz. Para não desperdiçar madeira de tão boa qualidade (carvalhos, pinheiros, etc.), o ministério decidiu aproveitar a madeira das matas para atender a uma necessidade "gritante" a nível nacional.

O "Plano dos Centenários"[151], que viria a ser o mais significativo antes da chegada das P3 escandinavas, nasceu fruto do acaso e da necessidade. Aquele padrão de

---

[148]Foucault, M.(1970) Vigiar e punir, Petrópolis, Ed. Vozes

[149]Moreira, M. cit in D.G.C.E. (1979) Vamos falar de escolas, Lisboa, M.E.

[150]«Se não podemos levar a árvore para a escola, levemos a escola para debaixo da árvore.»

[151]Despacho do Conselho de Ministros, de 15 de Julho de 1941.

construções multiplicar-se-ia até aos anos sessenta. Um mesmo projecto para toda e qualquer necessidade[152].

Em 1963, no âmbito da OCDE, foi iniciado um "projecto de ajuda" aos Países Mediterrânicos. Com o objectivo de desenvolver a escolaridade obrigatória, um grupo de trabalho constituído, em grande parte, por técnicos em Educação, propunha-se apoiar países como a Grécia, a Jugoslávia, a Espanha e Portugal.

Neste âmbito, um dos problemas foi o de harmonizar a concepção das construções escolares com as concepções de Escola e as orientações no campo da pedagogia. Apesar desta centralização de objectivos, não devemos esquecer a forte componente financeira que esteve na origem do "Projecto Mediterrâneo".

No nosso país, o grupo de trabalho foi constituído por técnicos do Ministério da Habitação e das Obras Públicas (M.H.O.P.) e do Ministério da Educação.

Após três anos de trabalho (em 1966, portanto) este grupo propôs-se elaborar vários estudos, entre os quais, referimos o de um projecto para a construção de uma escola primária piloto "que viria, efectivamente, a ser erigida em Mem Martins".

Neste projecto, alguns princípios gerais são estabelecidos:

- o edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública;
- a escola do edifício deve ter em consideração o tamanho da criança;
- e escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior;
- o ensino não consta só de memorização, mas é também actividade que os espaços (diversificados) devem permitir;

---

[152]Outros projectos de menor importância poderão ser ainda registados, para além destes dois: Projecto "Raul Lino", "Urbano 3", "Adães Bermudes", "Novo Plano", "Rural 3"...

- deve ser fomentada a manipulação e criação de objectos (pelo que se introduziu uma zona de trabalho, dita "suja", com pontos de água, ligada às salas de aula, propriamente ditas);
- a organização de situações como a de trabalho em grupo, prevendo-se a mobilidade do equipamento;
- nem todas as actividades podem ser realizadas no mesmo espaço (e daí a instalação dos chamados "polivalentes");
- as refeições são actividades educativas (e, por isso, foi suprimida a separação entre edifício-cantina e edifício-escola);
- as instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de Educação;
- a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade.

Estávamos em plena década de 60. Em Portugal, vigorava ainda a separação de sexos no ensino primário. Na construção de Mem Martins, foi necessário construir quatro salas (duas de cada sexo) com recreios cobertos também separados. O pátio e a sala polivalente eram comuns.

Esta escola esteve um ano a funcionar, dado alguns sectores do M.E. pretenderem realizar aí uma experiência pedagógica, cujo teor se desconhece. Os serviços burocráticos do Ministério inviabilizaram-na, com argumentos de natureza técnico-administrativa. E teriam também inviabilizado o novo projecto de edifício escolar, se algumas autarquias, a quem a lei permitia a construção de escolas para o ensino primário, não tivessem sido sensíveis à mudança[153].

---

[153]Nomeadamente, na Moita, nos Olivais e na Baixa da Banheira.

Em 1971, grupos de professores influenciados por correntes cooperativistas introduziram duas inovações no projecto:

- o trabalho em equipa de 2, 3 ou 4 professores;
- considerar núcleos de espaços para grupos de alunos, fugindo ao tradicional sistema de turmas-classes.

Ainda antes, em 1969, as estruturas do M.H.O.P. encarregadas da construção de edifícios escolares foram integradas na Direcção-Geral das Construções Escolares. Esta medida permitiu o estudo de novos planos de construção que fossem alternativa ao projecto do "Plano Centenário".

No Gabinete de Estudos da D.G.C.E. foram vários os programas elaborados, cabendo a cada programa (P) um índice (1, 2, 3, 4, e 5). Ao programa (P) das novas escolas primárias foi atribuído o índice 3 (P3).

Estando o Ministro Veiga Simão mais voltado para outros sectores, os técnicos das construções escolares para o primário foram levados a recorrer (felizmente!) a contactos exteriores ao M.E., sendo influenciados pelos movimentos de renovação pedagógica que, então tomavam forma.

O projecto P3, concluído entre 1970 e 1972, apesar de ter sido enviado ao M.E., nas suas diferentes fases, nunca obteve do ministério qualquer resposta, favorável ou desfavorável. Idêntica atitude de total mutismo se viria a verificar na fase de generalização de construção de edifícios P3.

À primeira, na Quarteira[154], seguiu-se concurso para outras vinte. A construção, através das iniciativas das autarquias locais, generalizava-se. O ministério não se apercebera ainda que tais escolas mereceriam uma atenção diferente, os seus professores uma formação específica, as comunidades alguns esclarecimentos.

---

[154]Entrou em funcionamento no ano lectivo de 1973/1974.

"Área-Aberta" porquê?

Quando arquitectos e técnicos de educação conceberam as nossas Escolas de Área Aberta - a que chamaram Projecto Normalizado P_3 - sabiam que a Escola Primária é o lugar onde a criança passa grande parte do seu tempo e que estes primeiros anos de aprendizagem são fundamentais para a sua vida futura. O que se aprende, e principalmente a forma como se aprende, pode despertar ou bloquear toda a evolução da personalidade.

Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu a esses pedagogos e arquitectos um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais da criança, e, também, um passo decisivo para a sua socialização. Mas esta Escola, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente - facilita ainda a sua integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da Escola, é área aberta para o meio e integração na comunidade.

Para melhor explicar a finalidade destas Escolas de Área-Aberta transcrevo os objectivos enunciados pelo Secretário da Organização do Ensino Elementar de Montreal (CANADÁ), um dos centros promotores deste tipo de escolas:

1. Procurar o ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores;

2. Mobilizar os professores para o trabalho em equipa;

3. Facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, afim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos;

4. Estimular nas crianças a multiplicação dos contactos pessoais e, por conseguintem, uma melhor sociabilização;

5. Facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanente, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didáctica e pedagogia;

6. Favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, actividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Activa[155].

O ensino baseado no professor da classe tradicional é assim substituído por:

- uma aprendizagem que utiliza meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos;

- uma aprendizagem em pequenos grupos que se desenvolve, não só a expressão, como o trabalho em comum;

- uma criação colectiva, que não só desenvolve a cultura, como também a vida em comum.

Trata-se de um projecto educativo que propõe um outro modelo de vida na sala de aula, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de reflexão e de prática. O trabalho e vida em grupo, a exigência de escutar o outro, torna-se tão importante como a mudança de relações entre os professores e alunos, e como as aprendizagens a assegurar.

Pode, em suma, dizer-se que da instrução se passa abertamente para objectivos amplos de educação.

---

[155]DGEB/DSPRI-ME (1981) Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta, documento nº 2

Da legislação à formação em "Área-Aberta"

No âmbito de um estudo que realizei sobre escolas P3[156], solicitei à DREN a informação disponível sobre iniciativas do ME relativamente a esse projecto (orientações, plano de construção, formação desenvolvida, experiências concretizadas, etc.). A resposta foi sempre igual: "Informo V. Exª que esta Direcção Regional não dispõe dos elementos solicitados"[157]. Na resposta sugeria-se o contacto com outras estruturas. Efectuado o contacto, a resposta era idêntica, ou nem sequer era providenciada qualquer resposta, o que indicia uma situação cuja gravidade corrobora o que é habitual: nos arquivos do ME do primário nada consta.

A informação que não foi possível obter onde deveria ser esperada, captei-a na memória possível pelo registo de normativos e na prática de círculos de estudos compostos por professores em exercício em escolas de "Área-Aberta P3".

Os primeiros anos da década de oitenta testemunharam alguns investimentos, quer na regulamentação do funcionamento destas escolas, quer na formação de professores. Em Setembro de 1980[158], eram definidas regras de funcionamento.

No ano lectivo de 1980/1981, realizavam-se alguns encontros de formação de professores.

Em 1981/1982[159], regulamentava-se a relação professor-aluno. Sublinhava-se no ponto seis desse normativo que «cada núcleo de sala de aula deve corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores a trabalhar em equipa, de acordo com o programa elaborado em conjunto». No número oito do

---

[156]Santo Tirso, 1988/1992

[157]Exemplo: ofício nº 13086, de 6/5/92

[158]Despacho nº 84/80, do Secretário de Estado da Educação, D.Rep. de 13.Setembro

[159]Despacho do M.E.U. nº 274/81, de 2 de Outubro

mesmo despacho, o M.E.U. assumia claramente que «para efeitos de concurso de docentes, as escolas P3 devem ser inequivocamente assinaladas com a indicação de escola de área-aberta, projecto P3, significando a opção por essas escolas que os professores aceitam as condições de trabalho que as mesmas exigem».

Quase no final do ano lectivo de 1982/1983, é publicado um diploma[160] que «pretende obviar as dificuldades sentidas na aplicação do Despacho nº 274/81» que dificultaram, ou impediram «a colaboração entre docentes, que uma escola de área-aberta necessariamente pressupõe». No mesmo diploma legal, o M.E.U. admite que se criaram «situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação entre docentes». Concluia o despacho que «o actual processo de colocação de professores (...) bem como os problemas decorrentes da sua formação, pouco orientada para uma pedagogia activa (...) agravam ainda mais a situação». Finalizada a argumentação, remetia-se para a Inspecção[161] a aprovação de projectos de equipas de professores e legitimava-se a introdução de regime de curso duplo nestas escolas. Estas medidas coincidiam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si[162]. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores não haviam sido preparados para um trabalho com as características que as P3 apontavam. Umas vezes por falta de informação, em outras por falta de formação e sempre na falta das duas

---

[160]Despacho nº 41/EAE/83, de 13 de Maio

[161]Imagine-se o descalabro: serem os inspectores a aprovar projectos, quando são pessoas totalmente ignorantes no assunto.

[162]Hoje é prática corrente o fechar das salas. aliás, os gabinetes técnicos das Câmaras Municipais introduziram esta alteração nos projectos.

correntes, os professores refugiaram-se, ao menor pretexto, no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de "aula". A liquidação do projecto era factual quando, já em Outubro de 1986 a DGEB insistia, pela última vez neste capítulo, nas acções de sensibilização.

Este curto historial desemboca numa contestação generalizada que, em 1987 teve o seu apogeu. Na imprensa são comuns notícias como esta: "A avaliação da experiência pedagógica que é de aulas de ensino primário simultanemamente para três turmas foi solicitada à Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário pelo Sindicato Democrático dos Professore (SINDEP). Um representante do SINDEP comentou que essa avaliação permitirá saber se a experiência deverá continuar, ou não. Segundo explicou, essa ideia resultou nos Países Nórdicos, mas, por exemplo, em França chegou-se à conclusão de que seria melhor voltar ao ensino tradicional. O ensino das designadas "Escolas P3", consiste em dar aulas a três turmas de 90 alunos, com matérias diferenciadas e em simultâneo por três professores. Pretendemos que esse tipo de escolas pare de proliferar em Portugal até que seja avaliada a experiência, afirmou o sindicalista. Segundo o mesmo informador, a SEEBS, Marília Raimundo, disse que "essa avaliação irá decorrer em 1987."

Realçadas as incoerências e a ignorância que a notícia veicula acrescentaria que a avaliação não chegou em 1987, nem consta que entretanto tivesse sido realizada. Mas declarações como a transcrita sucederam-se no mesmo ritmo com que se erguiam paredes entre os espaços de "área-aberta", ou se dispunham armários (como muralhas) em improvisos arquitectónicos em que cada professor na sua sala, com os seus alunos, o seu método e os seus manuais, apenas toleravam (como mal menor) o incómodo de ouvir as "lições" do colega do lado...

As imprecisões são tantas, neste como em outros textos jornalísticos, que não merecem qualquer comentário crítico; falam por si mesmos. O que importa destacar como original é o facto de a construção de edifícios P3 no concelho de Santo Tirso terem sido contemporâneos deste discurso. Mais ainda: a sua construção foi resultante de um esforço nesse sentido feito por professores, a partir de um projecto de formação em 1979 apresentado à D.G.E.B. e ainda sem resposta.

Duas realidades contraditórias coexitiam: de um lado a demagogia sindical e o apelo à mediocridade pedagógica, de outro uma intenção de mudança e a prova da sua possibilidade.

Enquanto expirava mais uma experiência que nem sequer chegara a ser, no concelho de Santo Tirso grupos de professores (círculos, se quisermos chamar-lhes...) exigiam a construção de edifícios P3 e neles imprimiam os traços de um trabalho participativo e democrático em área-aberta.

As acções de formação, eufemisticamente designadas por acções de sensibilização obedeciam ao modelo já referido em outros capítulos deste estudo. O que importa destacar, e em discurso directo, é o que os professores envolvidos nessas "sensibilizações", pensam e dizem por não se sentirem sensibilizados. Nas acções concretizadas em Setembro e Outubro de 1986, os professores:

1. Exprimem vantagens - "Amizade entre professores; colaboração; bom relacionamento; interajuda; conhecimento mais profundo dos colegas de trabalho e dos alunos; maior disponibilidade; interajuda entre os alunos, que aprendem uns com os outros";
2. Criticam - "Tira a liberdade do professor; há colegas que se sentem inibidas; o barulho da sala ao lado perturba e, se não há bom entendimento entre colegas, gera-se atrito; há mais cansaço porque obriga a um esforço maior;

falta de orientação inicial; falta de apoio do M.E.; falta de preparação técnica; dificuldade de adaptação a um trabalho de equipa";

3. Apresentam sugestões - "Os professores deveriam ser distribuídos por disciplinas e não por anos; não há pedagogia de área-aberta (...) esta pedagogia pode e deve ser praticada noutras escolas, em todas as escolas, ainda que nesta seja favorecida".

As hierarquias foram surdas aos apelos. A avaliação do projecto P3 não se concretizou. A área-aberta foi mais um equívoco: para o ministério nunca existiu. Neste caso particular, como nos restantes exemplos de (des)governo, não procuro a identificação de culpados. Os culpados somos todos, a começar por mim. Responsáveis já vimos que não os há. A paternidade dos projectos jamais é assumida pelas estruturas centrais, ou regionais do ministério. Assim, procuro a identificação de causas com o fim de compreender o que falhou e perceber como as P3 que se mantêm fieis à área-aberta poderão perservar as suas práticas da influência da desorientação geral.

Por coincidência, continuo a fazê-lo como formador-formando em círculo de estudos.

(3º CASO EXEMPLAR)

A reciclagem para os Novos Programas (de 1979/1980)

Programa de 1980/Gerir a precaridade

Os CAP - percursores das reciclagens de 90

A reciclagem para a Reforma Curricular (1989-1991)

A centralidade da ideia de projecto

Projecto e modernidade

Breve cenário da formação em números

A componente 9 do PIPSE

A sensibilização para a Reforma Curricular

O concelho de S.Tirso foi contemplado com a experiência da introdução da Reforma Curricular

A quem serve esta formação de professores?

A reciclagem para os Novos Programas (de 1979/1980)

Por vezes, a acção de grupos activos na periferia do sistema gera movimentos que, ciclicamente, são anulados, ou emergem para influenciar os acontecimentos.: «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»[163]. Em 1978, os quatrocentos professores do Concelho de Santo Tirso elegiam, directa e presencialmente os seus colegas que ficaram, a partir de Setembro desse mesmo ano, responsáveis pelo programa de Animação Pedagógica. Em 1978, havia já um conjunto de pessoas reunidas em torno de uma ideia que tomaria formas concretas, até ao momento em que a DGEB subitamente se decidiu pela extinção da experiência, sem a avaliar. Estávamos em 1980.

Pelo caminho ficavam múltiplas realizações que, continuadas em grupos dispersos pelas 76 escolas do concelho, se revitalizariam dez anos depois. Embora se reconheça nestes grupos um certo pendor para a acção segundo a "racionalidade técnica", estão já presentes perspectivas transformadoras que sugerem (já em 1979-80!), algumas referências para um modelo de formação contínua de professores diferente do modelo burocrático-administrativo que hoje temos[164].

As coordenadas para a construção de um modelo de formação variam, evidentemente, de concelho para concelho, de região para região. Mas,

---

[163]Postic, M., (1977), p.312

[164]O Decreto que altera e substitui o Dec.-Lei 249/92 e os constrangimentos impostos pelo financiamento dos projectos de formação exercem um controlo desse tipo, que a pretensa descentralização em Centros de Formação não pode disfarçar.

considerando a escola como local privilegiado de formação, o modelo concebido em 1979-80:

1. partia de projectos pedagógicos coerentes (concebidos pelos que se pretendiam auto-formar);
2. previa a experimentação e o acompanhamento na multiplicidade de espaços onde cada projecto se viesse a desenvolver;
3. contemplava um processo de crescimento pessoal integral e não visava apenas o profissional;
4. não pretendia compensar deficiências dos professores com "pedagogias compensatórias";
5. reconhecia que os professores organizados em grupos constituiam um elevado potencial de formação;
6. reconhecia que a formação não-inicial partia, forçosamente, da realidade da escola e nela se reflectia, contribuindo para a desconstrução das "evidências";
7. considerava o professor como um "prático reflexivo"[165].

Programa de 1980/Gerir a precaridade

A partir de atribuição de significados a intenções e a contextos, o professor buscará a coerência. Esta intencionalidade não pode ser negligenciada num modelo de formação. O professor terá de ser gestor autónomo de conhecimento, da decisão à aplicação. O professor define e constrói o seu próprio projecto de formação, que é também de grupo e de escola.

---

[165]Como se vê a metáfora não é nova...

As metodologias mais perfeitas correm sempre o risco de esvaziamento no trajecto entre as acções de formação avulsas e a situação concreta da sala de aula. Que não se conclua que as perdas se ficam e dever à incapacidade técnica dos professores. A incapacidade é mais apanágio do modo como se concebe e operacionaliza o modelo. Necessário se torna abandonar um modelo que prescreve a informação antes da aplicação e a teoria antes da prática, promover uma formação integrada que harmonize os níveis científico e pedagógico, o nível teórico com o prático.

A preparação dos professores-dinamizadores de formação que haviam de acompanhar o lançamento dos programas de 1980 foi realizada num único encontro[166].

A equipa de monitores desses encontros era totalmente constituída por inspectores[167]. Desde o primeiro dia, o conflito foi permanente, chegando-se ao ponto de ser encarada como necessária a suspensão do curso. Os objectivos de reformulação didáctica que, no conteúdo curricular somente visava a "mentalização e abertura" (sic) dos professores e a metodologia utilizada pelos inspectores foram confrontados com o saber e o saber-fazer de muitos dos professores-formandos do curso. Sem o estribo da competência, mas escudados nos seus planos de formação e no poder que o seu estatuto de inspector lhes conferia, estes procuravam escamotear as condições reais da introdução das práticas que pretendiam transmitir. Foi esse, provavelmente, o primeiro choque entre duas concepções de Escola ainda hoje inconciliáveis. A reciclagem que se seguiu[168] era de inscrição voluntária, o que na ausência de quaisquer subsídios

---

[166]No distrito do Porto, o encontro teve lugar em Valadares, no mês de Julho de 1978.

[167]Nessa época ainda designados por inspectores-orientadores.

[168]Setembro de 1978

para deslocações e alojamento, se tornou, para muito professores, involuntária e até mesmo inacessível.

Na brochura distribuída no Curso de formadores podia ler-se:« (...) os textos de apoio, as emissões radiofónicas, o filme, a acção dos monitores incentivam a actualização pedagógica dos professores (...) Os encontros de Setembro não visam transmitir o domínio de um saber definido (...) haverá sempre (...) um vasto campo aberto à iniciativa do professor»[169]. Ao incentivo da formação à distância junte-se a esperança de que os professores entendam que lhes cumpre a iniciativa. Substima-se a situação concreta. Subsiste a ideia de que aos "encontros de Setembro" outros se seguirão. Indiferente ao peso da tradição e às condições objectivas do trabalho no 1º Ciclo, este programa de formação estava destinado ao mesmo fim que os que o antecederam ... e dos que se haviam de seguir.

Claro que a ausência da tradição de encontro e a pobreza de recursos não explicam o inêxito dos programas. Mais fácil seria sugerir - como ouvi mais que uma vez, mas veladamente - serem os professores os responsáveis pela falência dos programas. E porque as escolas não reuniam as condições mínimas de instalações e equipamento, sugeria-se na mesma brochura[170]:

> «- que no pátio coberto fosse o espaço entre travejamento e cobertura utilizado para arrumações, com um forro feito com elementos de "tabopam".
>
> - Escada de acesso, construída pelas crianças.
>
> - Arcos de ferro, aduelas, ou outros aros suspensos no travejamento e utilizados para jogos de precisão.

---

[169]MEIC, policopiado, s/d: 103-104

[170]MEIC, policopiado, s/d: 30

- Entre a parede e uma possível viga de suporte da cobertura, colocar elásticos ou cordas que servirão como "redes de voleibol", extremamente úteis na iniciação deste jogo desportivo colectivo.»

O improviso no lugar de uma gestão de escola com orçamento próprio (que, em 1995 também não existe!).

O delírio do MEIC continua noutras páginas de uma prosa que oscila entre o onírico e o cínico[171]:

«- Vestíbulo considerado um prolongamento da sala. Os cabides tirados e aproveitados para estantes (...)

- O estrado que foi transformado numa mesa e colocado no vestíbulo ao fundo da sala (...)

- Estantes feitas com caixotes - pedaços de tabopam ou quaisquer outras tábuas, onde será colocado o material didáctico de acordo com as rúbricas do programa.

- Pedaço de esferovite, aglomerado de cortiça, ou tabopam, pregado à parede ou colocado dentro de caixotes compridos com tijolos por baixo e onde os alunos podem fazer os seus trabalhos de pintura.

- Mesa feita do estrado podendo ter por baixo pedaços de tabopam a fazer uma ou duas estantes onde se pode guardar material.

- Lavatório que foi transladado das casas de banho de maneira a que os alunos tenham água mais perto para a execução dos seus trabalhos. Na hipótese de não existir água canalizada nem lavatório, utilize-se uma bacia plástica e um jarro.

- Um objecto feito de lata em baixo com uma armação de madeira e verguinha de modo a substituir os cabides retirados».

---

[171]MEIC, policopiado, s/d: 29

Como o vestíbulo é de cimento e nas zonas frias é difícil o trabalho nesse espaço, sugeria-se que o chão fosse revestido com dois toldos de apanha de azeitona...

Ficamos sem saber com que dinheiro se iria comprar o tabopam, a esferovite, o aglomerado de cortiça, as tábuas, nem onde parava o "material didáctico", ou as tintas para "os trabalhos de pintura", a que o MEIC se referia.

Relativamente ao material, o MEIC esclarece que «há um tipo de material que o professor terá de confeccionar», há outro que pode ser trazido pelos alunos[172]. Quanto ao material que o professor não terá de confeccionar, nem os alunos terão de trazer, nada consta da brochura. As escolas não dispõem de qualquer "audio--visual" de que se recomenda a utilização nas acções de formação. As escolas não têm material Cuisenaire, M.A.B., ou outro qualquer suporte de concretização matemática que se recomenda nas acções. Por isso, o MEIC adianta outras "sugestões": «- Caixas de cartão (embalagens grandes e pequenas); pedaços de cartão; papel canelado das embalagens, palhinha; embalagens de ovos; pedaços de alcatifa; caixotes e grades de vários tamanhos; restos de madeira e tacos de vários tamanhos; serrim (farelos de serra, serradura); garrafas e frascos de plástico; garrafas e frascos de vidro; copos e pauzinhos de yogurt; bocados de amostras de tecidos; botões; rolhas de cortiça; recortes de revistas; máquina de escrever velha; pratinhas de chocolate; sacos de plástico (de vários tamanhos e cores); tampas de carteiras e mesas inutilizadas; carros de linhas vazios; paus de vassoura; ferraduras; molas de roupa; sarapilheira; esferográficas utilizadas; restos de velas; telhas e tijolos; pneus velhos; um carro velho (no pátio de recreio); ferro eléctrico estragado; pilhas velhas; sapatos antigos; colares fora de moda; aduelas e arcos; baldes de detergentes; meias velhas; toldo de apanha da azeitona; pinhas; canas; areia; troncos; penas de aves».

---

[172]MEIC, policopiado, s/d: 53

Em muitas escolas (onde nem "velha" a máquina de escrever existia) a boa-vontade e o "espírito de missão" operaram milagres a bem da nação.

Os CAP - percursores das reciclagens de 90

Os Centros de Apoio Pedagógico constituídos a partir de 1981-82[173] surgiram, no dizer dos agentes neles envolvidos como projecto resultante da verificação da ineficácia dos programas de formação que os precederam. Professores e técnicos dos CAP exprimiam uma concepção de formação oposta aos programas de TV e às estratégias dos Cadernos de Documentação e dos Textos de Apoio que, publicamente, criticavam.

A génese dos CAP decorre nos núcleos distritais da Direcção de Serviços do Ensino Primário. Após dois anos de investigação e experiências formularam o designado "Projecto de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário". Como principal característica inovadora, aponte-se a preocupação de não apresentar aos professores e escolas formação previamente elaborada, mas permitir que cada Conselho Escolar identificasse problemas, necessidades, interesses. Visava-se no projecto:

- a mudança da organização da escola e do trabalho escolar;
- o aprofundamento e experimentação de metodologias, técnicas, processos,
- a intensificação das relações da escola com a comunidade local.

Coube às câmaras municipais a disponibilização de espaços e equipamentos para os CAP.

---

[173]Em 1981/82 abrangia 36 concelhos; em 1984/85 já havia 59 CAP's concelhios em funcionamento

Os professores que integravam os centros, à semelhança dos seus colegas formadores nos programas de formação que os antecederam, não estavam destacados. Trabalhavam nos CAP's fora do seu horário lectivo. Santo Tirso não teve CAP[174], mas manteve permanente o ritual do encontro de formação em círculo.

Apesar do entusiasmo dos professores dos CAP, a formação degradar-se-ia até à sua extinção. A título de comentário, reveja-se um artigo de opinião publicado em Dezembro de 1986[175]:

«O chamado "Programa de Formação Contínua de Professores do Ensino Primário" conheceu já várias modalidades numa existência relativamente curta. E ao que parece... nem sempre para melhor. Nos últimos tempos foi a sua execução confiada, quase que exclusivamente, às moribundas escolas do magistério primário, prática que, ao que tudo o indica, vai ser seguida no corrente ano lectivo pelo que resta daqueles estabelecimentos de ensino. Naturalmente que os professores do ensino primário - talvez bem mais do que os docentes dos outros graus - necessitam de algo que lhes proporcione uma permanente actualização. Bastará pensar-se na dispersão e no isolamento em que vive e exerce uma significativa percentagem, acrescendo ainda o volumoso número de escolas de um só lugar. Ora o isolamento gera inevitavelmente o desânimo, e este a estagnação e a rotina. No entanto, e tal como tem funcionado ultimamente o "Programa de Formação Contínua" quase se dirige em exclusivo aos docentes dos meios urbanos (e mesmo assim nem a todos...), precisamente aqueles que não sofrem a violência do isolamento e que, em princípio, melhores condições e mais fáceis meios dispõem para cuidar da sua valorização.

---

[174]No distrito do Porto a cobertura concelhia não chegou a vinte e cinco por cento.

[175]Jornal de Notícias, 29/12/86

Efectivamente, decorrendo as sessões de trabalho nas escolas do magistério ou nalgumas sedes de concelhos mais populosos, é óbvio que só os professores das vizinhanças as podem frequentar: não havendo dispensa total da actividade docente, nem subsídios de deslocação e alojamento, só por brincadeira poderá dizer-se que a actualização se dirige a **todos** os professores do ensino primário.

O "Programa de Formação Contínua" só terá possibilidade do desejável êxito quando a sua frequência for **verdadeiramente** tornada acessível a todos os docentes. E privilégios, a havê-los, naturalmente apenas se aceitarão se dirigidos aos muitos que labutam nas mais penosas condições, tantos deles quais eremitas sem votos, segregados da civilização pelos ínvios tratos das fragas.»

O projecto dos CAP pretendia preparar uma estrutura que, com carácter sistemático, proporcionasse aos professores em exercício um apoio permanente baseado em Centros de Apoio locais. Talvez por considerar os professores como "elementos activos da sua própria formação e gestão" tivessem induzido a sua auto-marginalização e posterior liquidação. A indefinição institucional em que subsistiu determinou o seu fim, dado não terem sido criadas as condições mínimas para o seu desenvolvimento. O Parecer nº 5/89 do C.N.E., na sua Introdução refere que «a inexistência de estratégias de avaliação e apoio tem sido causa de uma grande fragilidade e desaparecimento de inovações, impossibilitando a criação de um sistema coerente da Formação Contínua e um aproveitamento dos recursos investidos». Foi o que sucedeu com todos os programas e projectos da iniciativa do centro do sistema. E os CAP não foram excepção.

A reciclagem para a Reforma Curricular (1989-1991)

«O desafio a curto prazo consiste em adaptar os currícula em matéria educativa e de formação»[176]

(R.Carneiro)

Nos dois anos que antecederam o lançamento da Reforma Curricular simulou-se consulta e fomentou-se a adaptação do modelo de formação dominante. Confirmava-se a tendência de direccionar a formação para objectivos de progresso económico e de rendimento individual. Esta característica é consonante com o discurso de "modernização" que Roberto Carneiro levou às últimas consequências. Resta saber de que modo este discurso e os valores que as iniciativas de formação veicularam puderam atenuar a conflitualidade que atravessava o campo educativo.

Como se posicionaram os professores, face às propostas da Reforma Curricular, perante o apelo à assunção de "novas atitudes"? De que modo e em que extensão as "reciclagens" e em particular a iniciada com o lançamento da Reforma Curricular afectaram as representações e as práticas dos professores?

Com dois anos de antecedência o grupo de trabalho encarregado da redacção da proposta dos "Novos Planos Curriculares" apontava para a existência de quatro áreas-problema de desenvolvimento curricular. Uma das áreas reportava-se «à falta de investimento na organização de redes de apoio regional e local à formação de docentes na área de desenvolvimento curricular»[177].

---

[176]Carneiro, R., Portugal: os próximos vinte anos, V volume, Educação e emprego em Portugal, uma leitura de modernização, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1988: 83-4

[177]Comissão da Reforma do Sistema Educativo, Documentos Preparatórios I (1987): 180

A precaridade das iniciativas reformistas no campo da formação contínua de professores do 1º Ciclo contribuiu para que se instalasse nestes profissionais uma profunda crise profissional e cultural. Instala-se, com a reforma Curricular o sentimento de que a formação é indispensável à adequação a novas práticas (paradoxalmente não se definem quais as "novas práticas"). Decorrem acções de formação, ininterruptamente, entre Dezembro de 1990 e Julho de 1991. Irá repetir-se o cenário descrito por Ana Benavente, já em 1980, a propósito da formação para os então "Novos Programas". Transcrevo: «os objectivos dos novos programas não foram cabalmente entendidos por muitos professores, e as reciclagens, que se propunham informar/formar limitaram-se em geral a meros cursos de iniciação à leitura dos programas, deixando os professores sem os instrumentos pedagógicos adequados à sua concretização»[178].

Uma Reforma Curricular é muito mais que uma simples alteração nos conteúdos dos programas. Justificaria, no mínimo, quer a concretização de um debate permanente sobre os princípios a operacionalizar, de modo a clarificar conceitos e a identificar criticamente os valores veiculados, quer a criação de estruturas de apoio, acompanhamento e avaliação[179].

---

[178]Benavente, A., Correia, A., Os obstáculos ao sucesso na escola primária, IED, Lisboa, 1980: 82

[179]Na DREN, funcionava uma equipa de seis formadores para atender a cerca de 4.000 escolas e 17.000 professores. Nas palavras de um desses formadores restava-lhes "quando alguém vinha de fora, mostrar-lhes exemplos de«brilho»"

A centralidade da ideia de projecto

A Área-Escola é a inovação principal. Mas, o sustentar a necessidade de integração curricular, pouco acrescenta de integração social e cultural. Nesta área, o M.E. furta-se mais uma vez à conflitualidade resultante do «choque entre culturas e visões do mundo» (...) numa escola onde se afirma «que todos são tratados de igual forma, na base da cidadania que a todos é idêntica»[180]. Pretensamente isenta dessa conflitualidade, a Área-Escola limitar-se-ia a reforçar capacidades individuais na base do mérito, ou do talento. Neste sentido, esta área é coerente com outros pressupostos que, exaustivamente, referem propostas de "diversificação na aprendizagem". No Dec.-Lei 286/89 atribui-se-lhe um papel atenuador dos efeitos do currículo académico. Como área integradora de saberes, a Área-Escola sugere uma multiplicidade de interpretações. Mas, este possível fulcro de reforma tende a esvaziar-se de sentido:

- pelo estabelecimento de uma carga horária fixa;
- pelo esvaziamento que poderá significar a sobreocupação deste espaço por actividades meramente didácticas;
- pela indefinição relativamente à origem dos projectos;
- pelo modo caótico como se processou a sua introdução.

[180]Stoer, S., Araújo, H., Os direitos humanos básicos e a escola democrática: uma perspectiva sociológica, texto polic., s/d: 6

Projecto e modernidade

Fundamenta-se a reciclagem de 1990/91 num apelo constante à "modernização". Esta ênfase constitui, em si, «um elemento de legitimação do discurso educativo dominante nos anos 80»[181] e é utilizada «sempre que, na prática discursiva se pretende emitir um juízo de valor sobre a evolução social»[182] sem que se problematize a estrutura que, retoricamente, se pretende criar. Esta modernização é pretexto para a adopção de projectos voluntaristas de "curto prazo" e para a importação de inovações. «O Estado é visto como um meio efectivamente neutro de distribuição de resultados pretendidos que são decididos em outro lugar»[183]. Mas esta actividade não é neutra e funciona como instrumento de dominação. Desenvolve-se uma refinada instrumentalização traduzida em modelos de formação inibidores de mudança nas referências e nas práticas. Se os primeiros movimentos da Reforma Curricular provocaram uma certa curiosidade científica, logo a monorracionalidade técnica tomou o lugar central no programa de formação e o conduziu para a cristalização das inovações. Foi esta racionalidade que, anteriormente, fez gorar a introdução do regime de fases de escolaridade, ou o trabalho de equipa de professores em escolas de área-aberta. É a mesma atitude que condena ao esquecimento centenas de bibliotecas pedagógicas, há muitos anos fechadas nas dependências das Delegações Escolares.

---

[181]Correia, J. et al, A ideologia da modernização e o sistema educativo, Cadernos de Ciências Sociais, 1991: 1

[182]Correia, J. et al, A ideologia da modernização e o sistema educativo, Cadernos de Ciências Sociais, 1991: 6

[183]Dale, R., A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições, Educação e Realidade, Porto Alegre, 1988:17

O advento da pós-modernidade e o fim-de-século-pedagógico geram discursos legitimadores em que se cruzam influências internacionais, tendências globalizadoras e "pedagogias invisíveis". Sucede nesta reforma algo semelhante às problemáticas culturais do modernismo: a recusa de situação num contexto social. E a Reforma Curricular pode produzir efeitos opostos aos princípios que se reclamava. Do mesmo modo como o projecto de modernidade se cumpriu em excessos, também neste caso, a negação de que haja algo para cumprir para além das determinações normativas e no "reciclar" dos professores pode conduzir ao estreitamento de interpretações em micro-universos relacionais, ou nos macro--universos das recentemente criadas Áreas Escolares[184]. As soluções legislativas, sendo pretensamente inovadoras, contrastam com o afastamento dos professores do centro da discussão.

Como formador verifiquei entre os mais de quatrocentos professores que comigo participaram nesse programa uma tendência de fuga para posições de "renúncia à interpretação". Verifiquei a desorientação face a novas competências cuja exigência se subentendia nas novas propostas curriculares. As oportunidades de desenvolvimento ao nível das atitudes e de mudança com os outros são muito condicionados.

A autonomia equívoca concedida ao 1º Ciclo confirma que a lealdade relativa devida ao Estado é o preço a negociar para preservação da segurança pessoal possível: «a modernidade confirmou-nos numa ética individualista, uma microética que nos impede de pedir ou sequer pensar responsabilidades por acontecimentos globais»[185]. Mas como é característico do terceiro tempo da modernidade,

---

[184]Refiro-me ao conceito de Área Escolar presente no Artº 3º do Dec.-Lei nº 172/91, de 10 de Maio.

[185]Santos, B.(1988), O social e o político na transição pós-moderna, comunicação e linguagem, 6/7, p. 35

emergem neste contexto de "renúncia á interpretação", movimentos de resistência, de que os círculos são paradigma.

A crise da escola, tal como a crise da sociedade, reflecte a flexibilidade das transformações económicas, sociais e políticas de vários sectores da vida colectiva, a par com uma atmosfera de rigidez e de imobilidade ao nível global da sociedade. Atitudes como aquela que atrás referi apontam para a emergência de uma profunda crise de identidade profissional e cultural nos professores do 1º Ciclo, só possível porque estes profissionais sentem abalar-se todas as suas representações, quando as práticas de muitas décadas nunca problematizadas são esvaziadas, sem propostas alternativas. Como resultante, e quando se esperava interpretações "diversificadas e flexíveis" dos professores", sucedeu não essa resposta múltipla, mas o deslocamento para as necessidades de formação previamente determinadas.

Os professores do 1º Ciclo, na sua maioria, entregaram-se às posições técnico-positivistas que lhes prepararam. O receio gerou a avidez. Cinco anos volvidos, ei-los inscritos em projectos modernistas[186] entretanto tutelados pelo Ministério da Educação. Nas escolas e salas-de-aula estes projectos mudaram os cenários. As aprendizagens, essas permanecem cativas dos antigos rituais.

O discurso da política educativa está eivado de valores da modernidade. Estão presentes os valores dominantes dos três períodos da trajectória da modernidade: a liberdade, a igualdade e a autonomia. Mas, tal como transparece do discurso e das práticas, o conceito de modernidade que se estabelece é o que sacraliza os valores e direitos, mas inviabiliza a sua operacionalização.

E é neste campo que ganha sentido considerar as escolas como espaços colectivos de criação de novas identidades e a existência de sujeitos colectivos

---

[186]"Ensinar é investigar" e outros

capazes de aprofundar as propostas democratizantes da reforma. Como afirma B.S.Santos, «não faz sentido continuar à espera que o projecto de modernidade se cumpra no que até agora não se cumpriu»[187]. A emergência de grupos informais confirma uma situação cultural de "celebração afirmativa" característica da pós-modernidade. A questão que se nos coloca, e tal como a equacionou Boaventura Sousa Santos, é a de saber (em Educação) «se podemos pensar o pós-modernismo numa sociedade semi-periférica, mas sobretudo se podemos pensar e agir pós-modernamente»[188]. Os constrangimentos são inúmeros, a começar dentro de nós e a acabar nas contradições do sistema. Mas faz sentido hoje reorganizar grupos de professores que questionam a primazia e o autoritarismo do Estado que tendem a legitimá-lo como agente de modernização. Esta crença na "possibilidade" assenta no facto de, nos espaços intersticiais da reforma detectarmos fragilidades na prática legislativa e nas práticas sociais, onde o Estado não ultrapassa o domínio da intencionalidade.

«A sociedade portuguesa tem ainda de cumprir algumas promessas da modernidade, mas tem de as cumprir à revelia da teoria da modernização»[189]. As atitudes que diariamente testemunho no decurso da minha actividade de formador de professores são passíveis de transformação. Para tal será necessário reinventar essas mini-racionalidades da vida, na lógica de «um possível pós--modernismo de resistência»[190]. Se o professor se re-encontrar na sua multiplicidade subjectiva, saberá depois conferir-lhe a totalidade que o fará presente e actuante na multiplicidade das situações.

---

[187]Santos, B.(1988), op. cit., p. 28

[188]Santos, B., (1988) op. cit., p.36

[189]Santos, B., (1988) op. cit., p.39

[190]Santos, B., (1988) op. cit., p.41

Como refere Boaventura Sousa Santos, deveremos precaver-nos contra a tentação de caracterizar o pós-modernismo como cultura de fragmentação que remete o professor, como trabalhador de serviços, para micro-racionalidades engendradas pela "irracionalidade global". Nas contradições entre o discurso da modernização e o contexto das práticas, onde se misturam atitudes do fim da modernidade e do pós-modernismo, que cada professor se encontra numa posição crítica pós-moderna: a que conduz à descoberta de que o maior inimigo está dentro do próprio. Esta descoberta pode ser o ponto de partida para a compreensão de que «quanto mais global é o problema, mais locais e mais multiplamente locais devem ser as soluções»[191].

Breve cenário da formação em números

Em 1990/91, o número de alunos matriculados no 1º Ciclo do Ensino Básico[192] refectia ainda a quebra dos índices de natalidade cujos efeitos apenas permitiriam estabilização no número de matriculados só a partir de 1992.

A intenção declarada dos programas de formação era a "aposta na qualidade", uma metáfora repetida à exaustão, mas, ao que parece, sem consequências práticas visíveis.

Por seu turno, a relação professor-aluno atingia, igualmente, níveis nunca antes imaginados. Em 1990/91, no 1º Ciclo do Ensino Básico havia 16 alunos por cada professor em exercício de docência. Em 1980/81, a cifra correspondente situava-se em 22 alunos/professor. O número de professores no sistema não havia

---

[191]Santos, B., (1988) op. cit., p.46

[192]Situava-se abaixo dos 700.000 alunos, enquanto dez anos antes (1980/81) rondava os 950.000

decrescido proporcionalmente ao número de alunos matriculados. Em 1980/81 eram cerca de 43.000, em 1990/91 o número de professores era, sensívelmente o mesmo.

Para legitimar o anseio da qualidade, argumentava-se ainda com o aumento das taxas de sucesso escolar alegadamente operada pelo Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE). Os números apontavam para uma taxa de sucesso de 75% em 1990/91, em contraste com os 68% verificados no início desse programa, em 1987/88.

As previsões de procura de professores do 1º Ciclo[193], apontam para a necessidade de apenas 22.000 professores no final deste século. Hoje, o número de docentes em exercício de funções atinge quase as quatro dezenas de milhar quando a procura ronda os 30.000[194]. Em 1989/90 a estimativa de procura era de 35.871.

A linguagem dos números serve somente para repetir um dado adquirido: a gradual e acelerada redução na procura de docentes poderia abrir perspectivas optimizadoras no campo da formação de professores do 1º Ciclo. A melhoria qualitativa dos quadros e o aparecimento de experiências inovadoras deveriam ser factores de ponderação para as substituições vocacionadas para a formação. Mas mesmo após 1974 manteve-se dominante um modelo de formação fechado que se engendrava a si próprio, sem a caução da prática.

Os formadores, recrutados não se sabe sob que critérios ou concursos, não se aperceberam da inadequação das suas propostas e da aridez dos supostos saberes transmitidos, no campo da aplicação. A documentação distribuída no decurso das acções são quase irrepreensíveis cientificamente, mas inúteis na

---

[193]GEP/ME (1988) Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas, Lisboa, ME

[194]GEP/ME (1988) Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas, Lisboa, ME

prática. O modelo adoptado denota total desprezo pela possibilidade de produção de conhecimentos ao nível da escola e de grupos de professores organizados para a formação.

A componente 9 do PIPSE

> *«Os armários das escolas são depósitos de documentação inerte. Ninguém a consulta. Os professores nem as circulares e os programas lêem.»*
>
> (uma professora, em Março.94)

Ao abrigo do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) verificou-se o maior investimento quantitativo em formação no 1º Ciclo do Ensino Básico. Milhares de professores-animadores pedagógicos foram submetidos à formação para disseminação de inovações centralmente decidida.

É extremamente complexo o processo de análise de impacto ou, se quisermos, a relação da formação com a qualidade dos desempenhos ao nível da escola e sala-de-aula. É difícil definir os critérios de análise, estabelecer relações de causa-efeito, etc. Mas valeria a pena conhecer os efeitos da formação a que esses animadores foram sujeitos.

Alguns desses animadores regressaram às suas escolas de origem nas quais raramente puderam rendibilizar os conhecimentos adquiridos[195]. Outros aproveitaram a oportunidade para abandonarem o trabalho com os alunos do primário e frequentam agora um DESE qualquer, ou ascenderam a um qualquer

---

[195]"Adquiridos" na afirmação dos monitores de formação e dos coordenadores do programa.

cargo, longe das difíceis condições das escolas primárias. A formação recebida, ter-se-á disperso nestes êxodos voluntários, ou perdido nas urgências e prioridades que asseguram a sobrevivência profissional quotidiana do professor do 1º Ciclo.

A sensibilização para a Reforma Curricular

Entre 1988 e 1990, sucederam-se as acções de formação de formadores. Nestas os professores-animadores eram sujeitos a uma exortação prévia àcerca das vantagens do uso desta ou daquela técnica, que iria resolver os seus problemas e reduzir drasticamente o insucesso dos alunos. No final de cada sessão, após terem afirmado (por escrito) o elevado mérito do orientador e das matérias em causa, os animadores pedagógicos regressavam aos concelhos de origem carregados com uma resma de papel impresso. Chegados à sede do N.A.P., arquivavam a documentação e partiam para as escolas com as mesmas competências e atitudes com que partiriam se não tivessem sido "objecto de formação intensiva".

Mas não se pense que tudo se quedava pelo nulo efeito. Se a dita "formação" arriscava afirmar que o defeito do sistema não estava apenas nas "dificuldades de aprendizagem" dos alunos, mas se radicava, sobretudo, nas dificuldades de ensino dos professores, gerava-se o despeito. Como os monitores de formação eram profundos conhecedores da natureza humana, contornavam as situações delicadas, transmitindo imagens simplistas, remetendo para a "documentação de apoio" a resposta às interrogações mais ousadas. Nunca se ouviu qualquer monitor afirmar claramente a inevitabilidade de reformulação da gestão de tempos e espaços, da participação, das respostas individualizadas, ou outros princípios e atitudes geradoras de sucesso. A prudência sempre foi boa conselheira. E um

espaço que poderia constituir oportunidade de formação pessoal e profissional apenas contribuiu para fortalecer as inércias.

No primeiro semestre de 1991, o Ministério da Educação lançou algumas dezenas de formadores[196] em acções de sensibilização maciça, no que viria a constituir a única iniciativa específica de formação com vista à introdução dos Novos Programas.

Pretendendo, possivelmente, poupar nos encargos com deslocações, subsídios de transporte para professores, pagamento a orientadores de formação e verbas para material, recrutou mão-de-obra gratuita e dirigiu "convite" aos professores para a participação nas acções.[197]

No "Resumo do Relatório" - 1988/89 do PIPSE, divulgado pela S.E.R.E., em Outubro de 1989, pode ler-se que foram efectuados "25 dias de formação para Animadores Pedagógicos que, por sua vez, realizaram 11.845 acções de desmultiplicação (ou seja, destinadas aos professores)." O reconhecimento da "desmultiplicação" implica, de imediato, o reconhecimento do Animador Pedagógico como agente de formação.

Em outro passo do citado documento, refere-se à organização de acções de intervenção na escola, para reciclagem e actualização dos professores e para apoio da prática pedagógica. Mas será pertinente perguntar:

- que intervenção?
- que actualização?
- que apoio e que prática?

---

[196]Seleccionados entre os animadores do PIPSE.

[197]Deixou ao livre arbítrio a participação. Das condições que se nos depararam em alguns concelhos é paradigmático a situação onde o lençol que o orientador leva de casa substituiu o painel de projecção de acetatos.

O mesmo relatório refere, a dado passo: «considerando que a educação na escola deve assentar em projectos pedagógicos (...) estabeleceu-se, como critério nacional, que os materiais escolares a distribuir seriam somente para apoiar o cumprimento dos projectos pedagógicos das escolas». Poder-se-á concluir que da prática reflectida dos Animadores Pedagógicos e dos professores das escolas em projecto poderia emergir uma proposta de modelo alternativo de formação de professores? Efectivamente, os contactos periódicos e permanentes dos animadores pedagógicos (A.P.) com as equipas de professores das escolas em projecto, constituir-se-iam em importantes espaços de reflexão.

A intervenção destes animadores serviu para atenuar as disparidades de oportunidades de acesso à formação existentes entre interior e litoral, entre professores isolados e a cidade. A partilha das dúvidas entre profissionais que usam uma linguagem afim permite equacionar, no concreto, as situações, mas não só: permite sobretudo o encontro e introdução de possíveis soluções, num processo de mútua valorização de potenciais educativos. O professor se o quiser, poderá ficar menos só e é também da solidariedade que se alimenta o sucesso educativo. O A.P. constituiu-se em interlocutor válido, em moderador de conflitos e optimizador de recursos. Competia-lhe co-participar das inovações, implicado e activo. A augurada Reforma não era um fenómeno que se realizasse no abstracto.

Se foi pacífico o reconhecimento de um outro papel para o A.P., caberia entretanto perguntar: qual o espaço de que dispunha para a intervenção? Em sentido restrito, estaria limitado às duas horas mensais de Conselho Escolar. A coexistência de horários díspares (duplo e normal) tranferiam, nesta perspectiva, a intervenção dos A.P. para horários nocturnos, entre a expectativa do regresso a casa e o cansaço resultante de um dia de trabalho nas condições que todos conhecemos.

Eis um aspecto concreto do programa que parecia não ter sido previsto na sua concepção.

Justificava-se, pois, a intervenção em tempo lectivo. Mas como? Concluiu-se que:

. era viável a intervenção dos A.P. em tempo lectivo;

. as escolas e grupos de professores organizavam-se localmente, de modo a assegurar a manutenção das actividades de ensino-aprendizagem dos alunos, recorrendo para tal, a outros agentes educativos;

. a intervenção em tempo lectivo facultava a reflexão e introdução directa, segura e acompanhada das inovações;

. era possível a negociação de um calendário de contactos periódicos e permanentes, o que conferia aos professores maior segurança;

. era valorizada a dimensão qualitativa dos contextos;

. era possível o fomento de intercâmbio entre escolas e grupos de professores;

. os encontros de trabalho com duração igual ou superior a duas horas (semanais, quinzenais, ou mensais) permitiam ainda concluir propostas de formação e acompanhamento, que correspondiam à necessidade de resolução de problemas concretos sentidos pelos professores;

. tornava-se evidente o aparecimento de uma atitude científica em muitos professores;

. os professores ganhavam consciência como investigadores, o que começava a conferir ao programa uma nova dimensão;

. os professores com projecto e em formação com acompanhamento adquiriram: consciência da acção e consciência na acção;

. na avaliação permanente do processo, os professores adquiriram consciência dos seus procedimentos em formação[198].

Estas reflexões sobre o percurso dos grupos de formação desse período talvez permitam estabelecer a conclusão de que este caminho ajudou muitos professores a aperceberem-se da possibilidade de recurso ao exercício de uma autonomia relativa, base concreta de afirmação pessoal e dignificação profissional, em formação. Com as características inventariadas no presente trabalho é visível, no dealbar da década de noventa, a prática do trabalho de formação em Círculo.

O Concelho de Santo Tirso foi contemplado com a experiência de introdução da Reforma Curricular

Em meados do mês de Outubro de 1990, à escola onde decorre a experiência do lançamento dos "Novos Programas" chega uma professora do quadro de vinculação.

- "Ai, eu é que vou ficar com o primeiro ano? E com os Novos Programas? Eu sei lá o que isso é!"

Na escola fala-se de "Área-Escola", mas os professores não-abrangidos pela experiência mostram-se relutantes à "abertura" à novidade[199].

Fala-se de novas atitudes, mas mantém-se, a qualquer preço, o regime de curso duplo quando é perfeitamente viável trabalhar no normal. Para maior garantia da

---

[198]Pacheco, J. & Pinho, J. (1990) Comunicação apresentada no âmbito do Seminário "Relação Escola-Sucesso" promovido pela ANPEB, Braga, U.M. (texto policopiado)

[199]A escolha das escolas foi aleatória e dentro delas coexistiam duas realidade: o grupo de professores "em experiência" e os outros.

manutenção do curso duplo[200] recorre-se à cedência de uma sala para o ensino especial que vai "integrar" uma turma de crianças com necessidades (ditas) específicas. Menos de metade dos professores participantes na experiência do lançamento dos novos programas[201] refere *"como útil e oportuna a formação que lhes foi proporcionada"*. Entre estes professores, muitos declaram, inclusivé, não terem recebido qualquer tipo de formação no âmbito da experimentação dos novos programas. Os técnicos envolvidos na avaliação insistem na premência de «um maior investimento na formação de professores, através da definição e implementação de um plano de formação coerente e faseado, no sentido de promover uma adequação crescente entre os princípios e as práticas». Esse plano, ainda na recomendação dos técnicos, deveria «ter em atenção aspectos como a regularidade, a descentralização e a resposta às necessidades de formação expressas pelos professores»[202].

É ainda significativo neste estudo o facto dos professores terem manifestado desagrado pela falta de apoio da parte dos organismos regionais do M.E. (73% dos professores) da DGEB (57%) e das instituições de Ensino Superior (80%)[203].

Finda a reciclagem, (ou sensibilização, como depois se intitulou) tudo voltou à normalidade. Os professores das escolas seleccionadas para a experiência dos novos programas deslocavam-se às capitais de distrito para se submeterem a sessões de doutrinação didáctica. Aos restantes, a grande maioria, o Ministério da Educação enviava, sem periocidade fixa, alguns "Textos de Apoio aos Novos

---

[200]A parte de tarde estava comprometida com uma outra qualquer actividade que mitigasse o magro salário...

[201]A experiência teve início no ano lectivo de 1989/90.

[202]IIE/ME (1992) A opinião dos professores/1º Ciclo, p.5-6

[203]IIE/ME (1992), p.18.

Programas" que, à semelhança dos homónimos de 1977, repousam no arquivo morto das escolas sem qualquer serventia.

O Texto de Apoio que acompanha uma sebenta com as novas metodologias no domínio da iniciação à Leitura e Escrita sugere para 1991/1992:

> -«Apresentação da brochura em Conselho Escolar, pelo Director da Escola;
> - Até ao final do presente ano lectivo, leitura rotativa, dado só existir um exemplar, da brochura pelos professores que no próximo ano previsivelmente, vão leccionar o 1º ano»[204].

Duplamente ridículo, este Texto de Apoio não apoia: determina (sugerindo) que o Director de Escola assuma mais uma função, para a qual não precisa ser preparado, acompanhado, nem (como noutras funções que desempenha) remunerado. A míngua dos recursos é reconhecida dado que se recomenda a "leitura rotativa" do único exemplar da brochura. Mas o Texto de Apoio vai mais longe. Para 1992/93, sugere "sessões de auto-formação", "reuniões de professores"... e "a leitura de textos".

A quem serve esta formação de professores?

«Se se tenta generalizar com maior precisão a validade a propósito de possíveis efeitos de reformas educativas na mudança estrutural e normativa, então será necessário antes estudar sistematicamente e comparar um leque de reformas nacionais que tiveram êxito ou insucesso decorrentes da perspectiva de equilíbrio

[204]Texto de Apoio, DGEBS/ME, 1991/1992, s/d

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

e conflito, em vários contextos sócio-económicos e políticos»[205]. Limitadas estritamente ao 1° Ciclo do Ensino Básico, não será difícil caracterizar os programas de formação contínua da iniciativa do M.E. que, explicitamente serviram intuitos reformadores:

1. Os conteúdos e finalidades surgem sob a forma de módulos e etapas a percorrer, em função de modelos a reproduzir;
2. A planificação é feita por serviços centrais;
3. Existe uma relação de poder explícita do formador (sujeito de formação) sobre o professor (objecto de formação);
4. A avaliação é certificativa;
5. A formação contínua segue a lógica das "pedagogias compensatórias", no sentido em que não há relação entre formação inicial e formação não-inicial, apenas se concebe a "continuidade" de reciclagens de professores, como remediação de lacunas da formação inicial;
6. Os professores são consumidores de pesquisa;
7. O objectivo primordial é o de adaptar os professores a "novas" técnicas ou processos.

A quem serviu esta prática de formação, que marcou todo o período que vai de 1974 a 1991[206]? A avaliar pela situação que se vive no 1° Ciclo, talvez a ninguém. E não se poderá imputar a responsabilidade à incipiente concepção, à escassez de recursos, à falta de financiamento dos programas ou ao tradicional individualismo dos professores do 1° Ciclo. Se algum êxito estes programas tiveram foi o de reforçar o alheamento e a alienação de grande número de

---

[205]Paulston, R., (1976) p. 44, cit in Cortesão, L., (1988), p. 93

[206]A partir de 1992, com a publicação do regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei 249/92), o sub-sistema de formação alterou as suas características, não sendo provável efectuar a sua avaliação.

professores,mantendo-os como simples consumidores de formação. As avaliações (quando as houve) segregaram aspectos relativos ao enquadramento dos programas no seu contexto sócio-económico e cultural, num quadro de racionalidade técnico-instrumental. É exemplo concreto a avaliação da experiência dos novos programas para o 1º Ciclo (1989-90), em que os professores foram agentes passivos em todo o processo.

Em contrapartida, as análises efectuadas por movimentos ou sindicatos, que poderão ou não (conforme o momento), ser enquadradas numa perspectiva de conflito, embora considerem as relações entre mudança social e sistema educativo, sempre pecaram pela incapacidade de apontar uma alternativa credível. Quedaram-se, por vezes, num certo exagero de retórica, não raras vezes próximo de um discurso corporativista.

Desenvolvida marginalmente aos programas do M.E., a iniciativa de um grupo de professores deu origem a núcleos de formação que, entretanto, se multiplicaram e assumiram especificidade. Uma característica comum acompanha esta disseminação: o envolvimento comunitário. A adequação das técnicas à partilha do conhecimento e a herança cultural que o professor recolhe da comunidade são os apoios do modelo. A reflexão radical sobre as práticas completa-o numa atitude investigativa permanente.

CAPÍTULO III

O Círculo de Estudos

FORMAÇÃO E MUDANÇA

Dos modelos às modalidades de formação

O excesso de intervencionismo das estâncias administrativas foi sempre causa de desarme cultural, técnico e ideológico dos professores

Modelos e conflito de racionalidades

Processos de mudança no círculo

Mudança pesoal no colectivo de formação

Dos modelos às modalidades de formação

Como já tive oportunidade de referir a oposição entre um modelo de formação dito tradicional e um outro que se reclama de autonomia pode ser mistificadora. O que importa reter, nos contrastes possíveis, é a tradicional hegemonia do modelo transmissivo centrado no professor isolado. As alternativas a tal modelo (não necessariamente exclusivas) poderão ser enunciadas como de seguida.

O modelo acolhe e valoriza a formação nos contextos mutáveis de trabalho, pauta-se pela flexibilização e pela harmonização com a aprendizagem informal. Não distancia a formação dos professores das realidades organizacionais em que os indivíduos actuam e reconhece que a acção educativa é apenas uma das componentes, um dos possíveis momentos de um processo de formação de adultos, e que, *per si*, uma acção educativa não é automaticamente formadora.

Num outro modelo, a formação é concebida num espaço isolado dos contextos em que a aprendizagem se desenvolve. Pressupõe que a informação e a formação são dois momentos cumulativamente justapostos numa linearidade simples.

Num modelo processa-se a articulação e integração da teoria e da prática, na assunção de que uma reflexão na prática e sobre a prática valoriza os saberes de que os professores são portadores[207]. A oposição entre teoria e prática é ultrapassada por uma praxeologia que confere à experiência um estatuto de fonte de conhecimento enquanto objecto de reflexão e de produção dos próprios conhecimentos. A formação é um meio e não um fim em-si-mesma. Não é para os professores. Estes são mediadores de formação em desenvolvimento, que passam da identificação e valorização do saber à sua partilha, inseridos num

---

[207]Nóvoa, A.& Popkewitz, T.(org.)(1992) Reformas Educativas e Formação de Professores, Lisboa, Educa

sistema social em que detêm competências específicas. A realidade social vive do que já se conhece das regras, mas também da própria produção de realidade. Uma das dimensões desse processo é o que Stenhouse[208] descreve como uma disposição para examinar a prática com sentido crítico e sistemático. Num outro modelo, privilegia-se o fornecimento de informação teórica descontextualizada e prévia e a formação constitui-se em mais um factor de inibição de autonomia do professor ao configurá-lo como executante-consumidor de formação.

A formação tem em conta a história e a acção dos professores como estruturantes das aprendizagens, das interpretações e utilizações que delas venham a fazer. A formação transforma-se num processo de consciência do mundo e de elucidação do significado das relações interpessoais, com a instituição e com o saber, e traduz-se na não-dissociação do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento pessoal. Quando se refere o desenvolvimento pessoal e se apela ao protagonismo do formando individualmente considerado não se pretende fazer uma apologia de uma formação "individualizada" no sentido que lhe confere a teoria neo-clássica do "capital humano", que se reflete numa simples multiplicação da oferta de formação. Também no campo da determinação de necessidades não se propõe um diagnóstico centrado exclusivamente no individual, mas uma redefinição da determinação de necessidades no pressuposto de que, no colectivo em formação, as necessidades individuais e de grupo são, simultameamente, produto e produtoras de trajectórias de formação. Nos círculos de estudos, o projecto conduzido pelo formador interno «é o ponto de referência, em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes»[209] e onde o grupo-sujeito reelabora valores, crenças, opiniões.

---

[208]Stenhouse, L.(1981) An Introduction to curriculum research and development. London, Heinman Educational Books.

[209]Correia, J. et al (1990) A acção educativa: Análise psico-social. Leiria, ESEL/APPORT, p.89

Os círculos de estudos afirmam-se como micro-culturas locais que constroem objectivos de formação criticamente adoptados e entendidos como instâncias provisórias de recurso a um saber interior e exterior ao grupo, instâncias de produção de saberes que obstem à hegemonia da distribuição de saberes considerados como legítimos. Os círculos poderão ser as «comunidades de iguais, capazes todos eles de realizarem uma infinita variedade de tarefas»[210], estruturantes de uma outra definição de profissionalidade assente na definição do professor como intelectual reflexivo, crítico e transformador. E é também por este motivo, que não podem ser encarados como modalidades subsidiárias de outras tradicionalmente centrais num sistema de formação. Em outras modalidades, considera-se o professor como receptor de saberes previamente seleccionados e legitimados por uma recolha de necessidades. Ainda que referidas ao professor individualmente considerado, tais necessidades dificilmente poderiam contemplar a singularidade dos percursos.

Os círculos são modalidades menos escolarizadas, em contraste com outras que, tradicionalmente, veiculam estratégias autoritárias e retomam na formação de adultos «as técnicas pedagógicas que desenvolveram na prática anterior de ensino»[211].

---

[210]Correia, J.(1993) Formatividade e Profissionalidade Docentes, texto policopiado, p. 15

[211]Dominicé, P.(1990) L'histoire de vie comme processus de formation, Paris, L'Harmattan, p.11

O excesso de intervencionismo das estância administrativas foi sempre causa de desarme cultural, técnico e ideológico dos professores[212]

Se postularmos um modelo isomórfico que, influenciando a elaboração de objectivos da formação, estabeleça influência na configuração das práticas pedagógicas dos formandos:

- promovendo a relação entre o conjunto de saberes e saberes-fazer prévios com o novo;
- conferindo significado à actividade;
- reforçando a progressiva apropriação do controlo e condução do processo pelos formandos;
- privilegiando uma interacção participativa;

estaremos próximos da descrição elaborada por Mary-Louise Holley e Caven Mc Loughlin (1989): começa-se pela organização de acções pontuais de formação e por encarar o professor isolado e a título individual; evolui-se para a consideração de redes de cooperação e de colaboração profissional; desiocamo-nos da formação por catálogo para a reflexão na prática e sobre a prática; diversificamos, criamos alternativas; «mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores»[213].

«Os indivíduos e os grupos têm tendência a resistir a qualquer modificação proposta do exterior. Os professores oferecem um exemplo muito claro desta

---

[212]Gimeno Sacristan, M.(1988) El curriculum: uma reflección sobre la prática, Madrid, Morata

[213]Holley, M. & Mc Loughlin, (1989) Perspectives on Teacher Profissional Development, Lowes, The Falmer Press, cit. in Nóvoa, A. (1991), p.74

disposição de espírito»[214]. No intuito da ultrapassagem destas "resistências", têm sido sistematicamente desenvolvidos programas de formação geradores de conformismo. Sob interpretações diversas do fenómeno de "resistência" a crítica do modelo vertical nutre-se de investigações empíricas que relevam fenómenos de conflito e de indeterminação. Se, no círculo, a formação não se destina a corrigir deficiências dos professores, ou disfunções das escolas, o conflito acentua e favorece o crescimento profissional dos professores, a afirmação das escolas.

Coexistem dois modelos no campo da formação: o que perfila um professor especialista em didácticas e aquele que tende a considerá-lo como intelectual reflexivo, crítico e transformador.

O primeiro é dominado pelos métodos de ensinar e por uma Psicologia do individual; o segundo sobrevive apoiado em tímidos contributos de uma Sociologia da Educação que tarda em se afirmar.

Nesta tensão não é possível nem útil a separação arbitrária dos modelos. «A oposição entre um modelo de formação dito tradicional e um outro que se reclama de autonomia e de criatividade pode ser mistificadora (...) os modelos não se anulam mutuamente»[215]. Na formação concebida e desenvolvida em círculo de estudos[216] os professores colheram e ultrapassaram soluções avulsas e passaram à problematização de situações educativas. Seleccionaram a informação útil que uma formação mais transmissiva lhes facultara e sobre elas elaboraram novas leituras de situações emergentes. Como a complexidade dessas situações não encontrava resposta em soluções técnicas genéricas, um terceiro modelo de formação parece surgir.

---

[214]Ceri (1970) La gestion de l'innovation das l'enseignement. Paris, OCDE, p.5

[215]Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico nº 74, p.8

[216]Reporta-se a Santo Tirso, 1990/94

Este terceiro modelo serve uma intenção imediata de obstar ao desenvolvimento de uma «lógica instrumental e adaptativa»[217], de uma tecnocracia da formação que tende a instalar-se e que, a consegui-lo, dificilmente será irradicada. A sua síntese possivel poderá ser descrita nas articulações seguintes:

- da passagem do interesse circunstancial à integração nas preocupações pessoais e de grupo;
- da possibilidades de gerar auto-projectos de formação em margens de liberdade que não dispense o trabalho intelectual organizado;
- desmistificação da função do formador sem, contudo, fazer a economia da formalização dos conhecimentos;
- preservação de autonomia na formação, não ignorando os contributos de experiências de sub-sistemas sociais que também jogam investimentos no campo do conhecimentos em formação contínua.

Seja qual for o modelo considerado, é importante que não se reconstitua no círculo a situação escolar. Por isso, o próprio local de encontro é importante. A quem frequente pela primeira vez um círculo «é fácil assumir de novo o papel de aluno, por mais negativa que seja a experiência que se possa ter da escola»[218]. «Partíamos com a expectativa de encontrar modelos pedagógicos distintos, que traduzissem diferentes percursos de transformação pedagógica ou de resistência a transformações. As tentativas (...) malograram-se. Os traços do modelo pedagógico que recolhemos falam-nos de uma sobreposição de traços tradicionais e conservadores (características do modelo pedagógico cultivado e imposto oficialmente até 1974), com traços de uma nova pedagogia (que se traduz,

---

[217]Dubard, C. (1992) Formes identitaires et socialisation professionelle, Revue Française de Sociologie, XXXIII, p.p. 505-529

[218]Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986) op.cit., p.23

sobretudo, na utilização de fórmulas e algumas preocupações pedagógicas) e traços expressos por chavões e propostas formais na maior parte dos casos»[219].

Na tradição liberal clássica, estar em formação correspondia a estar em preparação para ensinar. Na segunda década deste século, tomou forma uma tradição que viria a incidir em perspectivas de eficácia social. A tónica na racionalidade técnica iria perenizá-la até aos nosso dias, ainda que travestizada.

Modelos e conflito de racionalidades

A racionalidade prática, ou reflexiva, não anula a importância da racionalidade técnica. Nesta, a actividade profissional é principalmente experimental, dirigida à solução de problemas pela aplicação rigorosa de teorias científicas: o profissional é um técnico, um especialista que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico. Na racionalidade reflexiva, o professor trabalha com pessoas que actuam e reflectem. Os processos que daí decorrem são de interacção mental, dotados de enorme singularidade. À dimensão científica (técnica) acresce a dimensão artística. Esta componente artística caracteriza toda a actividade prática e não se confina à racionalidade técnica. Esta última é incapaz de dar resposta à complexidade, à singularidade, à incerteza e conflitos de valores próprios dos fenómenos formativos. Na racionalidade reflexiva, o professor age como prático autónomo, como artista que reflete, toma decisões e cria no próprio processo de execução. Detém um conjunto de conhecimentos em acção, de reflexões em acção e de reflexões sobre a acção[220].

---

[219]Benavente, A.(1990), op.cit., p.207

[220]Schön, D.(1992) La formación des profisionales reflexivos, Barcelona, Paidós/MEC.

Um dos pressupostos de um modelo assente na autonomia e na reflexão será o da definição das finalidades básicas que poderiam ser preconizadas para a formação contínua de professores. A capacidade de intervir em situações complexas poderá ser uma dessas finalidades. Podemos operacionalizá-la em seis dimensões:

- conscientização da profunda relação de dependência entre os problemas específicos do acto formador e os problemas sociais que o contextualizam e o condicionam;
- actuação dentro das margens possíveis de autonomia face à massificação cultural;
- desenvolvimento de formas de cooperação e solidariedade, de modo a contribuir para espaços de desenvolvimento pessoal e colectivo;
- teorização das práticas, no sentido de consciencializar o poder individual e de grupo e no sentido da análise crítica e transformadora das relações de poder;
- resistência à prevalência de micro-racionalidades acríticas, pois quanto mais global fôr o problema, mais locais e críticas devem ser as soluções;
- consideração do trajecto de formação como processo de conquista de significados pessoais e sociais.

A lógica da "formação centrada na escola" foi contrariada pela dicotomização entre espaços de formação e de acção. «De um lado, as situações de formação normalmente organizadas segundo uma lógica dos conteúdos a transmitir e das disciplinar a ensinar; do outro lado, as situações de trabalho organizadas segundo uma lógica dos problemas a resolver e dos projetos a realizar»[221]. Mas a racionalidade adaptativa da formação concebida no centro do sistema poderá ser

---

[221]Finger, M. & Nóvoa, A.(1988) O método (auto) biográfico e a formação, Lisboa, DRH, p.110

contrariada em espaços intersticiais de exercício de autonomia que as estruturas de formação, apesar de tudo, proporcionam.

Por maior debate (ou especulação...) que agora se venha a produzir, a formação está aí eivada de um inevitável empirismo voluntarista. Bastou que se publicasse um normativo, se mantivesse o debate no obscurantismo teórico e se tirasse o pó a cursos arquivados. A formação está aí súbita e consensualmente útil, «independentemente dos contextos institucionais em que se realiza e da natureza da articulação com os lugares institucionais onde é suposto que produza efeitos: as escolas»[222]. A indiferença perante esta realidade arrasta consigo o cinismo que, também neste caso, é como que o verniz do espírito, que embota qualquer perspectiva de construção de alternativas.

O lançamento de uma oferta maciça de formação, em 1993, perturbou alguns círculos, obrigou-os a saltar etapas de reflexão, para se re-encontrarem na euforia das creditações e financiamentos. Em 1994, o financiamento foi interrompido. Os círculos[223] puderam desfrutar do *compasso de espera* na re-orientação de objectivos e práticas formativas.

Se um fosso foi, efectivamente, cavado entre o quadro jurídico-institucional e as práticas sociais, os círculos (os que souberam e puderam fazê-lo) escaparam incólumes a esse destino.

Chantraîne-Demailly[224] propõe quatro modelos de formação cujo critério de diferenciação á a relação simbólica fundamental: forma universitária, forma escolar, forma contratual e forma interactiva-reflexiva. Pelo enunciado anterior,

---

[222]Canário, R.(1991) Mudar as escolas: papel da formação e pesquisa, Inovação nº 4 (1), p.77

[223]que se mantiveram em actividade ao longo de todo o ano, enquanto os centros de formação interrompiam a sua actividade

[224]Chantraîne-Demailly, L. (1992) Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança, in Nóvoa, A.(org.) Os Professores e a sua Formação, Lisboa, D. Quixote/IIE, pp.142-145

creio ser permitido englobar o círculo nesta última. Surge ligado à resolução de problemas reais relacionados com situações concretas do quotidiano laboral e desenvolve-se com o contributo inalienável dos próprios formandos. Trata-se de aprender em situação que alterna momentos de acção e de reflexão teórica com, ou sem ajuda de um formador externo.

Aproxima-se também de um modelo de *práticas espontâneas* sob a forma de rede[225] ou ainda *da aprendizagem cooperativa*[226], que congrega grupos constituídos "ad hoc" para fins específicos.

O círculo recupera duas realidades desde sempre ausentes da formação contínua de professores no nosso país: a pessoa do professor e a equipa de professores/escola.

Dos diversos modelos de prática de formação (centrado no formador, no formando, no grupo, ou misto), o círculo aprende a complementaridade. Tanto poderá aproveitar iniciativas próprias como do ministério, das escolas, de formandos e até de um formador, se coerentes com os objectivos imediatos. Fá-lo, porém, no respeito pela iniciativa pessoal harmonizada com a equipa pedagógia em que voluntariamente se integra.

A consideração da pessoa na consideração da equipa sugere um conceito de desenvolvimento profissional que implica uma dimensão contextual e organizativa, na qual não é apenas afectado o professor isolado, mas todos os profissionais associados em círculo, ou envolvidos em projectos nas escolas[227].

---

[225]Huberman, M.(1986) Um nouveau modèle pour le developpment profissionel des enseignants, in Revue Française de Pédagogie, nº 75, pp. 5-15

[226]Johnson, D. & Johnson, R.(1991) Cooperative learning and school Development, Mineapolis, U.M., pp. 2-5

[227]Garcia, C.(1989) Introdución a la formación del professorado, Sevilha, S.P.U.S.

Os professores praticam no círculo e nas suas escolas uma pedagogia hermenêutica concomitante com a conflitualidade da múltipa interpretação, uma prática de reflexão ética essencial. As opções que daí decorrem traduzem uma relação complexa e intrínseca entre o domínio do saber científico e a validade do uso social dos seus produtos.

Processos de mudança no círculo

> *«O objectivo de toda a formação não é adquirir conhecimentos, mas sim adquirir a capacidade de adquirir conhecimentos»*[228]

«A teoria sociológica de mudança apenas se pode apresentar como um esforço para identificar tipos fundametais de mudança a partir da análise dos processos singulares»[229]. A procura da compreensão que substitua a redutividade das abordagens de cariz positivista depara com a complexidade dos processos e a diversidade dos níveis de análise. Mas a opção pelo caso permite, apesar dos riscos que envolve, a ultrapassagem das análises macrossociais eivadas de determinismo, tendo sempre presente a necessidade de redobrar a atenção relativamente a exageros descritivos.

O ajustamento a mudanças para as quais o professor contribui é um processo inverso ao da instalação de resistências àquelas que são concebidas e comandadas por agentes exteriores.

Mais do que a identificação da mudança, prevalece a intenção de compreender o processo de mudança em círculo, pois «há que compreender a natureza das mudanças (...) e construir vias que facilitem essas mudanças, afastando outras

---

[228]Resweber, Jean-Paul, Pedagogias Novas, Teorema, Lisboa, p.85

[229]Boudon, R.(1979) La logique du social, Paris, Hachette, pp.172-173

que, sob aparência de novo, guardam as velhas formas e as velhas concepções»[230]. «Foram poucos os professores que aproveitaram plenamente as novas disposições legais e que transformaram as suas práticas»[231]. O Sistema Educativo sofreu profundas alterações, mas na escola primária as repercussões foram mínimas.

Mudança pessoal no colectivo de formação

Cada professor estabelece as suas relações com o saber e com os agentes educativos (alunos, pais, outros...), em função de pressupostos e práticas, que constituem um determinado tipo de racionalidade. Os programas de formação que sobrevalorizam a racionalidade técnico-instrumental determinam condições e momentos de assunção pelos professores de recursos técnicos pretensamente isentos de ideologia.

Esta racionalidade assenta sobre princípios de controlo, certeza e eficácia. Fundamenta-se, epistemologicamente, na crença de que o conhecimento parte do concreto e chega ao geral através de abstracções e generalizações. O conhecimento, considerado como objectivo colide com o discurso que faz insistente apelo a valores não-operacionalizáveis pelas abordagens positivistas: autonomia, senso crítico, criatividade, participação, democraticidade.

A procura da objectividade engendra um quadro preocupante em que a formação contínua de professores se assume como um processo marcado pela linearidade, previsibilidade e profunda estruturação, controlo e determinação. Não há lugar para «pensar sobre o próprio processo de pensamento»[232].

---

[230]Benavente, A.(1990), op. cit., p.77

[231]Benavente, A.(1990), op. cit., p.70

[232]Giroux, H.(1983), op. cit., p.249

A actividade dos círculos ou de outros grupos de professores poderá proporcionar espaços alternativos, onde se confrontam diferentes racionalidades e onde, em última análise, a racionalidade emancipatória produza juízos e interrogações sobre quem é e como é formado, pois «ensinar não é só transmitir, mas também promover o desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir»[233]. A formação contínua tanto poderá contribuir para novas modalidades de reprodução social e cultural como para um processo de desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir críticos.

A formação é uma «área de conflito entre a reprodução e a mudança», um «território disputado de tendências conflituais: manter e reproduzir os padrões das formas tradicionais (...), tendência de promover a inovação e a reforma»[234]. A formação é um «ponto sensível onde a saúde do sistema educativo pode ser aferida e influenciada»[235]. Neste entrecruzar permanente de intenções e práticas, a resistência que molda a adesão a modelos reprodutores, ou acessibiliza a assunção de uma consciência crítica poderá ser definida como resultante das interacções de racionalidades várias, tantas quantos os actores do processo de formação. Daí que se considere como actores, não apenas os professores em formação, mas também outros agentes, entendido o terreno de formação num sentido mais lato. A violência simbólica das propostas educativas, os constrangimentos culturais, a reprodução da estratificação social somente poderão ser problematizadas no confronto com interlocutores tradicionalmente marginais ao processo de formação de professores: os alunos, a família, outros agentes educativos. São as escolas com projectos participados pela comunidade, os lugares privilegiados de formação de «uma consciência radical e de acção crítica

---

233Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987) Lisboa, M.E., p.209

[234]Lynch, J. (1973:171) cit in Cortesão, L.(1988), op. cit., p.26

[235]Lynch, J. (1973:172) cit in Cortesão, L.(1988), op. cit., p.27

colectiva»[236]. Nenhuma mudança pode fazer a economia dos actos individuais implicados num processo de transformação colectivo.

A inovação não é apenas produto. E, como tal, o domínio do processo não pode ser instituído centralmente. Sobrevém em círculo «um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade»[237]. A mudança pressentida como transformação do conhecimento da realidade ultrapassa o domínio da mudança imposta, que é mudança conjuntural ou estrutural, mas dos outros: uma mudança que não afecta, nem põe em causa o professor, nem o colectivo de formação.

Na dinâmica da formação em círculo é possível identificar diferentes posicionamentos, provavelmente dependentes dos investimentos pessoais, ou da duração da estadia no grupo de pertença. Vão do simples refinamento do discurso até à alteração profunda das práticas, passando por estádios de angústia[238] e frustração, mas sempre, sempre com o centro do questionamento no indivíduo e deste no grupo de formação.

Os processos de "crescimento" dos professores, isomorficamente concebidos relativamente aos dos alunos, são favorecidos pela distância óptima, seja cognitiva, afectiva ou ideológica[239]. Esta distância passível de ser franqueada, entre o interior do actor social e a situação de formação dificilmente se opera numa situação "apresentada", oferecida. O que pressupõe de partilha e participação dos actores sociais em formação evoca situações por estes construídas, ainda que acompanhadas e apoiadas por contributos externos,

---

[236]Giroux, H. (1986), op. cit., p.149

[237]Vielle, P. (1981) L'impact de la recherche sur le changement en éducation, Perspectives, vol. XI, nº 3, p. 339

[238]Cortesão, L. & Stoer, S. (1994) A possibilidade de acontecer formação, texto policopiado, p.7

[239]Cortesão, L. & Stoer, S.(1994), op.cit., p.8

nomeadamente de investigadores e da tradicional formação de "oferta". Acontece a mudança na formação sempre que um professor «se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfazamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele»[240]. No círculo, são processadas mudanças de cultura organiazacional sempre que este diálogo último se expressa na alteração das atitudes grupais.

A preocupação maior parece ater-se na fusão de mudanças pessoais numa resposta adequada do grupo a problemas, numa intenção de coerência individual e colectiva. Verifica-se corresponsabilidade na mudança.

---

[240]Postic, M.(1977) Observation et formation des enseignants, Paris, PUF, p.318

"APENAS LHE DEMOS UM NOME"

Porquê chamar-lhe Círculo?

Os círculos de estudos na tradição escandinava

As comunidades de adultos em auto-formação

Os círculos de estudos no 1º Ciclo do Ensino Básico

Como surge o animador de círculo?

O círculo como projecto existencial

Algumas etapas comuns à criação de círculos de estudos

Uma metodologia de círculo?

O local e singular

A singularidade do círculo

Introdução às características do círculo de estudos

Porquê chamar-lhe Círculo?

> *«Estamos numa fase de autorização no que concerne à criação de novas formas de real»*[241]

> *«Quando a retórica é contraditória com a tendências práticas, há espaço para desenvolver práticas que não são propriamente as oficialmente induzidas mas que podem ser justificadas e legitimadas pela retórica. Há um espaço de legitimação para desenvolver outro tipo de práticas, mesmo que estas, muito provavelmente não tenham muito financiamento. Há espaço para realmente centrar a formação na Escola, o que significa, ligar a formação à vida, e não para aceitar, passivamente, que a formação apareça quando se está "sentado na escola", ou mais especificamente, "sentado na turma".»*[242]

O círculo de estudos pode ser definido como um «grupo reduzido de pessoas que se reune para discutir em conjunto, mas sem professor, uma matéria, de forma organizada»[243]. O cerne inovador da definição será, provavelmente, o de não haver "professor". «São os próprios participantes que contribuem conjuntamente para os estudos, que buscam os conhecimentos, recolhem elementos,

---

[241]Barbier, R.(1984) De l'imaginaire, p.37, cit in Pineau, G. & Courtois, B. (1991) La formation expériencielles des adultes, Paris, La Documentation Française, p.34

[242]Correia, J. (1992), in A Página, Outubro 1992, p. 12

[243]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986) Para uma pedagogia participativa, Braga, Universidade do Minho, p.13

informações de livros, de programas radiofónicos, de conferências, etc... e que, dialogando penetram o tema de estudo, relacionando-o com a sua própria experiência e concretizando-o, ou que exercitam em conjunto as suas aptidões, ou realizam um pequeno projecto»[244].

O único registo conhecido da prática da formação em círculo de estudo é o relato de uma experiência realizada no Hospital de S. Marcos, em Braga, em 1983, em resposta à solicitação de um grupo de enfermeiros que sentiu necessidade de «uma acção eficaz junto do pessoal auxiliar de acção médica do mesmo hospital»[245]. A principal diferença relativamente aos círculos estudados no presente trabalho consiste na inclusão (dentro da tradição escandinava) de um líder no círculo (enfermeiro-chefe do grupo).

Nos países nórdicos, o círculo de estudos é o mais importante e reconhecido meio de educação de adultos. Na Suécia, por exemplo, calcula-se que mais de metade da população já tenha frequentado, pelo menos uma vez, um círculo de estudos. O que pode dizer-se, para lá dos lugares-comuns e das importações de modalidades, é que o círculo tem tradição no nosso país. Nos finais da década de 60, os "círculos de estudos ultramarinos" foram o suporte de uma compreensão tardia do fenómeno colonial.

Por paradoxal que pareça, ao contemplar o círculo como modalidade de formação, o Dec-Lei 249/92[246] poderá ter decretado o fim dos círculos. A assimilação de práticas, anteriormente instituídas, sob o rótulo de "círculo", pode contribuir para a sua descaracterização, ou subordiná-lo à tutoria de modalidades de maior crédito. Restará a opção de preservar os círculos, com esta ou outra qualquer designação, marginais ao sistema?

---

[244]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.15

[245]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.16

[246]Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

Nos círculos, a formação é um acto total, pois os encontros que deles decorrem implicam «uma série de acontecimentos e de interacções que são vividos (...) na sua totalidade, ou seja, em contextos onde intervêm não apenas a (...) biografia pessoal, mas os sistemas de valores e de normas, constrangimentos económicos, jurídicos, políticos e ideológicos, mais ou menos interiorizados, aceites ou impostos»[247]. A formação não se resume a uma acção de modelar. Traduz-se em «mudanças de comportamento duráveis nos indivíduos e nos grupos, que são consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e na capitalização da experiência pessoal e colectiva»[248].

A designação de círculo foi dada, no caso presente, a grupos de professores que, anteriormente, promoviam já uma reflexão sobre as práticas. Autênticas "tertúlias", cujo espaço de intervenção ultrapassa o da escola. Estes grupos pautam-se por um certo hedonismo, por rituais de encontro menos finalistas e pouco determinados pelo dever ou pelo trabalho, pela apropriação contínua do presente e o investimento na errância da exploração do mundo. Está neles latente um acentuado sentimento de pertença. A racionalidade dominante é a comunicacional. O encontro não se restringe à troca de informação, mas uma reflexão-acção produtora de conhecimento.

A essência do homem é, na sua realidade, o conjunto de relações sociais. O círculo constitui-se em instância de mediação entre singulares. O professor que participa do contacto com outros fica outro, transforma transformando-se e disso adquire consciência. O requisito do respeito pela autonomia do formando e da autonomia do círculo está intimamente ligado ao princípio da responsabilização a que esta modalidade apela. Dada a sua organização, o círculo é um verdadeiro

---

[247]Lesne, M. (1984) Lire les pratiques de formation d'adultes, Paris, Edilig, p.84

[248]Pain, A.(1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p.130

núcleo de democracia participativa, onde a responsabilidade é a responsabilidade de todos. A participação tem por base processos de negociação. «A negociação de planos de formação (...) permite (...) evitar um retorno à abstracção e à exteriorização, tanto nas situações de formação, como no seu conteúdo, no seu desenvolvimento e na sua avaliação»[249]. O conhecimento emergente da comunicação e da partilha é comandado por um interesse emancipatório e, mais que conhecimento-em-si, é como que uma gramática para uma práxis emancipadora.

Os Círculos de Estudos na tradição escandinava

Na Suécia, os círculos de estudos surgem em 1902[250], «criados pelo movimento dito da temperança, mas são rapidamente desenvolvidos por diversos outros movimentos (sindicatos, partidos políticos, movimentos ditos de "não--conformismo", associações de consumidores, etc.). Em 1947, o parlamento decide subvencioná-los sistematicamente (em 80% do seu custo)»[251]. Na Suécia, os círculos são associados ao desenvolvimento de uma cultura democrática mais vasta, tocam problemas culturais, sociais, quotidianos e políticos. No último caso, refira-se o facto de 150.000 pessoas terem discutido em círculo de estudos a política nuclear do Governo. Em 1980, numa população de pouco mais de oito milhões de habitantes, mais de três milhões participavam da formação em

---

[249]Peretti, A. (coord.) (1982) Rapport au ministre de l'Éducation National, Paris, La Documentation Française, p.83

[250]cf. Embaixada da Suécia (1981) Novas regras para os círculos de estudos suecos.

[251]Shwartz, B.(1988), Education Permanente et formation des adultes, Éducation Permanente, nº 92, p.10

círculo[252]. Em 1986, o quantitativo assinalado corresponde a um milhão e meio de adultos que «normalmente reunem uma noite pos semana, no período compreendido entre Setembro e Abril»[253].

No início do século XX, a "educação popular" recorria ao círculo de estudos, por lhe reconhecer potencial de gerar o aparecimento de novos grupos. Nos anos 20 e 40 estes grupos constituem-se em forte movimento, nomeadamente entre as organizações sindicais e nas comunidades cristãs. Nestas, os conteúdos do plano de estudos excedia o domínio meramente religioso.

A universidade acabou por se interessar por este movimento e organizou ela própria círculos de estudos, por pretenderem participar no trabalho de "educação popular". A proliferação dos círculos conduziu à organização de "federações de estudo"[254], cada qual com uma conotação ideológica específica em consonância com os diferentes movimentos populares de que emergiam.

Actualmente, os círculos ocupam-se de assuntos tão díspares corno: a aprendizagem de línguas estrangeiras, o artesanato, a história regional, ou a conservação da natureza. E «nunca foi necessário aguardar uma nova formação de professores para se poder estudar uma nova matéria, nem uma decisão das autoridades para se iniciar um círculo de estudo»[255].

Relativamente ao número de participantes, nos países nórdicos, o círculo varia, normalmente entre cinco e quinze elementos. A iniciativa parte de organizações, de associações, de sindicatos, de empresas, ou simplesmente de grupos de amigos. Como já referi, em cada círculo existe um "líder", ou "monitor", a quem estão cometidas funções de organização. As federações de educação e as

---

[252]Shwatz, B. (1988), op.cit., p.10

[253]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.13

[254]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.14

[255]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.15

organizações centrais providenciaram a formação destes monitores, sob a forma de círculo, ou de curso. O líder de círculo não é remunerado.

O plano de estudos pode ser elaborado pelo círculo, ou obtido numa associação de círculos de estudo, mediante as intenções expressas pelo grupo. Se o círculo se encontra inscrito numa qualquer associação, pode ser certificada a formação que realize.

Nos países nórdicos, os círculos são considerados como verdadeiras escolas de democracia participada, onde a autoridade exercida é sempre consentida e nunca imposta. As características da formação analisada neste estudo diferem, como se verá, e em vários aspectos, da tradição da formação em círculo no norte da Europa. Talvez isto se deva ao facto de essa tradição ser escassa no nosso país e de os próprios grupos estudados afirmarem que se poderiam chamar círculo por este

> *"se assemelhar ao que se vinha fazendo, há muitos anos, sem se saber que era círculo..."*

Esta filiação *à posteriori"* protegeu os círculos dos decalques que habitualmente se processam neste campo. Ainda hoje, os círculos são realidades movентes, fugidias a classificações e até, por vezes, contraditórias com o recorte dos círculos escandinavos. Porém, coincide com a tradição nórdica nos três objectivos concretizados nesta modalidade de formação[256]: «que os participantes adquiram conhecimentos e aptidões relevantes, que a sua auto-confiança se fortaleça e que se desenvolvam do ponto de vista social e democrático». Também na organização (pelo menos num caso) se verifica uma analogia: a existência de um «círculo-mãe»[257], no qual os animadores dos vários círculos convergem para um trabalho

---

[256]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.21

[257]cf. Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.25

comum de planificação, troca de materiais e de conhecimento. Apesar deste princípio de coordenação entre os animadores, pertence a cada círculo a discussão e a modificação do plano de estudos, de modo autónomo.

Ainda uma chamada de atenção para a distinção de conceito que a tradição nórdica introduz na análise do círculo comparativamente à formação de modelo escolar[258](259):

Em vez de:	*Utiliza-se:*
- Professor (formador externo)	- Monitor ou coordenador de círculo (monitor)
- Aluno	- Participante
- Lição	- Reunião (encontro)
(...)	(...)
- Ensino	- Estudos
- Livros didácticos	- Material de estudo (Centro de Recursos e Núcleo documental)
- Currículos	- Planos de Estudo
- Período	- Época de estudo[260]

Na década de 80, o PNAEBA[261] assumia que para «criar com os adultos participantes um tipo de relação social entre indivíduos em pé de igualdade e não uma situação hierárquica em que o animador tem o papel central e dominante, a organização do espaço de funcionamento deve ser tal que permita uma relação

---

[258]Vaalgarda, H. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.24

[259]Não se trata, embora o passa sugerir, de mera diferenciação terminológica.

[260]Em Santo Tirso, a época é todo o ano lectivo

[261]DGEA/ME (1985) Relatório-Síntese do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos, Lisboa, ME, p.102

directa entre todos os participantes, incluindo o animador; este e os participantes, exprimindo-se e agindo diversamente, constituem uma comunidade de adultos em auto-formação que surge por princípios democráticos e não-autoritários».

As comunidades de adultos em auto-formação

Os grupos humanos transformam-se em inter-relação[262] com os contextos físicos e culturais, nos quais e com os quais se relacionam. O círculo será, nesta asserção, o que a escola é para o PE: uma organização com uma cultura própria. O percurso pessoal e colectivo de formação deixa antever dinâmicas de reconstrução da cultura pessoal e organizacional, alterações significativas nos sistemas de valores. Esta transformação dificilmente se concretiza confinada aos limites dos conteúdos e à estática temporal de um curso. É possível que os professores identifiquem o tipo de racionalidade que molda as suas pressuposições e compreendam de que modo essa racionalidade é mediadora da cultura dominante[263]. O círculo poderá ajudar ao confronto com valores e relações sociais consideradas legítimas(?)

Passar da formação individual à formação em equipa é um processo cultural de difícil concretização, que fomenta dilemas perante os quais os professores acabam, inexoravelmente, por tomar posição. São imensos os riscos neste processo. No seu articulado, o RJFCP colide com a noção de cultura de formação ao privilegiar o consumidor individual, ao induzir «mecanismos formais de controlo

---

[262]Bronfenbrenner, V. (1987) La ecologia del desarollo humano, Buenos Aires, Pardós

[263]Giroux, H. (1986) Teoria Crítica e Resistência, Petrólopis, Ed. Vozes.

individual», ou reflectindo «preocupações relacionadas com a regulação do mercado de formação e a gestão das creditações»[264].

A modernidade confirmou o triunfo da razão sobre a tradição e do universal sobre o particular mas, no auge do conflito de valores que nós herdámos, sobrevivem culturas intersticiais de curto prazo, movimentos precários, mas vitais para que a ciência compendiada ceda algum lugar a uma criatividade prospectiva.

Como condições potenciadoras de novas culturas, Maisonneuve refere «as interacções dos processos sociais e psicológicos, ao nível das condutas concretas, e as interacções das pessoas e grupos, no âmbito da vida quotidiana»[265]. No cruzamento destas interacções, emergem «círculos de cultura»[266], onde a cultura como «sal de formação» será «a aquisição sistemática da experiência humana (...) uma incorporação crítica e criadora e não uma justaposição de informes ou prescrições doadas»[267].

Diz Paulo Freire que «temos que assumir o projecto do nosso sonho» para obstar aos efeitos de uma modernidade que nos projectou para uma «ética individualista, uma macro-ética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais»[268]. Para a elaboração cultural desse "projecto do nosso sonho" justificar-se-á a construção de uma síntese comparativa entre valores e modos de pensamento que atravessam o contexto de elaboração.

Três valores fundamentais norteiam a elaboração cultural nos círculos: *o mutualismo* (cooperação, solidariedade e interajuda, que são obstáculos à

---

[264]Correia, J. (1993) Formatividade e profissionalidade docentes, texto policopiado, p.10

[265]Maisonneuve (1974), cit in Delome, C. (1985) De la animación pedagógica a la investigación-accion, Madrid, Marcea, p.42

[266]Freire, P. (1971) Educação como prática de liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, p.103

[267]Freire, P. (1971), op.cit., p.109

[268]Santos, B. (1988) O Social e o político na transição pós-moderna, Comunicação e Linguagem, 6/7, p.35

autonomia isolacionista e competitiva), *autonomia crítica e transformadora* (criatividade, senso crítico e responsabilidade, que conferem ao indivíduo a possibilidade de existir com os outros como pessoa livre e consciente) e *democraticidade* (pluralismo, participação social e assunção de cidadania, que definem o homem como interveniente e confirmam a transformação da substância e das estruturas da comunicação).

No círculo, a reflexividade concretiza-se em ciclos recursivos, que se desdobram em dois momentos: o momento do fazer, onde o saber se investe nas actividades e o momento do saber, onde este, que é já conhecido na prática, se reelabora a um nível superior de formalização. A reflexividade não pode, porém, ser reduzida a esta alternância. No círculo, ela é um movimento protocolar entre formador interno e formador externo, no qual este toma, fundamentalmente, o desempenho de uma função de consultadoria, a que o círculo se abre por reconhecer indispensável a reflexividade externa.

«Não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correcta. O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabele com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica[269]. Como profissionais, os professores não só dispõem de uma corpo sistemático de conhecimentos básicos, mas também de uma cultura comum: «Sem sair do processo de produção real (como contraponto a uma alternância de situações de formação/situações de trabalho de eficácia discutível) e com o auxílio de dispositivos pensados,

---

[269]Gomez, A. (1992) O pensamento prático do professor in Nóvoa, A.(coord.) Os professores e a sua formação, Lisboa, D. Quixote/IIE, p.110

preparados e organizados, a pessoa em formação pode apropriar-se com força e pertinência dos saberes e dos saberes-fazeres necessários à compreensão, conduta e acompanhamento dos processos profissionais ligados à sua função»[270]. A formação, como processo complexo de apropriação crítica e criativa de elementos cientificos, culturais e técnicos implica a descentração do sujeito-agente de formação e a compreensão das inter-subjectividades, solidariedades e autonomias vividas na resolução de problemas comuns. No alfobre desta alquimia colectiva se engendram, estudam e solucionam problemas sociais e comunitários.

"Os Círculos de Estudos no 1º Ciclo do Ensino Básico"

"PRIMEIRO CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DO QUE PODE SER UM "CÍRCULOS DE ESTUDOS"

A nossa associação traduz o desejo de crescimento em equipa. Os "Círculos de Estudos" (uma das modalidades de formação previstas do Dec. 249/92) aproxima-se dessa ideia de projecto colectivo. Nesta modalidade de formação está implícito o princípio do paralelismo entre desenvolvimento pessoal e profissional, a harmonização entre o individual e o colectivo.

Mas como se constitui um "Círculo de Estudos"? Quais os pressupostos para a sua adopção como prática de formação?

1. Basta a afinidade com um problema comum a outros professores:

---

[270]Lesne, M. & Minvielle, Y. (1988) Socialisation et formation d'adultes., Éducation Permanente, 92, p.36

- as dificuldades sentidas na concretização de um projecto educativo: a transformação metodológica na iniciação à leitura e escrita; a prática de uma "nova avaliação"; a compreensão da essência da Área-Escola, etc.

2. *Basta disponibilidade, cooperação, vontade de ajudar e abertura para ser ajudado.*
3. *Basta poder recorrer, se necessário, a alguém (chamamos-lhe "Formador") que saiba integrar-se no grupo e apontar pistas de solução, alguém que apoie professores-investigadores na síntese entre teoria e prática que viabilize mudanças na prática pedagógica.*

O objectivo é o bem-estar no grupo, a melhoria das condições de trabalho do professor, que o mesmo é dizer dos alunos que ajudamos a crescer e a formar-se.

Neste sentido, a inovação é algo inevitável. E os créditos para progessão na carreira vêm por acréscimo."[271]

Em que medida subsiste uma "cultura comum", se subsistem diferentes níveis de formação inicial, se as práticas não são interiores mas públicas e expostas, e se não há um código de comunicação a suavizar um acentuado individualismo produtor de dispersão? Na definição de profissionalidade docente, raramente é posto em relevo o reconhecimento do professor como detentor de controlo sobre a profissão e as condições do seu exercício. Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, o controlo das condições de trabalho pertencem à inspecção e à administração escolar (não devemos esquecer que este é o único ciclo que não dispõe de um modelo de gestão democrática). Não surpreende que os professores hajam desenvolvido uma agressividade defensiva que sempre os remeteram para níveis inferiores de autonomia. Por outro lado, as estatísticas referentes a acções de

---

[271]Documento interno da Associação PROF/Santo Tirso, Dezembro.92

formação contínua[272] mostram que o 1º Ciclo foi o menos sujeito aos efeitos das "reciclagens para adaptação à mudança". Deste modo o abandono a que este ciclo foi sistematicamente votado preservou-o da "actualização técnica" que operou a desvalorização dos saberes práticos de outros professores. O professor primário circunscreveu o exercício da autonomia ao espaço institucional da pequena escola e ao controlo da formação em pequenos grupos (felizmente) ignorados pelos decisores das políticas de formação. O espaço deixado vago pelos técnicos e especialistas foi, em muitos casos preenchido por grupos de auto-formação participada em contextos de trabalho, quer totalmente isolados, quer agregados, por exemplo, no movimento das escolas isoladas. Mais próximos do "ofício", muitos professores do 1º Ciclo apropriaram-se dos processos de formação e produziram profissão. Quem tiver acesso a projectos educativos das escolas do 1º Ciclo verificará que a componente artesanal lhe confere sentido prático e agregador, contrariamente a outros ciclos, cujos projectos, para lá do apuro da forma e de um irrepreensível rol de objectivos e actividades, não disfarçam a divisão técnica e disciplinar.

A tendência para considerar a escola como lugar privilegiado de formação apela à concretização de dispositivos de formação permanente e à identificação das suas características. Este desiderato justificar-se-á como eventual contributo para estudos posteriores que lhe confiram maior consistência conceptual, porque, no nosso país não existe ainda uma tradição de investigação no domínio da formação em círculo de estudos.

Um círculo de estudos é como um ecossistema de relações e mudanças simbólicas gerador de significado para a mudança pessoal e das práticas, em

---

[272]GEP/ME (1990) Caracterização das actividades de formação contínua, Lisboa, ME

grupo. A formação acontece numa sobreposição de interrogações críticas inseridas em contexto colectivos de trabalho.

Toda a relação formativa é uma relação entre culturas no desiderato da elaboração de uma cultura específica. A organização da cultura-círculo subordinou-se a critérios como a afinidade de interesses, a afectividade, a proximidade das escolas. Mas, em 1993, a organização dos círculos processou-se por iniciativa das comissões pedagógicas dos centros. A inscrição e a selecção dos formandos, embora sujeitas a condições inscritas no projecto, pouco diferiram no processo, do que resultou uma grande heterogenidade na participação. O próprio projecto, embora negociado posteriormente ao nível dos conteúdos, surgia exterior aos centros e aos grupos.

Se a heterogenidade foi factor de perturbação, ela agiu, porém, favoravelmente no acelerar dos processos de fractura, aproximação, ou recusa do modelo por parte dos formandos. Foram frequentes as discussões sobre o funcionamento dos círculos. Enquanto uns formandos se reconheciam numa prática diferente, outros havia que, explícita ou dissimuladamente, se desvicularam do projecto (ainda que, por vezes, fisicamente se mantivessem no grupo até ao último encontro).

O projecto de formação em Círculo, embora tivesse sido desenvolvido em vários centros, assumiu maior significado nos locais onde já havia tradição de formação com essas características.

O símbolo é a causa e o efeito de toda a vida societal. Portanto, não é somente com base na consciência ou na razão que o grupo se constitui [e] são os símbolos que têm origem no grupo [que] permitem a continuidade (...)[273] Ao procurar definir os contornos-características da formação em círculo, não estou a procurar mais que compreender, para revelar, este ou aquele aspecto até agora mais ignorado

---

[273]Maffesoli, M. (1985) A sombra de Dionísio, Rio de Janeiro, Ed. Graal Ltda., pág. 19

ou esquecido no campo da formação contínua. Busco a compreensão do círculo através da reunião de significados que mais não são que uma simbologia reconhecida nos traços de um discurso individual no colectivo. Quando se penetra no grupo através do sujeito este projecta necessariamente no discurso o seu grupo interior e revela assim as relações especiais que ele mantém habitualmente com os outros.

E não só... Torna-se tarefa difícil isolar o que é específico e local do que constitui manifestação local de estruturas e determinismos mais gerais, nacionais (internacionais?[274]). Todavia julgo possível identificar quatro orientações das culturas locais de formação a que, por necessidade de classificação, se convencionou designar de círculo de estudos:

- «uma concertação prévia entre formando e formador, compreendendo uma negociação sobre o projecto e os meios que pode desembocar num contrato pedagógico;
- uma desestruturação do grupo que permite elaborar itinerários diferenciados, de respeitar os ritmos de aprendizagem, de multiplicar as abordagens pedagógicas e de repensar as articulações grupo-indivíduo;
- uma nova articulação objecto ensinado-aprendiz-formador, na qual o formando se transforma em actor [e autor] da sua formação e o fomador em "acompanhante";

---

[274]Não se pode neglicenciar a pressão das políticas educativas nacionais, após a integração no espaço europeu. Os sucessivos quadros comunitários de apoio talvez tenham contribuído para condicionar significativamente o sub-sistema de formação, nomeadamente no domínio da determinação das necessidades de formação.

- um novo modo de avaliação (...) de certificação, de regulação e de orientação»[275].

Um outro conjunto de características poderia servir para a identificação de um círculo:

- «a sua autonomia em relação a outras formas (...) de formação profissional;
- o «seu objectivo primeiro de socialização permanente dos indivíduos e dos grupos;
- o seu carácter de proximidade;
- a descentralização da sua gestão e da sua organização, mais próxima dos lugares de emergência das necessidades que são também os lugares de vida das populações;
- a sua pilotagem estratégica (...) pela sua coordenação, a sinergia das intervenções dos diferentes agentes educativos;
- o seu modo de co-produção da formação pelos seus consumidores (...);
- a sua abordagem global (...) da pessoa em formação;
- a transferibilidade das aquisições»[276].

Os círculos são dispositivos de formação criados na espontaneidade da iniciativa de actores-autores sociais locais, contrapontos das insuficiências de dispositivos disponíveis. São dispositivos que acessibilizam uma socialização concebida como função de aprendizagem e de apropriação das regras de mudança social, num processo de integração social que contrapõe aos constrangimentos a assunção de cidadania. Uma cidadania para a qual o mesmo círculo assegura meios concretos de exercício. A prática da formação em círculo permite que os seus membros se

---

[275]Aballea, F. & Froissart, C. (1988) Individualisation et formation de masse, cit. in Liétard, B. (1991), L'individualisation des parcours d'evolution, Revue Française de Pédagogie, 97, p. 87

[276]Bogard, G. (1991) Pour une éducation socialisatrice des adultes, Strasbourg, Conselho da Europa, p. 9-10

munam de meios de «compreensão das situações, dos meios de análise, de síntese, de julgamento, de crítica para lhes permitur posicionar-se e elaborar estratégias de acção»[277].

Este espaço de re-elaboração da formação pode ser conformado em características que vão definindo um primeiro perfil[278] e podem ser consideradas prenunciadoras de um segundo fôlego da Educação Permanente.

Como surge o animador de círculo?

«Em numerosos casos, o processo é o seguinte: cada grupo funciona segundo o seu ritmo. Certos responsáveis de círculos de estudos sublinharam a importância de lançar os círculos um após outro. Logo que o grupo está formado (...) diversas consultas têm lugar com o tutor para escolher a temporalidade mais apropriada e, se a possibilidade existe, o melhor local»[279]. Esta descrição aproxima-se daquela que pude testemunhar. Mas não é idêntica.

É coincidente a ausência de um programa prévio. Mas é o círculo e não o seu "tutor" que confere coerência e sentido ao projecto. No caso estudado, a figura do tuor é mais próxima do formador externo que de um elemento do interior do grupo. Poder-se-á estabelecer um pararelo com um relato recente[280] na qual a figura do animador se assemelha a desempenhos detectados nos círculos.

Nesse caso, os animadores de círculo são membros do grupo cuja função é assegurar as relações entre o grupo e o tutor (entendido aqui como formador externo), como no interior do próprio grupo. Os animadores são responsáveis

---

[277]Bogard, G. (1991), op.cit., p.22

[278]v.capítulo sobre as características do C.E.

[279]Bogard, G. (1991), op. cit., p.41

[280]Bogard, G. (1991), op. cit., p.43

tanto no plano organizacional como no pedagógico. Negociam com o formador externo os objectivos definidos no círculo.

O animador escolhido pelo círculo é o interlocutor perante qualquer elemento exterior. Funciona quase como um atenuador de interferências. Habitualmente, é fácil a tarefa da sua identificação. É um professoe reconhecido pela firmeza de atitudes, pela aceitação generalizada por todos ou pela maioria dos professores do círculo, emerge ao fim de algum tempo de maturação do grupo e num momento em que ao grupo se exige representatividade perante terceiros: uma associação, um formador, um centro de formação, outro grupo ...

Porém, dever-se-á sublinhar o carácter precário desta representatividade. Nos grupos estudados, o animador é um agregador de vontades e não um dirigente ou "líder" da tradição de círculo escandinava.

As suas funções são de coordenação e ligação com o exterior. Uma coordenação permanente e provisoriamente outorgada pelo círculo. Ocorre pontualmente e decorre dos circunstancialismos a que o círculo como grupo social no social não se pode eximir. O círculo preserva assim uma identidade colectiva que se projecta na identidade pessoal do animador que escolhem.

Assiste-se à mutação da identidade social em identidade pessoal enquanto esta se socializa. O grupo é um lugar de confrontos, mas estes subtraem-se à observação de estranhos pela projecção de si na imagem de um representante isolado. É o grupo que age como regulador e facilitador do choque das subjectividades no seu interior. É o animador que age como tradução para o exterior das vontades conflituadas como objectivos imediatos do grupo perante terceiros.

Este aspecto ajuda a compreender, talvez, a preocupação detectada no círculo de valorizar o papel dos indivíduos no grupo. A formação em colectivo não subjuga projectos individuais. Esta tensão confere ao círculo uma qualidade específica. O

triângulo pedagógico formando-objecto de formação-formador não é abolido, mas transformado.

A linearidade e unicidade da transmissão magistral de sabres de indivíduo é moderada por uma apropriação dos saberes, acompanhada e partilhada com os pares do círculo.

Combina-se teoria e prática, trabalho colectivo e trabalho individual, sem incompatibilidades e segundo diferentes modos de acesso, de indíviduo para indivíduo, através do colectivo.

A preservação do individual no grupo sujeita-o a desestruturações sucessivas, que podem afectar a sua coesão até ao ponto de desaparição. Os círculos actuam pela cissiparidade. Se o conflito de intencionalidades se apresente indissolúvel, o círculo subdivide-se, multiplica-se para procurar novas identidades.

O professor situa-se nas descontinuidades e previne-se para a eminência de reformulações do seu projecto pessoal, firma acordos tão precários como coerentes com o círculo cujos contornos de identidade social mais de aproximam da sua identidade pessoal. O projecto pessoal é sempre um compromisso prudente entre as possibilidades objectivas de um grupo aberto, mas apesar de tudo, constrangedor com determinada etapa de progressão pessoal na formação. O ineditismo deste tipo de tensão entre projectos permite afirmar a intimidade sem que se processe a ausência do outro, numa intimidade feita da presença de intimidades próximas.

Provavelmente característica da transformação paradigmática que também atravessa o campo da formação, agudiza-se a interpelação séria das escolas teóricas tradicionais. São inúmeros os sinais e é imensa a criatividade marginalizada. Talvez seja tempo (ou demasiado tarde?) para nos determos no

banal quotidiano dos professores para refazermos as certezas. «Mas isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem do desaprender»[281].

O círculo propicia ao adulto em formação o trabalhar a seu modo, o promover rupturas ponderadas no continuum de experiências individuais e colectivas, o confronto reflectido com o real, na resolução de problemas próximos que não passa pela aplicaçãp linear de modelos teóricos instituídos, nem pelo decalque de experiências não-reflectidas.

O círculo vai mais longe e declina o monopólio da formação, ao inscrever as suas práticas no seio de uma sociedade educativa mais vasta, reinvidicando o princípio que afirma uma formação que acontece nas circunstâncias mais comezinhas e informais. Sem descurar a formação instituída, situa-a na sua incapacidade de «responder às questões sobre o singular na linguagem do singular»[282]. Ao conhecimento construído privilegiador da dimensão cognitiva junta-se o conhecimento relativizador que todo e qualquer fenómeno imprime na experiência individual e colectiva (política, profissional, social, cultural...).

O círculo vai "mais longe" porque ao promover a síntese de conhecimentos adita-lhe a possibilidade efectiva de agir. O professor em círculo parte da experiência do fenómeno para agir sobre ele e, colectivamente, assumir as consequências da acção. Este duplo movimento não fica completo sem uma actividade intelectual intensa, que permite o confronto de interpretações e a integração do conhecimento produzido. O re-investimento deste na acção completará o ciclo.

Segundo Kolb e referido à aprendizagem experiencial, este trabalho reflexivo «põe em jogo duas operações mentais diferentes mas ligadas: apreensão da experiência e a sua transformação. Cada uma destas operações articula duas

---

[281]Caeiro, A. (1979) Poemas, Lisboa, Ed. Ática, p.48

[282]Delbos, G., cit in Courtois, B. (1989) L'aprentissage expérientel, Éducation Permanente, nº 100/101, p.10

acções em si-mesmas diferentes: a apreensão e a compreensão para a posse da experiência: a sua interiorização psíquica e a sua exteriorização social, para a sua transformação»[283].

[283]Kolb, D.(1984) Experiential learning, cit. in Pineau, G. (1989) La formation expérientielle en auto-eco-et co-information, Éducation Permanente, nº 100/101, p.25

O Círculo como projecto existencial

O círculo concretiza algumas das muitas correntes no campo da formação:«o prazer que inclui a livre escolha do objecto de aprendizagem, assim como o momento, o lugar (...); um espaço suficientemente vasto, que torna possível a vagabundagem de espírito, a descoberta, a reflexão; a diversidade que estimula a curiosidade (...)»[284]. E torna viável a concretização destes ensejos por permitir a manutenção de um contexto estável[285] que não é habitualmente acessível. O compromisso do indivíduo com uma prática deste tipo radica em projectos de existência que de latente se torna deliberação e acção. O indivíduo decide suportar o questionamento da sua prática, a exploração da sua própria identidade porque se supõe acompanhado de pares com idêntica disposição. E esse questionamento não é meramente intelectual. É existencial. É o modo concreto de escapar a um destino pré-estabelecido. Para tal, o círculo oferece ainda o testemunho alheio que confirma, ou contraria o vivido pessoal. Perfigura-se uma utopia que renova uma utopia dos pequenos grupos que não uniformizam e que escapam ao círculo vicioso da reprodução pela invenção de formas criativas de resistência. As utopias não morreram: transformaram-se. São absoluta e urgentemente necessárias como função crítica do real. Nos espaços intersticiais das contradições dos sistemas sociais será preciso mobilizar essas energias criativas fundadoras de uma actividade humana não alienada. Reconheça-se a existência de uma «centralidade subterrânea informal que assegura o perdurar da vida em sociedade. É na direcção desta realidade que deveremos olhar... Trata-se

---

[284]Gronemeyer, M.(1989) Les chocs de la vie, moteur ou frein de l'aprentissage? Éducation Permanente, nº 100/101, p.80

[285]v.capítulo sobre a permanência no círculo

de um desafio para os decénios vindouros»[286]. Um desafio não desprovido de riscos e obstáculos. Se «uma forte vida comunitária é, em democracia, a melhor garantia para que os seus cidadãos não se transformem nos últimos homens»[287], comparativamente às obrigações absolutas que unem os indivíduos nas estruturas autoritárias, as comunidades aglutinadas apenas por um interesse próprio comum demonstram múltiplas fraquezas. O irracional originário dos círculos, as inquietações, as errâncias, os desejos, são cimento forte, mas não suficiente para a sua preservação. E, se é falsa a separação do objecto da emoção que provoca, o objecto-círculo pode ficar cativo do emocional e apresentar flancos de ductilidade social. O objecto pensado é sempre um segundo objecto, mas vale a pena obstar à ductilidade com o exercício do repensar o círculo na permanência em círculo. Sem deixar de conferir primazia à energia do marginalizado, importa vigiar o erro que nos preserve de erros alheios.

Sempre que há necessidade de realizar encontros de círculo numa escola que não é de um participante do círculo, até no episódio da reorganização do espaço e equipamento se reflecte a pressão dos rituais. No final, lá se deve recolocar as mesas todas voltadas para o mesmo lado, o lado de onde vem o poder... Não sei se li algures que as instituições são a medida do Homem, mas sei que o círculo pode ser um dos aferidores do instituído que oprime.

---

[286]Maffesoli, M.(1988) Le temps des tribus, Paris, Meridiens Klincksiek, p.15

[287]Fukwyama, F.(1992) O Fim da História, Lisboa, C.L., p.311

Algumas etapas comuns à criação de círculos de estudos

1ª A auto-organização dos formandos a partir de um assunto, de um problema, de uma intenção emergente do projecto educativo de escola e/ou de um projecto pessoal.

2ª a definição de um primeiro objectivo indutor de formação.

3ª a previsão dos tempos e locais de encontro a disponibilizar.

4ª a referência a um núcleo documental.

5ª a determinação do perfil científico e pedagógico do eventual formador externo (no biénio de 1993-1994, este formador externo imposto a alguns círculos pelas regras de creditação de acções[288] foi aleatoriamente escolhido pelos grupos e indicado como formador apenas ao nível das negociações com estruturas de coordenação de formação contínua).

6ª formalização do projecto de formação e eventualmente a proposta de integração deste projecto no plano do Centro de Formação.

7ª actividade de formação propriamente dita, avaliação de processo e reformulações do projecto.

8ª novos círculos.

O funcionamento é de natureza evolutiva e estruturante de novos círculos. Toda e qualquer experiência é decisiva, determina situações futuras. Acontece, por vezes que, contrariamente a essa expectativa, alguns círculos cessam a sua actividade sem que daí resulte a emergência de novos grupos. A sequência lógica do círculo, que decorre da identificação de objectivos comuns, que num espaço mútuo se concretizam e isoladamente dificilmente o seriam, não é, por vezes confirmada. Só recentemente me detive numa (pré) análise dos processos desintegradores de

[288]cf. Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores

círculo; portanto não será possível, ainda no âmbito deste trabalho, adiantar mais que alguns indícios de conclusões[289].

A quebra de compromisso com o grupo pode ocorrer num dos estádios de socialização do grupo:

1ª período de aproximação por curiosidade, ou teste de confirmação de expectativas;

2ª primeiro compromisso com o grupo, início da fase instituinte;

3ª formalização do projecto de formação;

4ª definição de estatuto no círculo, aprofundamento de "pertenças";

5ª permanência.

A quebra de ligação ao círculo pode depender ainda:da qualidade do projecto pessoal, das experiências em outros círculos, do isolamento na escola, de carecterísticas pessoais...

As características instituintes do círculo mantêm continuamente uma tensão entre adesão e abandono, por vezes difícil de suportar por professores anteriormente sujeitos a situações de desgaste e fragilização, infelizmente frequentes em escolas nas quais a atitude de mudança é protagonizada por um ou dois elementos de um corpo docente constituído por muitos mais professores indiferentes ou hostis. Nem sequer é possível assegurar a harmonização gregária de opostos e complementaridades. A tradição de isolamento dos professores do 1º ciclo age aqui como factor de desagregação do círculo e de perda de investimento na formação.

No círculo, é irrelevante:

- o número de elementos que o constituem, ainda que os grupos com mais de onze ou doze elementos tenda a descaracterizar-se;

---

[289]v.capítulo sobre Potencial e Limites do Círculo

- a duração do projecto, que pode ser definido *ad aeternum*, ou *enquanto se justificar*;
- a cópia de instrumentos ou enxerto de processos *à prova de professor*;
- a consideração do grupo como instrumento ou como meta (o grupo age como agente de mudança permanente, que induz numa complexidade crescente, propiciadora de novas mudanças)[290].
- a quantidade dos encontros de formação;
- a consolidação de dispositivos de colaboração interna, se comparada ao consolidar da articulação com a comunidade envolvente;
- a hetero-avaliação, se confrontada com o rigor da auto-regulação;
- o estatuto científico do eventual formador externo, se o comparamos com a sua competência para agir no seio de um grupo com as características de círculo;
- a formação teórica divorciada de uma praxelogia que lhe confira pertinência.

No relevo concedido a uma certa marginalidade formativa, o círculo aproxima-se da definição da utopia como realidade prematura. Na lógica de uma formação de profissionais autónomos no quadro de uma acção colectiva, institui-se como «laboratório de práticas novas»[291]. Ao não confundir formação permanente com a permanência de "formadores", o círculo contribui para esbater dicotomizações entre formação instituída e formação informal, para integrar um mesmo processo a formação inicial e a formação contínua (não-inicial)[292].

A irrelevância do formador (externo, tradicional...) não pressupõe a ausência de mediações, já que todos os indivíduos necessitam de apoios exteriores. Significa

---

[290]cf. R.Lewin et al (diversos)

[291]Correia, J. (1990) Inovação, mudança e formação, Aprender, 12, pp.28-35

[292]Barbier, J. et al (1991) Tendances d'évolution de la formation des adultes, Révue Française de Pédagogie, 97, p.75

que, no caso do círculo, não se processa uma mediação simples, mas uma miríade de mediações ainda de difícil catalogação.

Os formadores funcionam mais como facilitadores do acesso a fontes de informação. O discurso teórico do formador externo torna-se acessível e coerente em função do projecto do círculo, da reflexão crítica sobre a experiência facilitada pela sistematização de conhecimentos que aquele formador pode ajudar a introduzir.

Uma metodologia de círculo?

A metodologia utilizada exprime a necessidade de contribuir para a elaboração de uma cultura local de formação.

O professor, considerado "profissional reflexivo", analisa, afere e transforma experiências. A metodologia escolhida (qualquer que seja) pressupõe a participação e a singularidade da produção de saberes.

A atitude formativa não se confina ao tempo-espaço de encontros formais. O tempo dos encontros de formação é o tempo que os medeia são ambos de permanente agir dialéctico, cujas sínteses se operam no desenvolvimento de projectos educativos de escola, onde cada professor e cada equipa de professores se forma. Os tempos de formação teórica são práticos; os tempos da prática são de construção teórica.

A escolha de metodologias não é um processo neutro e a sua denominação poderá ser ambígua. Ainda assim, poder-se-á considerar, de um modo geral, a opção por "métodos activos", isto é, a consideração:

do formando como agente activo e consciente da sua formação;

da globalidade da pessoa em formação;

da iniciativa do formando;

da necessidade de uma gradual assunção de autonomia pelo sujeito de formação.

São contempladas três dimensões: a do saber, a do saber-fazer e a do saber-ser. Poderá acontecer que se recorra a exposições e programações para a transmissão de conhecimentos. Poderá acontecer que o saber-fazer seja facilitado por um estudo de caso e se promova o domínio de instrumentos. Poderá ainda suceder que o saber-ser se exprima na discussão em grupo, em dramatizações que alarguem a consciencialização dos professores-formandos e introduza modificação de atitudes. Tudo ganha pertinência se subjaz a um projecto livre, individual e colectivamente assumido. Este papel conceptor não é exclusivo dos círculos, mas nele adquire um valor intrínseco que permite o risco do sincretismo metodológico sem preconceitos de engajamento a escolas.

O círculo apresenta-se como espaço-tempo de intervenção em contextos de vida dos sujeitos, espaços-tempos reais e significativos em tudo distantes de situações de formação de aditamentos artificiais de mudança. Talvez por esta razão decline uma metodologia e possibilite a elaboração participada de uma gramática indiciadora de práticas formativas ainda não codificadas, nem compendiadas. Orienta-se por uma lógica de formação de pressupostos epistemológicos qualitativamente diferentes dos que ainda prevalecem neste campo e que o traçado das características pode enformar. Não no intuito de encerra o círculo em generalizações abusivas por precoces, ou em quadros normativos restritos. As características relevadas neste estudo são-no na dinâmica de processos formativos singulares e locais. E assim deverão sem entendidos.

O local e singular

Na bibliografia disponível é raro encontrar-se referências específicas aos círculos de estudo. Os «group-discussion»[293] detêm alguma afinidade com as características que são objecto de estudo, nomeadamente, a responsabilidade dos professores pelo seu próprio desenvolvimento profissional. São analisados factores como: o tipo de liderança no grupo, o contexto físico e o clima de grupo, a integração da formação nas rotinas diárias dos professores.

Poder-se-á estabecer também um paralelo entre os círculos e os gruupos de discussão, por exemplo, da rede "Internet"[294], à qual aderem diariamente cerca de dez novos grupos. A rede engloba já mais de dez mil grupos[295] dispersos por diversos níveis de intervenção cívica. é um "fórum global", no qual a comunicação interactiva ostraciza a teoria unidireccional do emissor-receptor. Por outro lado, a singularidade dos grupos reforça a ideia da necessidade de uma nova sociologia atenta às dinâmicas de rápidas e profundas mudanças sociais que implicarão mudanças nas políticas.

A singularidade do círculo

Os círculos de estudos emergem de projectos que, sendo locais e singulares, reflectem um pensar global sobre os problemas que está na sua origem. «Cada professor e cada situação, como cada grupo, ou cada escola, é algo único e

---

[293]Pelletier, C.(1993) Professional Development trough a Teacher Book Club, American Educational Research Association, Atlanta

[294]Rede informática

[295]Informação TSF, 20.01.95

irrepetível. Ainda que em grupo, o professor não está completamente determinado»[296].

O círculo reivindica-se de estar no seu tempo à sua maneira. E numa época em que a cultura apenas parece servir para ser consumida, é significativo que haja grupos que facultem a cada um o direito e a possibilidade de pensar por si próprio e de recriar culturalmente o seu tempo e espaço de intervenção.

Contudo, persiste a identificação de um fenómeno próximo dessa reivindicação e que se perfila como risco. O círculo como espaço-tempo de reivindicação de pertença local. do comunitário, pode ser gerador de etnocentrismos e carismas em tudo contrários à presunção de singularidade liberta e libertadora. Porque, se por um lado, os dirigentes dos grandes grupos conhecendo os seus elementos apenas pelo seu comportamento estatístico, lhes outorga alguma autonomia, o dirigente do grupo restrito conhece o comportamento individual dos seus subordinados e mais eficazmente os controla. Talvez por isso, a ideia de *dirigente* (senso lato) esteja ausente da prática do círculo.

E daí o apelo repetido a posteriores pesquisas, por considerar que de uma investigação simultaneamente existencial e distanciada sobre a interface entre este tipo de culturas e as condições do exercício da profissão poderá advir benefício para a formação de professores.

Entendo que apenas me foi possível inventariar alguns caminhos que se reclamam menos da sofisticação teórica e mais de um envolvimento pessoal.

---

[296]Pacheco, J. (1993), Memória e projecto, Correio Pedagógico, Abril, nº74, p. 9

Introdução às características do círculo de estudos

Creio ter detectado mais características que aquelas que constituem este reportório, mas reservo a sua análise para outros estudos por me paracer não haver mais que indícios.

O círculo satisfaz alguns requisitos facilitadores de auto-formação:

- «um meio no qual a participação responsável e a iniciativa dos indivíduos é desejável e facilitada;
- a existência de um projecto pessoal;
- um certo número de capacidades de base (documentação, organização da informação, comunicação, organização do trabalho intelectual);
- o apoio aos indivíduos, na medida em que a auto-formação (...) defronta hábitos de recusa do trabalho intelectual e dependência relativamente a um "formador"»[297].

Alguns destes requisitos são objecto de análise neste trabalho, considerados como características de círculo.

Também se poderá enquadrar estas culturas de formação nos movimentos de «revitalização cultural»[298], devido à sua capacidade de gerar sub-sistemas culturais portadores de inovação. Na génese dos círculos verifica-se a existência de fases de algum modo afins das que Banks[299] enumera para os grupos de revitalização cultural. Estes grupos emergem como reação a constrangimentos impostos pela sociedade de contexto. Paralelamente, os círculos surgem como

---

[297]Pain, A. (1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p.179

[298]Banks, J.(1985), cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.78

[299]Banks, J.(1985) Etnic Revitalization Movements and Education, Educational Review, V.37, nº 2, pp.131-139

reação à monorracionalidade técnica do modelo de formação predominante. A fase de "pré-condição" dos grupos de revitalização cultural encontra equivalente na fase que designo por "quase-círculo", uma primeira fase em que são sentidos fortes sentimentos de pertença e se procura estabelecer uma identidade de círculo. Também algo próximos de teorias anarquistas e utópicas, estes grupos visam a ocorrência de mudança interior (no indivíduo) quanto a exterior (grupo na comunidade), pelo aumento da consciência crítica suscitada por formas originais de aprendizagem. Uma consciência crítica e «uma sensibilidade em potencial para os seus próprios interesses (...) na acção crítica colectiva»[300].

De igual modo se poderá considerar os círculos de estudos próximos dos grupos ditos de militância pedagógica. Alguns dos círculos actuaram[301] como tertúlias mais ou menos estruturadas unidas por um forte desejo de mudança, entre momentos e nos momentos de abertura propiciados pelo centro do sistema.

A eclosão dos círculos poderá ainda ser considerada integrada em algumas das tendências actuais da formação de adultos[302], a saber:

- uma finalização mais forte das formações em relação ao seu contexto;
- um investimento do local em matéria de decisão;
- a individualização dos percursos de evolução (auto-formação, função apropriativa...);
- uma intensa ligação entre formação e investigação;
- o desenvolvimento da formação integrada na situação de trabalho (escola, sala-de-aula, equipa de professores...);
- uma atenção particular às estratégias de aprendizagem na formação.

---

[300]Giroux, H.(1986) Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis, Ed. Vozes, p. 149

[301]sobretudo na transição da década de 70 para a década de 80.

[302]Barbier, J. et al (1991) Tendances d'évolution de la formation des adultes, Révue Française de Pédagogie, 97, pp.75-108

Esta multireferencialidade de hereditariedade ou filiação, recomenda uma abordagem analítica que coloque a atenção na multiplicidade das características inventariadas. Só deste modo será possível obter do fenómeno inovador a compreensão mais próxima das realidades que sugere.

Só uma constelação (neste caso de características) pode captar «o silêncio que persiste em cada língua que pergunta», sem que ao observar os fenómenos os objectualizemos em demasia, na ânsia de um rigor que degrada e caricaturiza[303]. Grande número de análises de formação são feitas no vazio, por descurarem elementos dos contextos em que se processa, ou pelo facto de um intransponível fosso se intalar entre os dispositivos de análise e os idiossincráticos, ou academicamente menos ortodoxos dispositivos de formação.

A definição do círculo permanece venturosamente num estado de latência. Tem sido protegida da erosão dos estudos fixistas dado que as suas características são de tão simples determinação como fluídas. Os dispositivos de uma análise externa defrontam-se com o ilógico, o indeterminado de errâncias formativas que se furtam às permissas mais infalíveis.

Numa aproximação compreensiva ao círculo, a intenção é mais de questionamento que de explicação causal. As características ideais não podem ser analisadas isoladamente, nem desligadas da situação do vivido. Não se creia que a singularidade recusa a objectividade neste assentimento. A circunstancialidade, o registo histórico localizado é componente dssa objectividade, por tudo quanto de subjacente eleva ao nível dos processos explícitos, pelo que tal significa na articulação entre elementos tradicionalmente dissociados. É preciso inverter o sentido tradicional da investigação, buscar a compreensão dos processos na realidade das situações, não em especialidades

---

[303]Santos, B. (1986) Oração de Sapiência, Coimbra, pp.14-22

laboratoriais. Necessário sobretudo interpelar procedimentos estatísticos que podem informar-nos de mudanças operadas, mas não nos informam dos processos. Entre as prescrições de política educativa e as mudanças nas práticas existe numa complexa teia de mediações, processos habitados por pessoas e grupos, que condicionam as intenções de sentido único do centro para a periferia do sistema.

Retomando algo já referido em anteriorres capítulos[304], acrescentaria que na análise de conteúdo não há um modelo ideal. Neste estudo, o corpus da análise não foi constituído por material produzido para a pesquisa. A selecção dos segmentos impôs riscos de delimitação, riscos de relevância de segmentos avulsos e pouco significativos, em detrimento de excertos de forte intensidade heurística.

É grande a diversidade e a heterogenidade das fontes de que recorri e impossível simplificar o discurso para o enquadrar em limites estáticos. Por isso, a opção foi a da focalização no posicionamento dos autores face às condições do exercício da profissão e da formação. É um posicionamento ao mesmo tempo individual e colectivo. Os segmentos não ganhariam significado na sua frequência, mas no cruzamento avaliador de coerências. Optou-se, pois, pela justaposição dos segmentos, coordenando-os num desenvolvimento teórico aberto. Este suporte ilustrativo alternado com o esclarecimento dos conceitos é que melhor serve os intentos deste estudo.

Como afirmei anteriormente, existe neste trabalho um propósito confessado de intervenção que ultrapassa a busca da compreensão para aspirar ao encontro com algumas pistas para a acção. Ao estudar as representações dos professores

---

[304]Nomeadamente: "Tópicos e material de estudo", "Considerações", "Procedimentos", "Heresias"...

relativamente à sua actividade de formação em círculo, aceita-se que no seu processo de elaboração e no seu conteúdo, elas são um produto cultural revelador das relações no seio do grupo. É o "sujeito-activo em construção" que é alcançado. Isto significa que podemos apreender o sujeito-professor e o grupo «no seu processo de constituição de sujeito activo, de sujeito em acção e não nos limitarmos a descrevê-los do exterior tentando compreender e analisar uma lógica de acção que nos escapa»[305].

Não se assume a pretensão de estabelecer relações de causalidade linear entre representações e comportamento expresso. Este depende de re-elaboração de valores, mas, igualmente, de condições objectivas, as quais nem sempre pré-existem. As representações são, ainda assim, como que predisposições à acção, na medida em que sendo delas produto, reversivelmente as influenciam. Através das representações, os indivíduos dão sentido ao seu núcleo cultural. O círculo constituiu-se em universo identitário forte e produto de representações que indiciam uma transformação efectiva das práticas sociais em formação. No círculo, procuro características dominantes potencialmente estruturantes de mudança.

Quais são os traços mais significativos da cultura de formação "círculo"? De que servirá salientá-los? Completado um ciclo de inovação selvagem, justificar-se-á, com a devida prudência, subtraí-la ao anonimato e torná-la tanto quanto possível por agora, potencialmente útil.

---

[305]Benavente, A. (1990), op. cit. p.91

CAPÍTULO IV

Inventário de Características

PROJECTO

Formação em círculo e projecto educativo

Projecto de formação em círculo e Projecto Educativo de Escola

Do João Semana ao professor numa equipa de projecto

Formação em círculo e projecto educativo

> *«Ao longo dos anos 90, a formação contínua dos professores não poderá deixar de conceber a máxima atenção às dinâmicas de auto-formação participada dos professores, em inter-relação com o desenvolvimento dos projectos educativos de escola»*[306]

O que distingue a formação em círculo de outros intentos de mudança? Fundamentalmente, duas componentes: a adesão e a consciência da disponibilidade em tempo e intenção. Esta consciência dos objectivos pretendidos, porque definidos pelo próprio grupo a que se adere, confere ao círculo características de projecto. De um projecto de acção dado que os objectivos não são de conhecimento, mas de conhecimento pela acção, para a acção.

O projecto-círculo implica autoria do grupo, que, desde o primeiro momento detém a pilotagem das informações, das regras de funcionamento, do domínio de situações particulares com que se possa deparar. A especificidade deste projecto é ainda maior, se considerarmos que, ao atribuir sentido a uma acção de que se reclama de autor, o círculo habita num tempo entre o adquirido que o determinou e finalidades que o ancorarm à situação particular que se projecta à medida que se cumpre no tempo. A procura de sentido pela acção torna pertinente o esforço desenvolvido em comum. A procura de sentido para a acção outorga ao projecto uma autonomia de novo tipo[307]:

> *"Porque já antes as nossas dúvidas tinham origem na prática que vivenciámos na sala e na escola."*

---

[306]Nóvoa, A.(1991), op.cit., p.68

[307]V. capítulo sobre autonomia do círculo

"É preciso um grupo de trabalho na escola, um projecto de mudança."

"Penso que valeu a pena este encontro na medida em que nos continuou a dar algumas pistas para a elaboração de um projecto educativo de escola, tendo sobretudo em atenção a solidariedade entre os professores."

(Registos de avaliação)

O centro de decisão é o próprio círculo, o que confere uma certa autonomia ao dispositivo de formação. O grupo em projecto comporta-se como objecto activo que determina as suas próprias finalidades. O projecto caracteriza-se:

- pela iniciativa - como se toma a decisão e quem toma a decisão de organizar o círculo;
- pela consideração da experiência - como se re-elabora o capital de conhecimento adquirido e investido em acções anteriores;
- pela (já referida) autonomia - a questão de se saber quem gere o projecto;
- pela diversificação - como emergem as diferenciações, os desenvolvimentos imprevistos e como estes influenciam a evolução do círculo.

Estas características agem com outras (referidas neste trabalho) num todo harmoniosamente conflitual, num dispositivo susceptível de auto-regulação e de evolução.

A formação surge como resposta a uma situação à qual urge imprimir modificações das características. Como tal, a resolução do problema passará pela clarificação da sua natureza, o que estabelece os objectivos indutores de formação, pois também no capítulo das necessidades o círculo inverte a lógica tradicional, no reconhecimento de se não dispôr de todos os dados no início da acção.

A determinação das necessidades de formação no círculo fundamenta-se em dados do mundo real (ou do mundo desejado) dos formados e não tem carácter definitivo, completo. É reformulada no próprio processo de formação. Talvez também por este motivo, os projectos de círculo partiram sempre de grandes probabilidades de êxito para chegarem à consumação de mudanças pressentidas.

«A inexistência de um programa e estruturas de formação contínua que proporcione (...) capacidade de intervenção em projectos educativos locais, está na origem do esvaziamento permanente da escola enquanto espaço de desenvolvimento integral, enquanto instituição integradora de experiências e enquanto local de trabalho que permita o exercício e a vivência digna de uma profissão e não de um sacerdócio»[308]. Por sua vez, ao não ser exigida a concepção e o desenvolvimento de projectos educativos [309] mobilizadores de equipas docentes, são criadas condições que continuam a justificar atitudes defensivas, funcionarizações, dificuldades de afirmação social dos professores do 1º Ciclo.

É talvez consensual reconhecer que os momentos de avaliação de projectos se constituem em oportunidades de desenvolvimento pessoal no colectivo e contribuem para o maior empenhamento dos professores, o que presumivelmente se traduz em outros tantos momentos de formação instituinte. São oportunidades de pesquisa, de construir alternativas e rever soluções.

---

[308]GEP (1988), texto policopiado, p. 83

[309]O Dec.-Lei 172/91 permanece sem aplicação no 1º Ciclo do Ensino Básico

Se existe nas escolas um projecto de mudança contextualizado, existe o pretexto e a necessidade do encontro. Se não há um projecto, para que se reunem os professores? Para que há Conselhos Escolares?[310]

Nos círculos, a formação decorre da formulação de um problema destacado da complexa teia de problemas que afectam a escola. O problema pode ser referido aos alunos, ao grupo-turma, aos professores, a outros agentes educativos. Nada de novo. O paradigma de formação contínua centrada na resolução de problemas é, desde há muito tempo, objecto de reflexão[311]. O inédito consistirá, possivelmente, no facto de a formação decorrer no próprio espaço-tempo de manifestação do problema.

> *"Não é preciso grandes objectivos, mas objectivos que mexam com a realidade da Escola."*
>
> *"A sessão foi viva, diversificada e permitiu-me, de algum modo, situar em relação «à minha» intervenção na Escola, no Projecto Educativo e talvez até sugerir algumas alterações."*
>
> (Registos de avaliação)

«Onde há encontro há formação (...) construção pessoal e colectiva (...) simultaneamente auto-conhecimento e conhecimento do mundo, construção activa do sujeito[312]. A análise dos problemas levantados não se limita à produção de uma mudança nos comportamentos nos actores-autores envolvidos no projecto. «Consiste numa conquista progressiva de autonomia e de consciência da

---

[310]Há escolas onde os professores reunem duas ou mais vezes por semana após a conclusão da componente lectiva. Em outras escolas, tal não acontece e a reunião mensal do Conselho Escolar é um sacrifício que se preenche com futilidades.

[311]Érante, M. (1985) In Service Teacher Education, The international Encyclopedia of Education, Vol. 5, United Kingdom, Pergamon Press

[312]Pacheco, J. (1993), Memória e Projecto, Correio Pedagógico, Abril, nº 74, p.8

totalidade e complexidade das experiências partilhadas com os outros. No contexto de um projecto de formação, é o sujeito que se constrói na atribuição de significado ao conhecimento colectivamente produzido. Num grupo de projecto há sempre produção de mudança e formação, ainda que não-intencional»[313]

Dito de outro modo, um projecto de círculo é também «o ponto de referência em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes»[314]. O grupo de projecto favorece a transformação crítica de opiniões e de conceitos. Os participantes confrontam-se permanentemente com referências diferentes das que orientaram a construção dos seus universos representacionais e das práticas.

O círculo considerado como cultura local de formação evidencia a indissociabilidade com a ideia de projecto educativo e considera o professor e a escola como pontos de partida e destino de experiência, em intercâmbio com outros projectos pessoais ou de grupos. «A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. A construção de dispositivos de formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultadoria, favorece a elaboração de projectos pessoais de formação»[315]:

> *"Aos poucos compreendemos que Escola no sentido lato da palavra deve estar de facto integrada numa comunidade, para dela usufruir tudo o que estiver ao seu alcance, mas ainda para se pôr ao serviço do meio que a cerca."*

---

[313]Pacheco, J. (1993), op.cit, p.8

[314]Correia, J.(1990) A acção educativa: análise psico-social, Leiria, ESEL/APPORT, p.89

[315]Nóvoa, A.(1991) A formação contínua entre pessoa-professor e a organização-escola, Inovação, Vol.4, nº1, p.71

"Estou a tentar inserir-me nesta comunidade (o que é difícil) para poder entender a vida destas crianças. Penso que, aos poucos, nos contactos que irei desenvolvendo com as pessoas desta terra, conseguirei entendê-los."

"Na verdade, a escola é - deve ser - e será, de futuro, cada vez mais um centro polarizador de atracção e de irradiação de cultura."

"Tentar este trabalho, que não poderá ser uma acção isolada, mas exigirá uma íntima colaboração com os pais ou encarregados de educação e com as outras crianças..."

(Monografia de círculo)

Os projectos que subjazem aos projectos de círculo denotam abertura à pluralidade, indiciam uma rejeição sensível de modelos, um privilegiar da incerteza. O projecto, qualquer que seja, denuncia uma invariante: a da formação para a complexidade. No círculo, o futuro existe como uma ideia difusa que é necessário não simplificar; não há preocupação apenas com o encontrar de soluções imediatas e eficientes; prevalece uma causa final, um projecto, uma ideia (ainda que vaga) daquilo que virá[316].

Será uma das formas da ultrapassagem de uma formação de curto prazo, em sentido restrito. Situada a acção no quadro de um projecto individual e colectivo, confere coerência às acções pontuais, à acção imediata, mas com vista à prossecução de objectivos mais vastos. O contrário resultará no controlo de situações urgentes que, logo que controladas, se apresentam caducas e sem significação projectiva.

O projecto em círculo é sempre o discurso inconsciente do grupo, que gera procura, re-situação, transferências e conflitos. É também aprendido no imaginário

---

[316]Nóvoa, A. (1991), op. cit., p.71

do grupo, que «no sentido etimológico do termo (...) permite "prender a si" o real»[317] e ultrapassar dualismos.

Na falta de um projecto, a autonomia do círculo transformar-se-á numa auto-suficiência mortal, numa perplexidade crescente geradora de angústia. Os projectos de círculo têm, como qualquer projecto, valores subjacentes. O da liberdade é, provavelmente, o mais comum. Uma liberdade que não tolera neutralidades. E talvez por isso, seja o círculo um cadinho de conflitos constantes.

Projecto de formação em círculo e Projecto Educativo de Escola

Para que haja projectos de formação é preciso que haja projectos educativos nas escolas (e vive-versa), é preciso que haja colectivos em auto-formação contínua. Sabemos serem raras as escolas com projecto educativo[318]. Na sua maioria, dispõem de um plano de actividades desarticulado e incoerente, ou de um conjunto de intenções escritas por um ou dois professores mais voluntariosos (em nome colectivo), mas que peca pela não-operacionalização. São repositórios de lugares-comuns do discurso pedagógico contemporâneo. O mais grave é que os professores que aportam à formação em curso estão convencidos (ou aparentam estar) de que dominam os pressupostos da acção, de que operam aprendizagens activas e significativas nos seus alunos. Pura ingenuidade reforçada por muitos anos de uma formação-confirmação dos equívocos. Ao cabo de dois ou três encontros de formação, toda a construção se esboroa e o esforço é, depois,

---

[317]Jean, G.(1976) Pour une pédagogie de l'imaginaire, Paris, Casterman, p.33

[318]Entre 1993 e 1995, na minha actividade de formador, não em círculo, mas em curso, trabalhei com professores de mais de 250 escolas dos diversos ciclos e do secundário. Apenas duas escolas dispunham de P.E. (os P.E. apenas no papel não são contabilizados...)

recuperar os pedaços que ficaram dispersos e devolver ao professor uma segurança questionante que possa colmatar as brechas da presunção derrubada. Muitos dos professores que atravessam esta situação desconstrutora e re-estruturante acabam por organizar, posteriormente uma formação em círculo. O círculo não é um paliativo redentor. Mas chega-se até ele, muitas vezes, pela consciencialização das aparências. Por vezes, os formandos levam para os encontros de círculo documentos e instrumentos de trabalho que lhes foram oferecidos em cursos, mas que jamais conseguiram utilizar, integrar nas suas rotinas, nas suas práticas pedagógicas. No círculo, participam de projectos nos quais os mesmos instrumentos ganham pertinência:

> *Num círculo constituído por professores dos diversos ciclos do E.B. um professor do 1º Ciclo pergunta aos colegas do 2º e do 3º ciclo: "Então os colegas fazem e distribuem os horários antes de fazer o Plano? E não avaliam o plano do ano anterior? (...) O quê? E não têm um projecto? Como pode...?"*
>
> (Registo de observação)

A cinco anos do 2000, continuam por concretizar as promessas que deram a este século o epípeto de século da criança. As escolas mantêm práticas assentes em modelos pedagógicos obsoletos legitimados por um revestimento discursivo plagiado de um qualquer compêndio de Ciências da Educação. E ninguém parece importar-se com isso. Os estudos oscilam entre o eufemismo e a desculpabilização paternalista. As suas conclusões são feitas de fragmentos e citações contaminadas por memórias alheias, ou pela própria memória dos autores que os impedem de denunciar aberrações: o estrado e a secretária como centro estratégico de difusão de ensino; o ditado seguido de leitura seguida de cópia seguida de contas, problemas, redacção, fichas, ralhos, ameaças, gritos... e mais estrados e secretária...

A cumplicidade com absurdos, ou a sua ocultação corporativista impede a formação:

> *"Conforme se trabalha em muitas escolas, nem é preciso professores. Há os livros (...)".*
>
> *"O professor (...) trabalha demais. Desprestigia a classe."*
>
> *"Pensamos que basta a intuição e o jeitinho. E agimos na escola como agimos na cozinha: um pouco mais de cebolinha, uma pitada de sal..."*
>
> (Registo de observação)

Quanto mais para jusante do sistema maior a indigência pedagógica, ainda que se mascare de presunção do saber e de arrogância de um estatuto social mais valorizado. Imagine-se o que, efectivamente se passa nas escolas e que os estudos não revelam, apenas com referências a um exemplo tão concreto como absurdo. Os programas do 1º Ciclo, na reforma Curricular de 1989 prescrevem e fundamentam uma aprendizagem da leitura e da escrita com recurso a metodologias activas e, particularmente, à iniciação por métodos globais. Para o ministério, os legisladores, a inspecção, a administração e os investigadores, tudo parece estar de acordo entre intenção e prática. Nas escolas (talvez em 99% das escolas) as letras são "ensinadas" no decorar rotineiro e violento de frases de elevada densidade intelectual e profundo significado para as crianças, do tipo: "a tia tapa o pote e a pua", "o queque e o quepe e o quá-quá do paquete", ou "o pópó é do papá do Papu", pela ditadura do manual.

As escolas do ensino primário funcionam como espaços justapostos quase sem actividades comuns. A redução do Conselho Escolar para uma única reunião mensal de duas horas originou o esbatimento do único ritual de encontro. Em horários de regime de curso duplo, os professores que trabalham da parte da manhã quase não conhecem os colegas da tarde. O trabalho de reflexão comum

está ausente, a monodocência reduntoramente interpretada gera a ignorância dos problemas dos outros professores e dos seus alunos. Cada professor encontra-se entregue a si próprio[319]. «Nesta ausência de trabalho de equipa (...) vemos obstáculos (...) à mudança democrática da escola primária»[320].

Poder-se-á falar de projecto educativo em escolas onde os professores não se eoncontram, onde se reunem por constrangimento?

Poder-se-á falar de projecto, se as práticas profissionais fomentam e reproduzem um novo tipo de analfabetismo político e cultural?

Do João Semana ao professor numa equipa de projecto

No círculo, todos os professores envolvidos na formação estão, concomitantemente, envolvidos num projecto de acção nas suas escolas, por mais insignificante que este pareça.

> *"O que fazemos é pouco e mal , mas é verdadeiro"*
>
> *"O trabalho deste dia foi muito proveitoso para mim, para me ajudar (precisamente nesta época) a reflectir sobre o trabalho que deve ser feito neste mês - todo um tipo de estudo e análise para depois conseguir com a equipa que se irá formar a nível de círculo de estudos realizando o projecto pedagógico."*
>
> *"Foi muito positivo para mim ouvir e reflectir sobre o conceito de que a educação não é trabalho de um professor mas trabalho e*

---

[319]Berger, I.(1979) Les instituteurs d'une generation à l'autre. Paris, PUF

[320]Benavente, A.(1990). op.cit., p.166

responsabilidade da equipa de professores, dos pais, da comunidade educativa e local."

(Registos de avaliação)

Para assegurar viabilização dos seus projectos, os professores vêem-se compelidos a arrostar com a incompreensão dos hierarcas, entre a viciação de dados em mapas estatísticos e as pressões de colegas de profissão. «Para poder agir com o sistema é necessário em primeiro lugar compreendê-lo (...) agir com o sistema e não contra o sistema»[321].

Mas é por aí que passa uma formação que é um desafio social, a acção sem a qual não terá sentido, um acto de autodeterminação, de transformação do mundo. O primeiro passo de um projecto é o sentar-se informalmente à mesa de um café, ou na relva de um parque, para se perguntar se a equipa do projecto existe. O projecto faz-se com pessoas dentro. O círculo privilegia os laços afectivos. Congrega elementos de matriz sociológica e etnográfica que acessibilizam a compreensão dos contextos e impelem à intervenção na comunidade de grupos de pessoas pessoal e profissionalmente conciliadas consigo e com os seus pares. A comunidade, por seu turno, dialéctica e prodigamente lhes devolve contributos para a democratização das práticas:

"Baseando-me num trabalho feito pelo Conselho Escolar da escola onde lecciono, saliento que um projecto educativo pressupõe uma prática pedagógica inovadora, uma harmonia concreta entre Escola-Comunidade-Autarquia-Centro de Saúde e outros. Com a implementação do Projecto Educativo na nossa escola, são bastantes as influências na prática pedagógica: o espaço de acção

---

[321]Crozier, (1982) Mudança individual e mudança colectiva, in Vala, J.(coord.) Mudança social e psicologia social, Lisboa, Livros Horizonte, p.75

alargou-se (saimos das quatro paredes da escola, actuamos no meio, com e para a comunidade)".

(Acta de círculo)

Uma condição radical de projecto será uma possibilidade tripla: a de os professores escolherem mutuamente os seus pares de projecto, os pais escolherem a escola, os alunos escolherem os professores. Utopia? Talvez. Mas a primeira das condições já está concretizada nos círculos. Está concretizada, mas não consolidada. A permuta entre pares que mutuamente se escolhem confere a unidade básica e fundamental ao projecto. Mas tende a confinar-se a uma acumulação de permutas de modelos prescritivos, se o projecto não implicar a releitura das experiências pessoais no colectivo de formação.

Um aferidor da qualidade deste projecto individual-colectivo é o de «efeito educativo», ou seja, «as mudanças de comportamento duráveis nos indivíduos e nos grupos, que são consequência da estabilização de comportamentos pontuais, da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização da experiência individual e colectiva»[322],[323]:

"Os trabalhos escritos conheceram novas finaliaddes (correspondências com outras escolas, jornal da escola, dicionário ilustrado, recolha de jogos tradicionais, dossiers, álbuns, ...)."

(Acta de círculo)

---

[322]Pain, A.(1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p. 130.

[323]v.cap."Mediações": o "efeito educativo" será sempre e em última instância traduzido nas aprendizagens dos alunos.

MEDIAÇÃO

O formando-mediador de formação

"Fazer os alunos mais felizes"

Esta formação é a verificação das dificuldades de ensino

O formando-mediador de formação

«Quem sabe, faz,

Quem compreende, ensina»

(Lee Shulman)

«O mundo dos métodos de ensino e o dos processos de aprendizagem estão ainda separados. A forma como o professor ensina ainda não foi relacionada com a forma como o estudante aprende»[324].

«O teste definitivo para confirmar a compreensão de um assunto é a capacidade para o ensinar, transformando o conhecimento em ensino»[325]. Uma formação que, isomorficamente, se reclame de uma educação activa, perspectiva um professor socializado em estratégias de ensino activo e alunos em aprendizagens activas, na sala de aula:

"A forma «mágica» de praticamente sermos capazes de ser mais um ponto de referência para os alunos, e menos «o professor» que «ensine».

"Quero ser muito clara, que me situem apenas no meu trabalho diário com os alunos."

"A professora (...) disse que ao contrário do que costumava fazer, os alunos dela passaram a contar as novidades no fim da aula e ela verificou que isso trazia vantagens."

---

[324]Gage & Berliner (1975) Educational Psycology, Chicago, Rand Mc Nally College Publishing, C°, p. 450

[325]Shulman, L.(1986) "Knowledge Growth in teaching", Educational Researcher, 15(2), p.14

"Sobre o trabalho que foi apresentado, penso que veio obrigar a pensar sobre o trabalho que se fez com as crianças e o porquê."

"Principalmente levou-me a uma reflexão sobre o meu trabalho com os alunos e à possibilidade de ser modificado."

"Isto foi um grande estímulo.

Dá vontade de continuar.

As crianças merecem o melhor. Temos de procurar."

"Estou a principiar a aprender Escola Activa, porque o que de mais importante tenho em aula é a vida das crianças."

"Foi talvez devido à vontade que temos de facilitar o trabalho dos nossos alunos, que somos levados a tentar a experiência de um novo método de leitura."

(Boletim "Projecto")

O objecto último da formação de professores é o aluno. A cultura de formação terá de fazer apelo, portanto, ao verdadeiramente pessoal, para que seja possível a mediação para cada criança irredutível na sua marginalidade. É exactamente neste pressuposto que, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes, o desaparecimento do professor do 1º ciclo *polivalente* se perspectiva. No círculo, a equipa pedagógica que o consubstancia prefigura um novo e em tudo diferente papel para o professor-mediador de formação: o da partilha de conhecimentos na equipa pedagógica, na escola. Apesar da presunção de monodocência que, teimosamente, a Lei de Bases acabou por impôr ao 1º Ciclo do Ensino Básico e que impõe aos professores «conhecimentos superficiais que acarretam quase automaticamente comportamentos livrescos repetitivos ou redutores»[326].

---

[326]Jean, G. (1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.95

Como se consuma a mediação?

"A acção foi positiva na medida em que nos fez reflectir um pouco mais na nossa acção junto das crianças pelas quais somos responsáveis."

"Sou professora há trinta e dois anos. Uma vida a ensinar e a aprender. Aprender a ensinar e ensinar a aprender. Não tem sido fácil, nunca foi fácil. Por certo que não sou hoje a professora que fui no início da carreira. Não sei se serei melhor, mas certamente diferente. Só de uma coisa eu tenho a certeza, sempre tentei dar e fazer o melhor para e pelos meus alunos."

"Não me disperso tanto, sigo mais uma linha que me conduz àquilo que pretendo e que entendo seja melhor para as crianças."

"Autênticos recipientes virgens, onde os «mestres» despejam cultura a «potes», fazendo da sala de aula uma área de passividade, quando devia ser precisamente o contrário - activa, em movimento, aberta à crítica."

"Inexperientes, preocupadas, felizes, oito professoras, três escolas, duzentas e cinquenta crianças. A alegria incontida destas, o deslumbramento de muitas pelo que nunca tinham visto, as boas relações criança-professor, a alimentação racional, o viver em grupo, tudo lhes foi proporcionado gratuitamente."

"Chegámos à praia felizes por sentir a areia nos pés. Bem depressa cada um se começou a despir, indiferente aos olhares mudos espantados de gente que nunca viu tal coisa.

Os "Torres", de cabelos rapados, onde ainda se notavam os sinais visíveis das lêndeas esmagadas pela tesoura da poda. tinham o ar

de presidiários famintos da vida, da vida e do ar que nós lhees oferecíamos. Também eles queriam mostrar os seus fatos de banho! - Oh! Meu Deus! Que vergonha! Aqueles meninos só têm cuecas! - E envergonhada a senhora mandou o filho levar-lhes um fato usado... e fez felizes os "Torres". e ei-los a correr alegremente para o mar, dispostos a acabar com a "raça" das cuecas novas do pai.

Os "Almeidas" eram tantos!... Nove na mulher e nove na amante. tinham um distinto ar de ciganos matreiros a quem a vida ensinara a vencer.

No primeiro dia de viagem o Joaquim, lavrador, que nunca tinha saído da sua aldeia, exclamou, olhando entusiasmado o comboio que passava: -"Ó professora! Olhe"! Olhe! Um ferrinho com gente em cima!... E lá no fundo ... Tanta auga!... Aquilo é o mar?!..." Foi uma vivência extraordinária."

(Boletim "Projecto")

O conceito de mediação não se restringe aqui à dimensão predominante em alguns estudos sobre formação, que tendem a estabelecer relação entre características dos professores, individualmente consideradas, com resultados escolares dos seus alunos[327]. A mediação em causa está associada à ideia de uma pedagogia unitária da formação, a um isomorfismo que cesse a delimitação da formação de adultos da formação de crianças. Há apenas uma pedagogia afirmada pelo professor no círculo, aquela que é a «formação como projecto, produção da sua vida e do seu sentido»[328], que é a vida e sentidos dos seus alunos:

---

[327]cf. Huberman, M. & Shapiro, A. (1985) Cycle de vie et enseignement, Les Sciences de l'Éducation, 3, p.5

[328]Josso, C.(1991) Cheminer vers soi, Lausanne, Ed. L'age d'Homme, p. 47

"Para tentar ajudar as crianças com mais dificuldades."

Pensar um pouco mais nos manuais e ver a maneira melhor de os podermos utilizar para que o aluno possa beneficiar com eles."

"Principalmente levou-me a uma reflexão sobre o meu trabalho com os alunos e à possibilidade de ser modificado."

"...tudo aquilo que aprendi durante esta acção de formação foi bastante útil, no meu trabalho diário com os alunos."

"Na sala de aula, habituei-me já a planificar com os alunos, escrevendo num cantinho do quadro o plano diário e fazendo cada aluno, no fim da aula, a avaliação do seu trabalho, registando se cumpriu ou não o plano."

"Sinto que alguns alunos se tornam mais responsáveis e que possuo já alguns instrumentos para melhor poder avaliá-los."

(Registos de avaliação)

"Fazer os alunos mais felizes"

"...há um objectivo que se repete dia após dia, ano após ano, é ele: fazer as crianças felizes.

Sebastião da Gama dizia: «O que eu quero principalmente é que eles vivam felizes.»

Eu também."

"As práticas referidas são resultantes de um trabalho de equipa de professores empenhados em aprofundar e enriquecer as capacidades dos alunos, tendo em vista a formação de seres felizes, sociáveis, autónomos, criativos e críticos."

"Temos necessidade de nos actualizarmos mais para que os alunos se sintam felizes com a realidade da Escola."

(Registos de avaliação)

A autonomia que se reivindica no círculo para os professores e as escolas é a autonomia que se outorga aos alunos. A formação não é apenas concretização de um projecto pessoal e colectivo, mas sobretudo a exigência profissional colocada ao serviço do sucesso pessoal e educativo dos alunos:

"É difícil continuar?

A vontade é nossa! A criança espera!

Os professores que nos auxiliam ou criticam são a razão mais forte que nos aumenta a vontade de continuar a fazer mais e melhor por aqueles que somente olhando já nos pagam."

"Aprendo com os meus erros, mas por vezes sinto-me angustiada ao pensar que eles poderão influenciar negativamente os meus alunos."

(Monografia de círculo)

O professor na formação contínua é o mesmo professor da prática pedagógica. Talvez por isso os professores do círculo denotem uma forte carga de responsabilidade perante os resultados dos alunos. Não tanto a carga moral relativa ao sentido de eficácia que é característica de, praticamente, todos os docentes. Tratar-se-á mais de uma responsabilidade-sensibilidade, uma sensibilidade que os obriga a conceber a formação experenciada como fulcro de uma mediação que efective a criação de melhores condições de aprendizagem nos seus alunos. Os professores do círculo exprimem, com frequência, sentimentos de desagravo face a injustiças cometidas por outros professores sobre os alunos:

"Somos por uma "escola aberta", em tempo de férias das crianças, esse período que nós, professores, usurpamos para nosso uso

exclusivo, transformando-o em férias nossas, ficando os alunos, ao contrário, muitas vezes a trabalhar em casa e nos campos, sem qualquer actuação da nossa parte junto dos pais."

"É verdade que nas aldeias onde trabalhámos havia algumas que iam para a praia uma temporada, mas quantas? ... Nós pensávamos nas que ficavam."

"Aprender a pensar é, segundo Piaget, tarefa primordial do sujeito pensante. Dir-se-á: -Mas isso é elementar!. Há-de então perguntar-se: -Na prática, que se tem feito com os nossos alunos para que aconteça criatividade? Sim, porque esta verifica-se latente em todo o percurso de cada pista proposta na aprendizagem pelo espírito inventivo."

(Boletim "Projecto")

«Eu creio que as duas coisas podem coexistir. Penso que a maior preocupação dos professores, e que os leva a sentirem a necessidade da transformação, será o facto deles pensarem nos seus alunos. Este é o objectivo nobre. Qualquer formação que não procure isso engana quem a procura e quem a fornece. À partida, no projecto em que nós participamos, eu acredito que os professores venham com o propósito de compreender que a formação não é para os professores. A formação contínua faz-se para os alunos (...) Tudo se reaprende quando quando se passa a estar com as crianças»[329]. Esta finalização formativa encontra-se nos antípodas da formação «centrada no ensino, que só muito remotamente tem em conta a aprendizagem»[330] e concretiza a multiplicação do saber, o seu usufruto criativo pelo maior número de cidadãos possível.

---

[329]Pacheco, J.(1993) Grandes insignificâncias, in Revista Educação/nº 6, Porto, Porto Editora, p.52

[330]Correia, J.(1989) Inovação Pedagógica e Formação de Professores, Porto, Ed.ASA, p.90

Fazer os alunos mais felizes será fazer passar a formação pelos professores para que a formação passe pelos alunos:

> *"Sinto diariamente que algo ficou por dizer, algo ficou por ensinar, e cada vez mais sinto medo de ser uma má professora, mais ainda porque sou mãe de um filho que iniciou agora o seu percurso escolar: por isso estou aqui porque quero "dar" aos meus alunos aquilo que gostaria que "dessem" aos meus filhos."*
>
> *"Resumindo: tanto estudo de iniciação e aprofundamento que tenho de fazer e quão pouco tenho feito! Mas estamos no caminho certo: pelo ensino do 1º ciclo vale a pena todos os trabalhos e sacrifícios."*
>
> *Hoje, acho uma maravilha fazer a ligação com os seus problemas e as suas experiências, demorar-me longamente com assuntos que para eles são importantes. E todavia até há tão pouco tempo eu sentia-me aprisionada por tempos lectivos rígidos e curtos, extensos programas, necessidade de classificar os alunos. Anulava à partida tudo o que perturbava as aulas ou desviava a atenção dos alunos das suas tarefas segundo a forma que eu tinha pré-estabelecido, pré-definido.*
>
> *Com a «chuva de ideias» todos os alunos tiveram oportunidade de dar o seu contributo e de verificarem que as suas ideias eram tomadas em consideração. E aprenderam que o seu contributo individual era importante mas que não podia ser imposto de forma a inviabilizar outros contributos. Experimentei também o conselho do formador «se os alunos copiarem a responsabilidade é deles». E nunca mais separei os alunos, as carteiras. Quase todos já entenderam que não vale a pena copiar. E eu evitei a enorme*

confusão que surgia no início e no final dessas aulas. É que tinha que deixar a sala como a encontrei."

"O objectivo da minha inscrição nesta acção foi, não a obtenção de créditos, pois não necessito deles, mas a perspectiva de poder modificar a prática pedagógica de modo a melhorar o processo de avaliação dos alunos."

(Acta de círculo)

Esta formação é a verificação das dificuldade de ensino

«Foi por altura da introdução dos novos programas para o ensino primário (1980) que alguns professores vieram a compreender que não há apenas dificuldades de aprendizagem; há também dificuldade de ensino»[331]. Esta compreensão permitiu juntar à discussão sobre as condições do exercício da formação e da profissão pelos professores , a discussão das condições do exercício da aprendizagem pelos alunos. Esse momento marcou uma inversão clara do sentido do agir na formação. Gradualmente, os professores passaram de indivíduos justapostos e isolados que impunham a justaposição e o isolamento aos alunos a professores em formação para a procura "do melhor para alunos"... que seria o melhor para os professores. A génese do círculo tal como hoje o caracterizamos acompanhou o distanciamento relativamente a formadores externos que com os formandos instituiam o mesmo vazio constitutivo que os professores habitualmente produzem junto dos alunos e que é a negação da intimidade e dos afectos.

"Devemos sempre procurar ir mais além, na busca da perfeição."

"Transformar o processo de avaliação anterior num instrumento de

[331]Pacheco, J. et al (1993) Avaliar a avaliação, Porto, Ed. ASA, p.32

trabalho docente diário (...), promover a realização de cada educando."

"Tal como os meus alunos também tenho o «caderno da escola» onde registo tudo o que se vai passando ao longo do dia."

" (...) sinto-me mais livre de escrever o meu «diário escolar» in loco."

"Todos somos professores, mas nem sempre capazes de cumprir o que exigimos aos nossos alunos!

«A tactear caminhemos devagar»"

(Recado ao formador)

MUTUALISMO

Aprender com os outros

De uma formação individualista à formação mutualista

Condições de aprendizagem na formação entre pares

A procura de segurança

Aprender com os outros

> *«Hoje a nossa necessidade histórica é a de encontrar um método que detecte e não oculte as ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdependências, complexidades.»*[332]
>
> *«Penso hoje que aprendi mais com as pessoas, com as suas conversas, com as suas reflexões (...) com os seus concretos interesses, do que com a matéria do ensino»*[333]

Na sua versão provisória, o documento que viria a constituir o primeiro esforço sério de inventariar as condições do exercício da profissão do 1º Ciclo do Esino Básico, realçava o sentimento de solidão de muitos professores:

> *«Sinto muito o isolamento. Vou-me desmoralizando, vou deixando andar... Perdi iniciativa (...) Reconheço que num trabalho de grupo trabalharia melhor (...) já quase faço parte do mobiliário. Estou quase todo o tempo sozinha».*[334]

O isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante no ensino primário. Um isolamento que engendra insegurança e fomenta individualismos. É no contacto fortuito com colegas do mesmo ofício, com outras experiências e outros saberes sobrevêm atitudes de reserva, ou de objectiva recusa. «O receio de pedir ajuda

---

[332]Morin, E. (1977), op. cit., p.16

[333]Baptista, A. (1973) O tempo nas palavras, Lisboa, Moraes Ed., p.74

[334]Versão preparada para o encontro sobre "Práticas de Gestão", Lisboa, Universidade Católica,
26-29 de Abril de 1988

para a resolução de problemas concretos, de trabalhar em equipa, de trocar experiências, de partilhar o vivido (...) o receio de se exporem, constituem outros tantos traços do perfil deste nível de ensino»[335].

Os professores primários sobrevivem hesitantes entre o cumprimento cego de normas e as adaptações das normas à especificidade do contexto. Neste oscilar prevalece o conceito que possuem de educação, a da percepção do seu papel como agentes de mudança e da imagem de si-mesmos e dos serviços que os tutelam.

«Do estudo do quadro legal ressalta claramente a complexidade do aparelho administrativo que suporta a gestão da rede do ensino primário. Nessa cadeia de decisões a escola não é de certeza uma unidade significativa de gestão, quer no que se refere ao domínio administrativo, quer no que se refere ao domínio pedagógico (...) Perpetuam-se as estruturas centralizadoras da decisão que garantem, nomeadamente através das suas delegações locais, o controlo dos indivíduos isoladamente»[336].

Este controlo, parcimoniosamente exercido e raramente interrogado, gerou a quebra do sentido de colectividade nas escolas, a perda da capacidade de intervenção, que alguns casos pontuais de dissonância não contrariam.

Encarada a "possibilidade" de quebrar o círculo vicioso da reprodução de dependências, poder-se-á deslocar a questão do domínio da gestão para o da relação, do domínio do saber tradicional para o da comunicação que o relativiza e lhe confere novo sentido. Será "possivelmente" provável o aparecimento de mecanismos de auto-regulação e de auto-sustentação. Será vaticinável o culto (de

---

[335]GEP (1988), texto policopiado, p.37

[336]GEP (1988), texto policopiado, p.6-7

cultura...) de formas inéditas de mutualismo, amizade, inter-conhecimento e inter--reconhecimento:

> *"Encontrar ânimo para aguentar as guerras das promoções. A proposta é interessante."*
>
> *"Hoje... bem hoje não há um caminho aberto, tem que ser o professor a desbravar vários e complicados caminhos. Sózinho? Não devia, nem pode fazer esse trabalho sózinho porque não o consegue e desanima."*
>
> *"Ao traçar esses caminhos em equipa, não esquecer os colegas que têm as mesmas dúvidas e preocupações."*
>
> *"Encontrar pessoas interessadas em melhorar e desenvolver a capacidade de trabalho em conjunto, com vontade, tranquilidade e consciência."*
>
> *"É uma oportunidade para novos contactos."*
>
> *"A maior parte de nós trabalha sózinha há já muitos anos e como tal muitos "vícios" se foram adquirindo."*
>
> *"Um dos motivos desta minha grande insegurança é que tenho que fazer o trabalho sozinha; se tivesse mais alguém com quem pudesse programar, fazer fichas e verificações, estas minhas dúvidas e incertezas seriam bem menores."*
>
> *"O trabalho feito em grupo é melhor que o somatório do trabalho de cada pessoa."*
>
> *"Porque dantes vivíamos mais sós as nossas frustações e angústias, e agora as despejámos em grupo e sentimos apoio daqui e dacolá."*
>
> (Recados ao formador)

O espaço da formação no círculo já não é o do professor considerado isoladamente, dado que o professor mantém uma forte relação (também afectiva)

de pertença a um grupo organizado. No círculo aprende-se com os outros. Todos sofrem o chamado ao papel de formador e de formando. O projecto pessoal de formação consubstancializa-se no projecto de formação de grupo. Creio concretizar-se o tripio movimento de «conhecimento na acção, reflexão na acção e sobre a reflexão na acção»[337]. Noutro sentido, processar-se-á o que Lesne designa por «modo de trabalho apropriativo»[338].

> *"Como trabalhar com colegas, em espírito de abertura total, e colocando-se em cheque sempre, sem que isso vá ferir o mais íntimo de cada um de nós.*
>
> *Ainda o aspecto que considero essencial do trabalho sempre em grupo (de que os professores necessitam e eu necessito) para evitar erros ou projecções da nossa pessoa, nos alunos com quem lidamos."*
>
> *"Acho que estes encontros foram extremamente proveitosos e que nos ajudaram a reflectir na necessidade de nos inter-ajudarmos e nos auxiliarmos em vez de nos isolarmos."*
>
> *"Sinto mais mudança interna, apesar de anteriormente já estar prediposta, mas o melhor é sentir que não estou só."*
>
> *"A acção foi positiva na medida em que me serviu para enriquecimento pessoal, profissional e, sobretudo, a nível de amizade e cooperação entre colegas."*
>
> (Registos de avaliação)

Os professores procedem por adesão a grupos que compartilham idênticas preocupações. No dizer de R. Grácio, o grupo age como «lugar de solidariedade

---

[337]Schon, D. (1990) Educating the reflective Pratitioner, San Francisco, Jossey-Bass

[338]Lesne, M. (1984), Trabalho pedagógico e Formação de Adultos, Lisboa, Fundação C.Gulbenkian

construtiva (...) visto a articulação de vontade numa estrutura com objectivos e funcionamento concertados ter um efeito multiplicador»[339].

Verifica-se uma diferença substancial entre a necessidade de produzir a formação pela formação e a necessidade de partilhar. Só esta última é geradora de solidariedade. No primeiro caso temos na origem uma motivação que poderia ser satisfeita individualmente. Mas quando uma meta comum mobiliza para a opção de participar em objectivos comuns, é definida uma propriedade diferente, o apelo a uma relação interpessoal, para responder a uma necessidade fundamental: o sentimento de pertença que determina o sentimento de segurança.

> *"Assim posso continuar o meu trabalho porque fiquei motivada e com sugestões. Estamos sintonizados e por isso gosto muito."*
>
> *"No global a acção foi positiva ajudou-me a pensar, a melhorar a minha prática e aprofundar conhecimentos que são importantes para o meu trabalho."*
>
> *"As colegas do grupo vieram ajudar-me, no sentido de que estou a ir numa direcção certa ao avaliar continuamente e diariamente os meus alunos e a mim própria."*
>
> *"Comecei com a Assembleia de Turma, mas não me sinto segura, terei que aprofundar os meus conhecimentos nesta matéria.*
>
> *Ao introduzir estas alterações na minha sala de aulas, verifiquei que precisava de tirar dúvidas para sentir mais segurança no que quero fazer. Preciso de não ter receio de aplicar novos conhecimentos e saber que ao fazê-lo não irei prejudicar de qualquer forma os meus alunos, por não estar segura do que estou a fazer."*

---

[339]Grácio, R. et al (1984) Correntes Actuais da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, p. 89

"Juntos poderemos fazer bastante mas, em formação contínua, com o conhecimento de experiências de outros colegas e com a aprendizagem de novos métodos, técnicas e instrumentos de trabalho, alcançaremos a realização pessoal, a segurança e a autonomia que necessitamos."

"... mostrou-se muito angustiada, julgando que o mesmo se teria de referir somente sobre as atitudes. Ela ficou mais calma, quando se concluiu, que também podemos fazer anotações sobre o trabalho de avaliação de objectivos de conhecimentos.

(...) que deveríamos evidenciar a importância dos encontros em pequenos grupos e só assim poderia haver mudança na sala de aula, pois poderemos apresentar as nossas dúvidas com mais à vontade e sentir segurança, quando avançamos com alterações na nossa prática."

"Tem sido bom, estou a recordar uma coisas, a aprender muitas mais. Tenho a impressão que estou a começar a entrar nisto, pelo menos a perder o medo de experimentar e a ter vontade de o fazer. Resumindo está a valer a pena e sinceramente não dou o tempo por perdido."

"Ajudou a abrir «caminhos», despertou interesse, aliviou um pouco o peso da insegurança."

"Sinto muita dificuldade em avaliar. Gostaria de trabalhar mais este tema, para me sentir segura."

"E é o cerne da angústia de todo o professor. E ainda bem que há angústia, que não indiferença."

"Sugiro que durante o curso se possam apresentar mais propostas de trabalho para os professores que como eu, todos os anos tem

uma turma diferente (mesmo ficando na mesma escola) e que têm que fazer experiências sozinhos sem colaboração dos outros professores da escola (...)"

"Tentei, por isso, nesta formação, fazer o melhor que posso e sei. Tenho tido imensas dificuldades porque estou muito habituada a um ritmo de trabalho muito individualista (...) custe o que custar tenho que ser honesta e assumir e ultrapassar as contrariedades e primeiras dificuldades que qualquer mudança traz."

"Ainda não me sinto completamente segura, mas acho que já percebi o caminho a seguir."

"Estava com medo de não ter feito tudo direitinho. Isto foi um grande estímulo para mim, porque sou insegura por dentro e deu-me mais vontade de continuar, apesar de não ter deixado de ser insegura só por dentro e de ter medo."

"Obstáculos? Surgem sempre! Mesmo quando o caminho é já velho em nós. E surgem porque caminhamos, só isso! Ultrapassá-los é juntar força e segurança para chegar à meta a que nos propusemos. A força e o vigor de se estar junto e «a pé» naquilo em que se acredita."

"Esta não é uma resposta que eu possa dar. Esta, eu quero que seja uma resposta a elaborar com o grupo. Assim se é que eu preciso de falar num método este será o meu método."

"Teria necessidade de muito mais tempo para me sentir segura, mas sobre o que assimilei terei oportunidade de aprofundar, com as colegas que se vão entusiasmando e não ficarão indiferentes."

(Registos de avaliação)

«Os professores partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são» e, mercê desta condição, «a formação terá de ser mais uma manifestção de desenvolvimento do que um pretexto para ensinar a ensinar.»[340]

Para avaliar, como alguns pretendem[341], o impacto da formação no professor e na escola, é indispensável a participação do colectivo numa oportunidade de confronto e troca de experiências. A valorização social da formação e da profissão passa pelo fortalecimento do convívio profissional, no aprender com os outros a reformular práticas e identidades:

> *"A necessidade de saber como colaborar mais e retribuir a ajuda."*
>
> *"Diálogo com outras colegas para um enriquecimento mútuo."*
>
> *"Partilha de saberes e de experiências."*
>
> *"Reunir com pessoas que tenham interesse em trocar experiências."*
>
> *"Querer trabalhar com os meus amigos. Querer encontrar pessoas com problemas semelhantes."*
>
> *"Partilhar as minhas experiências. Para que a escola seja um local de bem-estar para as crianças. Possibilitar um maior sucesso escolar. Aprender a trabalhar em grupo. Acredito que posso aprender com outros colegas."*
>
> *"Foram discutidos assuntos, feitas propostas que vão ser importantes para nos situarmos no lançamento ou relançamento do ano lectivo. Aprendi mais, que trabalhar em equipa é salutar. Confronta-nos com as nossas dificuldades, com as dos outros e obriga-nos à partilha e participação. Reflectindo em conjunto*

---

[340]Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, abril, nº 74, p.8

[341]O FOCO sugere aos Centros de Formação a "avaliação do impacto da formação nas escolas", numa circular recente (1995).

integramos e transformamos os conteúdos transmitidos durante o dia."

"O contacto com as colegas partilhando ideias foi muito positivo."

"Durante a minha vida profissional senti muitas vezes necessidade de adquirir mais conhecimentos, para melhor desenvolver a minha actividade. Sempre pensei que a maior ajuda vem das colegas de trabalho, de partilharmos dúvidas e problemas e tentarmos soluções. Esta Acção de Formação foi altamente positiva para mim."

"Depois de uma pequena reflexão pelos professores presentes, chegamos à conclusão que este dia é mais uma oportunidade de partilha ..."

"A maioria dos professores continuam a fechar-se na sua sala ou a competir com o vizinho no sentido de evidenciar as suas qualidades pessoais, de mostrar os seus êxitos e esconder os seus fracassos. Nenhum destes comportamentos nos dá confiança nem eliminará a divisão existente na classe dos professores."

"A experiência que adquiri nos últimos anos, na relação com os colegas na escola onde lecciono em grupos de formação dá-me esperança para o futuro a médio prazo, de forma a que progressivamente consigamos partilhar as nossas experiências e adquirir uma cultura de grupo profissional. No entanto, há muito a mudar, em nós próprios e na sociedade."

"Gosto de partilhar os meus sucessos e os meus fracassos e de ouvir os sucessos e os fracassos dos outros. Com os sucessos aprendemos muito, mas com os fracassos também."

"Mais uma vez a (...) mostrou-se angustiada em relação às grelhas de registos de comportamentos, mas a (...) trazia grelhas que já

aplicou e mostrou ao grupo. A (...) que também já está a aplicar essas grelhas constatou que sobre o mesmo objectivo fez grelhas totalmente diferentes."

"O funcionamento da acção em «Círculo de Estudos» foi para mim uma experiência nova, que permitiu a troca de experiências com pessoas diferentes, mas com problemas muito semelhantes, o que não deixa de ser enriquecedor."

"Esta acção ainda foi útil porque nos permitiu estar em contacto com colegas de outros ciclos e trocar impressões sobre o trabalho efectuado, as dificuldades encontradas e resoluções de alguns problemas apresentados."

"A relação entre os elementos da equipa baseou-se:

- no acreditar nas capacidades

- no estar atento

- na aceitação"

"Estamos com o lema dos mosqueteiros - um por todos, todos por um."

"«O milagre é este: Quanto mais partilhamos, mais temos»"

(Acta de círculo)

É exactamente nas experiências, não na experiência tradicionalmente concebida em termos absolutos, que a formação de aprender-como-os-outros acontece.

A experiência é formativa na medida em que é reconstruída em comum, confrontada com outras experiências, pessoalmente reorganizada e integrada. Pessoalmente, porque, apesar do grupo e com ele, a formação em círculo é sempre e também auto-formação, porque aquilo que se pode experienciar

directamente apenas o próprio poderá concretizá-lo[342/343]. Esta auto-referencialidade «não se resume a si-mesmo. Ela é a capacidade de se referir a si-mesmo, sem deixar de se referir ao que não é o próprio»[344]. A descentração acompanha este situar-se em si na relação activa com os outros; não se fecha em si, age reciprocamente com a multi-referencialidade dos processos de auto-formação. No círculo, o indivíduo «abre-se ao mundo e o mundo abre-se perante ele»[345]. O círculo recupera a capacidade de mobilização que os grandes aparelhos sociais perderam face a um individualismo crescente. Mas fá-lo com uma aceitação lata do individual, para permitir experiências de proximidade:

> *"Esta opinião foi apoiada por todos os elementos do grupo, mas felizmente podemos partilhar periodicamente nos nossos encontros do círculo."*
>
> *"Relato das experiências vividas por cada elemento do grupo."*
>
> *"Resolveu-se então de comum acordo ajudar as colegas (...) no seu trabalho de casa."*
>
> *"Cada professor deveria partilhar as suas experiências pedagógicas, mesmo pensando que talvez não sejam as melhores; a partilha de ideias e estratégias utilizadas na sala de aula pode ser um ponto de partida para esclarecer dúvidas e incertezas."*
>
> *Além disso como já me tinha apercebido, penso que é importante os profissionais juntarem-se para discutirem propostas de trabalho."*
>
> *"É preciso desacomodar os colegas.*

---

[342]Pineau, G. & Courtois(1991), La formation expérientielle des adultes, Paris, La documentation Française, p.31

[343]Garneau, J. & Lavirey, M. (1983) L'autodeveloppement, Montreal, Ed. de l'Homme, p. 9

[344]Morin, E. (1980) La méthode II, La vie de la vie, Paris, Seuil, p.45

[345]Bachelard, G.(1971) La poétique de la rêverie, Paris, PUF, p.148

É fácil cair na rotina.

Que não se feche cada qual na sua sala.

É pena que as pessoas não se juntem para discutir os seus problemas da sala-de-aula. Agora, sim!"

"É preciso trabalhar em grupo para vermos as dificuldades e ajudarmos a resolvê-las."

"O tema tratado é actual e por isso cada um tinha as suas vivências próprias. A confrontação foi agradável porque deu para clarificar aspectos pontuais.

Por vezes os problemas que surgiram foram mais de comunicação do que concepção."

"Para mim esta e outras acções devem ser centradas na troca de experiências, no fazer e voltar a fazer, no trazer as dúvidas, colocá-las em cima da mesa e pedir ajuda. O que aliás aconteceu com esta."

(Acta de círculo)

É por isso que quando abordo o tema da autonomia[346] me refiro sempre a uma autonomia de duplo significado: a do indivíduo e a do indivíduo em grupo. Nunca separadas. De outro modo, o círculo encarnaria e levaria ao absurdo o ideal de auto-suficiência das sociedades modernas, numa arrogância autónoma que seria a negação das aprendizagens e da aprendizagem com os outros.

E o que é a aprendizagem? Um processo de mudança, no qual o saber resulta de uma transformação da experiência? Com os outros? Como? Na dialéctica entre reflexão e experiências? E nesta dialéctica, poder-se-á resumir à resolução dos conflitos entre as dimensões que mutuamente se opõem?

---

[346]v.capítulo sobre autonomia do C.E.

Em círculo, a aprendizagem poderia ser descrita em todas as acepções, mas ela traduz-se, fundamentalmente, como uma tensão criativa que se projecta em estratégias tão diversas como a resolução de problemas, ou a individualização. O círculo nada traz de novo, senão a precaridade das opções testadas em projectos autonomamente concebidos e desenvolvidos. As estratégias servem o projecto. Este serve os actores-autores envolvidos na formação, de onde resulta aprendizagens (no plural). No plural do substantivo e no plural do colectivo:

> *"É muito vantajoso trabalhar em grupo, conhecer novas técnicas e mudar a forma de actuação."*
>
> *"No círculo de estudos temos procurado ajudar-nos a superar dificuldades, embora permaneçam ainda muitas dúvidas."*
>
> *"(...) O encontro (do trabalho prático) foi muito construtivo pois a troca de ideias e experiências foi salutar e desanuviadora."*
>
> *"Estas acções são importantes porque no encontro com colegas, tiram-se ideias, discutem-se os problemas (...) acho que se deve continuar pois é bastante útil encontrarmo-nos. Cada um com as suas experiências, vamos melhorando umas às outras, há sempre gente com melhores conhecimentos que nós e assim vamos aprendendo uns com os outros."*
>
> (Registos de avaliação)

Nas aprendizagens com os outros em círculo a transformação corresponde a uma compreensão do mundo muito próxima da conscientização[347]. A aprendizagem

---

[347]cf. Freire, P.(1971), op. cit.

torna-se factor de confiança e de reinvidicação de poder pessoal e para o grupo[348].

> *"Lentamente vou entrando naquilo que procurei quando me inscrevi nesta acção: saber melhor o que quero numa sala de aula, ou antes, o que quero como professora e sentir-me mais segura ao realizar o meu trabalho."*
>
> (Recado ao formador)

De uma formação individualista à formação mutualista

Alguns conceitos oriundos da Biologia poderão caracterizar o tipo de relação mutualista nos círculos.

Algumas características favoráveis à cultura de formação serão:

- A simbiose - uma relação permanente e duradoira com benefícios para todos os participantes na associação;
- A cooperação - mantém a reciprocidade de vantagens, ainda que difira da simbiose por poder contemplar o agir isolado;
- O comensalismo - tal como a cooperação é uma associação facultativa provisória e, em particular, temporária.

Outras, desfavoráveis ao tipo de cultura estruturada e que, um sistema aberto, a poderão afectar, serão:

- A competição, que pressupõe a eliminação ou prejuízo dos menos capazes, dos menos competitivos;

---

[348]O capital de confiança em si e no grupo e uma utilização radical do poder que de que o grupo se outorga estabelece um clima de segurança que os outros professores raramente pressentem nas suas escolas.

- O antagonismo, que se verifica no impedimento do desenvolvimento de outrém;
- A predação, que reflecte a exploração do potencial de outros;
- O parasitismo, que acaba por resultar também numa relação de exploração alheia.

São conceitos que deixo em aberto e que reclamam uma reflexão mais aprofundada que este trabalho não pode comportar. Servem no momento para recordar a centralidade da relação no processo de formação em círculo, de uma relação onde a experiência biográfica pessoal se exprime, se corrige e se expande. É um tipo de intersubjectividade, que se pode pautar por qualquer das características anotadas, que pode resultar em algo qualitativamente diferente dos elementos que nela interagem, que é cimento formativo, causa e efeito de comunidade:

> *"Hoje comecei por ser integrado num grupo de colegas que foi denominado "círculo de estudos", formado por mais seis colegas, grupo permanente e que terá por tarefas, entre outras, reunir-se, discutir, propôr, apresentar dúvidas sobre actividades desenvolvidas nas escolas respectivas e disso elaborar uma acta que será depois apresentada na reunião plenária.Depois como trabalho de «treino» o grupo debruçou-se sobre um texto «Práticas de outras avaliações» e eu tive que resumir uma grande parte desse texto.A seguir ouvi as análises dos outros grupos e fiz uma pergunta sobre as várias hipóteses apresentadas para a elaboração de um Projecto Educativo.Tomei notas."*
>
> *"O trabalho no círculo de estudos foi nesta primeira fase um crescer de cada uma de nós na forma de trabalhar em grupos.*

"Muito foi feito e muito ficou por fazer mas creio que o objectivo principal foi atingido. As pessoas pararam para reflectir, descobriram o quanto era importante essa troca de experiências. Cresci e aprendi muito. Quero aprender muito mais. No grupo ficou a vontade de continuar agora de forma diferente."

"Não sei se poderia ter feito mais para melhorar a relação entre os colegas, mas é alterando as minhas estratégias que vou tentando ultrapassar os problemas."

"Só que ainda é difícil saber em que posso contribuir no grupo."

"Houve trabalho de grupo, expusemos a nossas ideias, conhecemos melhor os alunos da escola e trabalhamos sem medos e com entusiasmo."

"Convivência com os colegas. Porque penso que os professores devem estar sempre a actualizar-se. Para fazer algo diferente."

"Procurar a ajuda e apoio para passar de sonho a realidade."

(Registos de avaliação)

E não se trata somente de uma relação inter-individual: é também relação com um território biológico e psicológico de partilha com outros, o território de uma memória colectiva fundadora e estruturante de novos círculos. A cissiparidade (outro conceito da Biologia...) do círculo confirma uma *"civitas"* que é combinação de associações reduzidas, de um «micro-localismo gerador de cultura»[349]:

"A experiência que adquiri nos últimos anos, na relação com os colegas na escola onde lecciono em grupos de formação dá-me esperança para o futuro a médio prazo, de forma a que progressivamente consigamos partilhar as nossas experiências e

[349]Maffesoli, M. (1988) Le temps des tribus, Paris, Klinckisieck, p.186

adquirir uma cultura de grupo profissional. No entanto, há muito a mudar, em nós próprios e na sociedade."

"O que eu quero é um grupo activo, que comece desde já a manifestar gostos e desejos, que expresse desde já críticas e opiniões. Que se sintam elementos activos para que sejam de verdade elementos activos."

(Recados ao formador)

Aprender com os outros será, sobretudo, um modo de viver no presente e em colectivo a angústia do tempo que passa, estando activamente no tempo. O tempo é um dado adquirido e, simultaneamente, um produto de transformações individuais em grupo. É no tempo e através da permanência em círculo no tempo que se processa a partilha dos saberes e dos afectos. O individuo integra-se e sente-se integrante do grupo enquanto este o identifica com um lugar-tempo de recordações de experiências colectivas securizantes. O individuo-com-os-outros tem consciência de um papel numa ordem simbólica complexa e concreta, que o "protege" dos efeitos mortais da uniformização. A pluricultura e a heterogenidade são, pois, atributos do círculo e «os jogos da proxémia organizam-se em nebulosas policentradas»[350], que propiciam, em simultâneo segregações e tolerâncias.

Se é verdade que o conceito de partilha está eivado de conotações moralistas e paternalistas, também é certo que é de partilha que se trata. De manifestações de um sentimento de partilha que rejeita uma formação de carácter carismático.

Foram positivas também as acções práticas pois houve abertura e contactos com os colegas."

---

[350]Maffesoli, M. (1988) op. cit., p.219

"Gosto destas acções porque são muito práticas e são elaborados temas interessantes que nos fazem reflectir sobre a nossa prática pedagógica."

"Foi uma sessão que achei proveitosa, pois foram tratados temas que alertaram para uma possível mudança e para uma maior compreensão dos mesmos."

"Hoje foi melhor que nunca. Atingiu o que eu vim buscar a estas acções: trabalho concreto."

"Foi uma boa acção, pois enriqueceu o meu trabalho para com os meus alunos e despertou a vontade de saber mais. Os trabalhos com os colegas mostraram novas ideias e métodos. Aprendi muito."

"Deu mais confiança e ânimo ao professor. Ajudou-o na avaliação mais concreta dos alunos. A troca de experiências em grupo foi explêndida. O grande grupo não é aconselhado. O trabalho é mais frutífero em grupos nunca superiores a 10 elementos."

"«Nunca mais é como era dantes». Foi a acção de formação mais profunda que assisti. Serviu de: ponto de encontro de colegas; reflexão e dinamização do trabalho docente; concretização de objectivos..."

"A parte prática do círculo de estudos veio numa altura em que estava cansada das reuniões com grande número de participantes. Fiquei mais motivada para novos trabalhos. comecei a participar mais activamente nas reuniões, a ter menos vergonha..."

(Registos de avaliação)

Condições de aprendizagem na formação entre pares

> *«Não há (...) trabalho de equipa entre os professores, mas sim isolamento, encontros ocasionais, ausência de definição de um (ou vários) projectos pedagógicos coerentes»*[351]
>
> *«Não nos surge qualquer referência ao conceito, tão insistente em diversas correntes da nova pedagogia, de "equipa educativa"»*[352]
>
> *«Os mesmos sentimentos de decepção, de amargura e de resignação»*[353]*: «Apoio oficial? Nenhum; não nos prestam atenção. Só sabem fazer exigências»; «o professor do ensino primário é sempre deixado para trás, no Ministério, enquanto os outros professores têm apoios, nós não, nada de nada»: «bom, estou na experiência pedagógica, tenho o apoio do Ministério e da Escola do Magistério (...) eles vão à escola, recolhem dados, dão uma volta, mas praticamente, apoio pedagógico não temos»*[354].

Dez anos antes, os depoimentos recolhidos pela investigadora eram em tudo idênticos a estes: « O apoio não se encontra em quaisquer estruturas ou iniciativas oficiais»[355], mas, sobretudo, junto de colegas, sob a forma de "conselhos artesanais". Este tipo de suporte parece confirmar-se nos resultados de um inquérito que conduzi no concelho de Santo Tirso, em 1991[356]. Mas o inquérito acrescenta um dado novo. Ultrapassando a definição genérica de apoio,

---

[351]Benavente, A.(1980), op. cit., p.206

[352]Benavente, A.(1980), op. cit., p.203

[353]Benavente, A.(1990), op. cit., p.208

[354]Benavente, A.(1990), op. cit., p.209

[355]Benavente, A. & Correia, A.(1980), Obstáculos ao sucesso na Escola Primária, Lisboa, IIE, p.83

[356]Santo Tirso, Fev./Junho.1991

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.

no qual "as colegas" pontificam, para a do apoio na organização pessoal das actividades lectivas, os "conselhos artesanais" são relativizados pela utilização das actividade inclusas nos manuais adoptados (43%), cabendo às "sugestões das colegas" apenas 2% das inquiridas. A «falta de apoio das autoridades» de que as professoras tanto se queixam tem uma base real, a de ausência de apoios constantes à mudança pedagógica e à democratização das práticas na escola primária»[357].

Os círculos contribuiram para que algumas escolas deixassem de ser arquipélagos de professores separados por um mar de medos e frustações. Concretizou o trabalho de aprender-com-os-outors. Apenas com a confiança que devolveu aos professores permitiu uma comunicação efectiva dentro da escola e do grupo de formação. Reuniu pessoas capazes de comunicação e de acção para acesso a um propósito comum. Se cada professor elabora a sua própria história, reelabora-a com os outros professores. Todos são ensinantes e aprendizes, a todo o momento. E, se ninguém ensina ninguém, todos aprendem com todos:

> *"Na escola, tenho procurado transmitir às colegas as experiências colhidas."*
>
> *"(...) tomada por um sentimento de impotência: como conseguir chegar ao nível (ou perto) daquilo que ouvia? Quase foi tentada a menosprezar aquilo que até ali fazia. As colegas do grupo ajudaram-na a ver que muitas vezes o que nos falta é o hábito do registo porque muitas vezes já vamos fazendo o que ouvimos. (...) os assuntos foram muitos e o tempo pouco. (...)"*
>
> (Acta de círculo)

---

[357]Benavente, A.(1990), op. cit., p.164

«O universo cultural e pedagógico significa assim um universo composto por valores e por hábitos, por saberes e saberes-fazer, por comunicações e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas; construído em interacção com as condições materiais, culturais e ideológicas de um dado contexto, modela a visão do mundo e das coisas, dá sentido às acções de cada indivíduo»[358]. A resposta à pergunta se fará sentido uma formação centrada no professor individual constrói-se sobre o facto de, em muitos professores, ser observada uma consciencialização crescente de que a capacitação individual tem um valor muito limitado num processo transformador.

Não são apenas as resistências individuais que perturbam o sistema. E o sistema não pode absorver e adaptar mais que uma parte das divergências. Aprender-com-os-outros é aglutinador de projectos individuais num projecto comum de mudança e inovação. «Um dos factores com mais força para que a inovação educativa chegue realmente às aulas, é a presença de equipas de trabalho, a existência de grupos de professores que põem em comum com outros colegas os seus êxitos e dificuldades, adaptando e melhorando continuamente, nesta comunicação, métodos, objectivos e conteúdos»[359].

> *"Bem parece-me que tudo ainda ficou por dizer. Em certos momentos do encontro ocorriam-me lembranças, vivências. Deveria portanto tê-las dito."*
>
> *"Tanto quanto foi possível, ajudámo-nos mutuamente na clarificação dos vários assuntos e no dissipar de muitas angústias sentidas por todos."*

---

[358]Benavente, A.(1990), op. cit., p.88

[359]Esteve, J. et al (1988) Comunicacion y educacion, Barcelona, p. 87

"Porque vim... Ainda não sei bem, mas sobretudo gosto de trabalhar em grupo, para me valorizar profissionalmente. E também, pelo que perceberá acho de todo o interesse aprofundar, tomar conhecimento de certos assuntos que muitas vezes nos passam ao lado."

"Vim porque ainda acredito que juntos aprendemos, construimos e seremos uma força."

"Colocar a minha disponibilidade para assuntos do meu interesse e dos outros para o bem estar de todos."

"Estou aui porque gosto de conviver e quero aprender com a experiência de todos."

"Ainda acredito que a pertilha, (a investigação guiada), e a solidariedade são algo em que posso acreditar. Quero aprender estando."

"Vim para aprofundar conhecimentos, para adquirir mais conhecimentos..., para conviver."

"Vim para estes encontros com a finalidade de aprender sempre mais um pouco, através das várias opiniões e sugestões apresentadas por todas as colegas."

(Recados ao formador)

A passagem da deliberação individual à deliberação reflectida no colectivo implica modalidades de formação de natureza cooperativa, que o carácter espontâneo dos projectos de círculo traduz e reforça. É espontânea a apropriação de processos que gere a diversidade das influências e as integra, se pertinentes.

A procura de segurança

> *«Hoje, acredito que, mais do que tentar uma explicação para a nossa geral estrutura interior, é necessário viver um clima e uma vocacionada aventura de descobridor, criar uma tal relação connosco, com os outros e com as coisas, que nos torne capazes de descobrirmos as nossas relativas relatividadezinhas, o que concomitantemente nos torna mais humildes e mais importantes.»*[360]

Foi possível identificar alguns traços que denotam sentimentos de segurança, de uma segurança que se poderá traduzir na compreensão dos outros e dos seus pontos de vista, ao mesmo tempo que se verifica a consolidação de uma opinião positiva do próprio. Esta segurança reforça imagems de auto-realização que, por sua vez, é mantida pela percepção de uma meta comum. Subsiste no grupo a percepção de uma meta comum. Em círculo, desenvolve-se laços de interdependência, de uma influência recíproca:

> *"Esta cedência é, por nós, encarada como um processo de partilha com outros grupos e instituições locais vocacionadas para a formação pessoal e profissional dos professores."*
>
> *"No princípio, em encontros pontuais, a frequência era regulada pela nossa necessidade de estar, de encontrar soluções para as angústias particulares e de partilhar experiências."*
>
> *"Nós por cá em «autonomia progressiva», às voltas com a «validade de testes», guiadas pela generosidade de um «inventário de*

[360]Baptista, A.(1971) Peregrinação Interior, Lisboa, Ed. Presença, p.29

atitudes», que, em cada reunião pusemos à prova, compartilhamos a responsabilidade de levar a cada um de vós o melhor desta equipa."

(Boletim "Espiral")

"Este tipo de formação agrada-me, dá-me segurança e dá-me a possibilidade de partilhar as minhas preocupações e sucessos, com os outros."

"O que mais me agradou foram a troca de experiências com outras colegas do C.E. e o apoio na realização de novas experiências."

(Registos de avaliação)

Eis algumas características de grupos restritos, nos quais os círculos de estudos se podem enquadrar:

- «número restrito de membros, tal que cada um pode ter uma percepção individualizada de cada um dos outros, ser percebido reciprocamente (...);
- persecução dos mesmos fins em comum e de forma activa, dotados de uma certa permanência, assumidos como fins de grupo, respondendo a diversos interesses dos membros (...);
- relações afectivas que podem chegar a ser intensas entre os membros (...);
- forte interdependência dos seus membros e sentimentos de solidariedade;
- união moral dos membros do grupo fora das reuniões e actos em comum;
- constituição de normas, crenças, simbolos e rituais próprios do grupo.»[361]

O sentimento de segurança advém da cumulação destas invariantes, no contraste com a socialização em grupos formais sem coesão, ou com o quotidiano de uma escola sem projecto. Os laços securizantes que se desenvolvem são correlativos

---

[361]Anzieu, D. & Martin, J.(1971) La dinamique des groupes restreints, Paris, PUF, p.23

a uma angústia comum de abandono, «correspondia à experiência última de uma solidão compartilhada, excluiria toda a ambivalência e constituiria uma defesa objectiva contra esta angústia de base»[362]. No estudo dos grupos o critério afectivo raramente é evocado. Com frequência, é substituído pelo termo solidariedade: relação entre pessoas conscientes de uma comunidade de interesses. No círculo, como cada um dos membros se dirige preferencialmente ao conjunto do grupo e não, como em agregados de outro tipo, a um responsável (líder, formador, chefe...), o processo de desenvolvimento da solidariedade é mais intenso. A segurança resulta deste tipo de interpelação geral igualitária:

> *"Esta formação teve, para mim, um grande interesse, pois veio de encontro aos problemas que eu encontrava na sala de aula e que, por vezes, me sentia menos segura em os resolver.*
>
> *"E o desencanto que começava já a sentir, atenuou-se, dissipou-se..."*
>
> *"«Por vezes, o nosso destino parece uma árvore de fruto no inverno. Ninguém diria que aqueles ramos hão-de ficar verdes e florir de novo, mas nós temos confiança, nós sabemo-lo» "*
>
> *"Vim porque gosto de me sentir segura no que faço e juntos podemos reflectir melhor e com mais profundidade."*
>
> *"É preciso não estar sózinho. É preciso tempo. As pessoas vão atrás dos créditos porque não acreditam na formação contínua."*
>
> (Registos de avaliação)

Poder-se-á considerar sinal seguro do que «além dos esquemas positivistas ou muito estritamente mecanicistas, a circulação dos afectos (...) constitui uma

---

[362]Maisonneuve, J.(1973) La dinamique des groupes, Paris, PUF, p.81

consolidação eficaz da estruturação social»[363]. Esta poderá vir a ser, no futuro, menos dominada pela estreiteza racionalizadora das análises de circuitos de solidariedade que testemunham um querer viver colectivo não forçosamente idêntico aos dos quadros de análise pré-concebidos. A existência de criações comuns pode ser testemunhada pelas criações anónimas pretensamente insignificantes. Mas, como disse noutro lugar[364], será necessário valorizar o insignificante significado dos pequenos gestos.

O contágio afectivo desempenha um papel primordial no grau de coesão do círculo. E, mesmo quando a uma tensão, sucede um afrouxamento dessa coesão, logo é sentido um novo movimento de congregação, como se o grupo quisesse avaliar o grau de intensidade dessa coesão e o sentimento que tem de si mesmo. Talvez se trate de deixar que o fluir da beleza da experiência de realização tenha «o seu lugar, não pela sua utilidade, mas sim pelo gosto de viver e pela alegria»[365]. Porque não? Os participantes também procuram o círculo para se relacionarem[366].

A coesão do círculo alimenta-se da mútua importância que os seus elementos se concedem. A confirmação pelo outro, uma confirmação não-paternalista característica do círculo não se confunde com a concessão de importância por parte de um qualquer indivíduo que não pertence ao grupo, porque o círculo é, de algum modo, imune a situações de dependência externa.

A partilha mais profunda é aquela em que cada partilhante continua, o mais possível, ele próprio, na qual cada um possibilita rumos seguros a outras vidas,

---

[363]Maffesoli, M.(1985) A Sombra de Dionísio, Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda., p.85

[364]Pacheco, J.(1993) Importantes insignificâncias, in Revista Educação, nº6, Junho.93, pp.50-53

[365]Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986) op.cit., p.19

[366]Ouvi dizer num encontro que "uma reunião de pessoas que se juntam só para falar de escola não é formação: é uma anormalidade".

inventando a sua própria existência no seio de práticas quotidianas tão seguras quanto incertas.

> *"Penso que o tempo foi pouco para expôr a teoria e para discutir a prática exercida nas aulas. Foram lançadas muitas ideias, mas pouco exploradas."*
>
> *"Gostaria que nas dúvidas que vou sentindo encontrasse respostas mais oportunas e rápidas. É angustiante fazer um trabalho que sabemos estar cheio de incorrecções."*
>
> (Registos de avaliação)

ARTESANATO

O valor atribuído à experiência

Valorização do adquirido e determinação de necessidades

Que necessidades?

Identificação de necessidades no círculo

O valor atribuído à experiência

> *«Talvez seja uma utopia, mas os professores estão a precisar de construir novas utopias para a escola... A utopia é uma meta, é um desafio que obriga a grandes debates e a uma nova postura na profissão. Uma maneira de estar não-acomodada, como crítica e aberta... É preciso repensar tudo isto e pôr em causa o sistema: o que existe não funciona.»*[367]

Predomina na formação o recurso a especialistas, cujos efeitos determinam a depreciação das práticas e experiências dos professores-formandos. Estes, por sua vez, e ainda que inconscientemente, recorrem às escassas margens de que dispõem e rejeitam os «discursos sentenciosos e redundantes da pedagogia perorante sobre princípios»[368].

A formação em círculo constitui-se em oportunidade de mobilização e coordenação de saberes e saberes-fazer adquiridos. Reconhece-se que não é a experiência enquanto tal que conta, mas as aprendizagens que comportam uma dimensão teórica e prática para assumir um carácter generalizável. O diálogo entre experiências complementares não consiste numa simples troca de conhecimentos empíricos. É um exercício terrivelmente rigoroso, onde é jogada a totalidade da pessoa. Constitui-se em horizonte de integração de teorias e práticas muitas vezes desconexas.

> *"Foi uma acção bastante intensiva por vezes cansativa devido a numerosas horas de componente teórica, após um dia lectivo mas*

---

[367]Serralheiro, J. (1995) Os professores devem construir utopias, in A Página, Fevereiro, p.6

[368]Ferry, G. (1983) Le traject de la formation, Paris, Dunod, p. 19.

muito proveitosa no enriquecimento de ideias que os professores conseguiram através da experiência dos outros."

"Para procurar romper com hábitos antigos e com a reflexão e experiência de todos."

(Registos de avaliação)

A valorização dos adquiridos é também a valorização de um pluralismo que contrasta com pretensões unívocas e soluções científicas, pela sua resolução na prática reflectida. Tratar-se-á, creio, de um trabalho de formação de cariz artesanal, de um trabalho que não opera o corte entre a concepção e execução, que não prescreve os gestos a executar, ou o controlo prévio da execução. «No artesanato não há divisão entre concepção e execução do trabalho, mas, pelo contrário, uma visão global do acto de produção. A produção é pouco estandardizada, o artesão é capaz de gerar um produto individualizado. Ele possui saberes e saberes-fazer suficientemente vastos, assim como a capacidade de transformar o objectivo dado de maneira autónoma, sem instruções detalhadas, nem supervisões (...)»[369].

A natureza dos saberes do professor aproxima-o mais do artesão que do especialista, é mais adquirido no ensino que nas oportuniaddes formais de recepção de novos conhecimentos. O professor possui um património de saberes próprios, ainda que reflicta dificuldade em os conceptualizar. São saberes compostos de experiências e distanciamentos reflexivos, um saber incorporado, pessoal, próximo de «saber tácito»[370] e da «reflexão-acção»[371].

---

[369]Bourdencle, R. (1993) La professionnalisation des enseignants, Revue Française de Pédagogie, nº 105, Out.-Nov.-Dec.1993, p. 100

[370]Polanyi, M. (1967) The tacit dimention, New York, Doubleday

[371]Schön, D. (1983) The reflexive practioner, New York, Basic Books

No círculo, o conjunto de saberes artesanais é factor de filiação numa comunidade de indivíduos que partilham esses saberes, sem prescrições judiciosas, mas com julgamentos que os respeitam e reforçam. A impessoalidade destes julgamentos está ausente. A objectividade na interpretação da pessoa é o fulcro do distanciamento crítico necessário à reflexão da prática. Questiona-se a experiência num processo prospectivo, cuja reversibilidade origina reintrepretações no questionador, como no respondente. A troca e o aprofundamento dos conhecimentos acompanha a transformação de valores e do cultivo da sensibilidade indispensável à compreensão e aceitação dos pares de formação:

> *"Li algures algo que me marcou e que agora gostava de reproduzir aqui, dando início a este trabalho, pois de uma forma ou de outra sempre acabo por recordar aquilo que li."*
>
> *"Há quem diga utilizar este ou aquele método de trabalho. Eu considero não poder falar num método específico de trabalho.*
>
> *Admito que de facto o meu trabalho é um reflexo do conhecimento de muitos e variados métodos.*
>
> *A minha prática pedagógica é assim consequência da minha forma de estar na vida e nos conhecimentos adquiridos "*
>
> *"Aprendi a não ter vergonha de mostrar os meus pontos fracos, aprendi a pedir ajuda e ajudar os outros, porque e desculpem a modéstia, ...já sei umas coisas..."*
>
> (Acta de círculo)

Ligada ao "reconhecimentos dos adquiridos" encontra-se a problemática da "aprendizagem experimental" que, no caso particular dos círculos de estudos, é

aqui reflectida numa concepção que se orienta para a "filosofia de vida" (*Lebensphilosophie*), com raizes no romantismo alemão[372].

Valerá a pena o dispêndio nesta hipótese de referente filosófico dos círculos.

Ao enraizar a aprendizagem experiencial na tradição filosófica romântica alemã, colocámo-la em oposição a uma outra concepção que radica numa filosofia progressista e pragmática, a qual tende a colocar a aprendizagem experiencial ao serviço dos ideiais da modernidade.

A aprendizagem experiencial, tal como a perspectivo no círculo, aspira à formação da pessoa que a sociedade moderna tende a excluir, ou até mesmo a destruir.

Esclareça-se, porém que tal posicionamento nada tem de exclusivo. Muitos contributos do behaviorismo, do pragmatismo, do interaccionismo simbólico denotam a sua presença no quotidiano do círculo sem que daí advenha dano para a perspectiva central. Senão, como se justificaria o persistente recurso à "resolução de problemas", à reflexão cognitiva corrente sobre esperiências, às adaptações ainda que críticas ao contexto material e simbólico, à integração do círculo (ainda que sempre precária) no social que o próprio círculo questiona?

Como referi, o círculo poderá ser incluído num movimento mais alargado de crítica do modernismo. A *Lebensphilosophie* surge como reação contra a racionalismo do século XVIII e, mais tarde, como reacção ao positivismo. Faz apelo a uma filosofia de vida total, que contrasta com racionalidades redutoras. «Dilthey é provavelmente o último representante autêntico desta tradição filosófica, que sempre sofreu a influência de sociólogos célebres, nomeadamente (...) Max Weber»[373].

---

[372]cf. Finger, M. (1989) "Aprentissage expérientiel" ou "Formation par les expériences de vie"? Education Permanent, nº 100/101, p.39-46

[373]Finger, M. (1989), op. cit., p. 42

Prevalece uma concepção de pessoa que não nega o potencial da razão e da reflexão mas que as alia às emoções, aos sentimentos, às intuições e às experiências de vida, como conjunto-motor de formação. Recusa-se uma formação de tipo mecânico, pensada e planificada segundo ideais de modernidade, para colocar o formando integrado na *vida* sócio-cultural, da qual este se distancia para compreender. É a condição necessária de uma ligação total à *vida*, que substitua uma relação «mutilada» com a «realidade»[374]. Ditthey define esta ligação total como empírica, dado a pessoa não poder compreender a "*vida*" a partir de um ponto de vista que lhe é exterior. A pessoa forma-se na compreensão da vida histórica e sócio-cultural, mas através da sua participação directa na *vida*. Dilthey designa por compreensão «um processo de procura e de formação, no qual a pessoa elabora um sentido a atribuir às suas vivências e às suas experiências de vida»[375].

Porém, a vida histórica e sócio-cultural que Dilthey perspectiva é a vida pré--moderna, a pré-industrial. A cultura do espírito que o romantismo postula desapareceu em simultâneo com o fim das culturas pré-modernas. Ressurge no momento em que a crise da modernidade se instala. Hoje corporiza-se em processos de formação de identidades ao mesmo tempo pessoais e sócio--culturais. Mas as pesquisas neste campo são ainda incipientes. Os investigadores identificam elementos destas diferentes culturas de formação, ou etapas dos processos de formação, mas «estão longe de poder precisar o modelo de pessoa e da formação que sustente o processo»[376].

---

[374]Dilthey cit in Finger, M.(1989) op.cit., p.43

[375]Dilthey cit in Finger, M.(1989) op.cit., p.43

[376]Finger, M.(1989), op.cit., p.44

Valorização do adquirido e determinação de necessidades

«A determinação das necessidades de formação a partir das expectativas individuais e de grupo dos professores é a forma que melhor respeita os trajectos profissionais (...), donde o dever ser, talvez este, o modo a privilegiar na origem da maior parte dos projectos de formação a desenvolver»[377]. Se as necessidades de formação são institucionalmente determinadas, também influenciam e são influenciadas pelas características do dispositivo de formação. Elas são esclarecidas, quer nos determinantes institucionais, quer nas deambulações de um projecto de formação. «O conceito de necessidade tende a tornar-se fluído. Esta pode ser considerada como um produto de coerência interna de um sistema, quer como solicitação funcional. É a situação específica que gera necessidades (...) marcadas pela subjectividade. É na reformulação crítica que se aprofunda a sua pertinência, podendo daí surgir como produto de formação»[378]:

> *"Criou-se um projecto, um objectivo comum que agregasse as necessidades prioritárias, dentro do enorme leque de necessidades."*
>
> (Boletim "Espiral")

Embora algumas necessidades tendam a ser prescritas marginalmente ao círculo, quedam-se pela generalidade na formulação e por uma intencionalidade mítica, ou de simples supressão de lacunas. Este tipo de necessidade é objecto de interpelação numa sucessão de análises em que se justifica considerar que uma das necessidades dos formandos é a própria explicitação das necessidades.

---

[377]Esteves, M. (1991) Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores, Inovação, vol. 4, nº 1, p.105

[378]Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, nº 74, p. 8

«A formação integrada em projectos educativos confirma-se como processo de produção de objectivos de formação criticamente adoptados e entendidos como instâncias provisórias de recurso a um saber interior e exterior ao grupo»[379].

Nesta perspectiva, o pedido individual de formação pode ser definido como uma hipótese, expectativa latente, não-mensurável e susceptível de reformulações no tempo reconhecendo-se ao indivíduo no grupo a capacidade de reflexção crítica sobre os objectivos que estão na base dos objectivos que define.

No sistema de Ensino Português, os mecanismos sociais manifestam-se através de estruturas altamente burocratizadas. No 1º Ciclo, o tradicional isolamento dos professores criou a ilusão de uma autonomia maior do que a real, e é através de estruturas fortemente institucionalizadas que o M.E. debita formação e fomenta necessidades. A crise de identidade instala-se no cruzamento da crítica a esta articulação funcional (entre oferta e procura) e da adopção acrítica das "necessidades". Entre estes dois caminhos se repartem os professores que, por ironia, «foram os intérpretes principais do projecto de escolaridade que marcou a modernidade social»[380]. Impõe-se uma ruptura com os modelos urdidos pelo RJFCP e o assumir de uma outra postura profissional.

A situação actual tem raízes mais profundas e por centro o derrube dos referentes pedagógicos e sua substituição por modelos mecanicistas e neo-positivistas, cuja disseminação se concretiza. «A pedagogia é uma espécie de mais valia (...) dos professores. É o que os diferencia dos outros grupos profissionais. É o que concede à profissão docente bases científicas autónomas»[381]. Este valor acrescentado é hoje utilizado como argumento para "avaliação de desempenho e

---

[379]Pacheco, J, (1993), op.cit., p.8

[380]Nóvoa, A. in Stoer, S.(org.) (1991) Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p.119

[381]Nóvoa, A. in Stoer, S.(org.) (1991), op.cit., p.125

progressão na carreira". Transforma-se, deste modo, em objecto de possível manipulação. Ao negociar formação, o professor tende a alienar a construção da sua realidade pedagógica, rejeita conscientemente a reflexão sobre o conhecimento prático e teórico, condiciona as suas crenças e hipoteca o seu processo de identificação profissional a ditâmes externos. Ao deixar de haver espaço para a construção de uma teoria pessoal do mundo, o professor instala-se numa crise profunda de identidade cultural e profissional.

Os organismos regionais do ministério convocam professores para acções de formação. Não lhes perguntam que formação pretendem. Nem sequer lhes ocorrerá que há professores que sabem o que querem (e o que não querem), que reconhecem necessidades e estabelecem objectivos de formação. É paradigmática a formação dos professores das equipas de Educação Especial. Os programas educativos e os planos educativos individuais são introduzidos por força do Dec. 319 em escolas sem projecto. Desprovida de qualquer significado profundo, ausente a procura, a formação desses professores apenas serve os interesses de legitimação de estruturas regionais e concelhias tão inúteis quanto perniciosas, pois apenas operacionalizam a escolarização de crianças ditas especiais. A integração quase não existe. E com a formação que os professores recebem, educação não há.

Que necessidades?

São múltiplas as necessidades. É um lugar-comum obrigatório, como o é, igualmente, afirmar que as experiências vividas e representadas pelo indivíduos que dão sentido às instituições, condicionam e determinam as necessidades. E é esse quadro de referências (individual, ou institucional) que, por sua vez, orienta a modificação ou o reforço de valores e normas instituídas.

A determinação das necessidades não é um acto estático, em termos individuais ou institucionais, ou seja, depende do momento e das funções do actor. E o desempenho de uma função estará ainda e sempre relacionado com outras posições, o que confere à determinação de necessidades características de grande imprevisibilidade e subjectividade. A transformação de um elemento determina a modificação de outros elementos e, por consequência, modifica os sistemas e as necessidades que deles decorrem. A noção de necessidades terá, deste modo, de ser encarada em modelos descritivos assentes na compreensão de diferentes inter-relações. E na elaboração das descrições aproximativas merecem participar os utilizadores (indivíduos, ou instituições). A definição de necessidades permite a análise das relações de poder intra e inter-institucional. Por outro lado, esse processo permitiria repensar o sistema de relações formador--formando, investigador-prático. Permitiria formular necessidades dentro do vocabulário comum e numa linguagem transdisciplinar. É esta perspectiva transdisciplinar, aliás, que nos poderá reportar para a análise de necessidades fora das instituições ditas clássicas, e projectar-nos até na necessidade de alternativas.

Identificação de necessidades no círculo

> *"Vi no projecto um caminho para obter formação profissional de acordo com as minhas necessidades."*
> *"À medida que caminhávamos as necessidades aumentavam e diversificaram-se."*
>
> (Registos de avaliação)

O levantamento de necessidades surge como uma forma de identificação de prioridades relativamente a objectivos de formação, que possibilite identificar:

- as características de um presente fluído e em constante transformação;
- os contornos de uma situação desejável;
- as discrepâncias existentes entre essas situações.

São facilmente identificáveis necessidades que ultrapassam os limites estreitos das instituições:

- a necessidade de que a educação equipa moral, intelectual e tecnicamente as pessoas, para que estas sejam produtoras de uma nova sociedade e não produtos da actual;
- a necessidade de desenvolver mecanismos de auto-defesa pessoal face a uma cultura massificadora e despersonalizadora;
- a necessidade de defender e desenvolver a identidade pessoal e colectiva afirmando as tendências que constituem a contrapartida dos processos de massificação[382].

Independentemente das técnicas (cujo enunciado não pode ser exaustivo no âmbito deste trabalho) terá de haver a preocupação de não confundir o processo

---

[382]Ander-Egg, E.(1989) La animacion y los animadores, Madrid, Narcea

de análise de necessidades com a mera determinação política de objectivos. Uma necessidade «não é um dado que está aí e que há que recolher (...) é uma noção relativa, condicionada pela nossa ideologia, por observações pessoais e por impressões frequentemente subjectivas»[383]. A determinação de necessidades está dependente do sistema de representações e práticas e do quadro institucional onde se desenvolve. Tem sempre um carácter precário e relativo. No círculo, esta precaridade é garante de coerência interna do projecto de formação. É nessa precaridade que os professores do círculo recusam necessidades impostas que atiram outros professores para estratégias defensivas, para o individualismo, a rotina e o desinvestimento pessoal e profissional[384]

[383]Ander-Egg, E.(1989) op.cit., p. 18

[384]Demailly, L.(1991) Le collége: crise, mythes et métiers, Lille, PUL.

INFORMALIDADE

A informalidade

Informalidade e educação informal

A informalidade

> *«Nunca tive ocasião de programar e planificar as minhas grandes opções. Apanhado pelos acontecimentos, foi a partir deles que tive de caminhar, e a minha vida tem sido procurar fazer uma procura com um verso ou outro que a sorte ou o azar me põe nas mãos.»*[385]

A organização formal é constituído pela própria estrutura organizacional, composta de orgãos, cargos, relações funcionais e níveis hierárquicos. A organização informal contrapõe-se àquela por um conjunto de interacções e relacionamentos consequentes que se estabelecem entre os vários elemento, tem como origem interesses comuns e uma forte componente de lazer. A colaboração é espontânea. O grupo detém possibilidade de oposição à organização formal.

Tudo aquilo que é rectilíneo, estreito, enquadrado é estéril. Talvez por isso, a ocupação na formação se concilie no círculo com o exercício de uma pedagogia do imprevisível, no *hic et nunc* que desqualifica o previsto e o passível de mediação, que valoriza tanto o modo de produção como o eventual produto do investimento colectivo.

A informalidade manifesta-se nos mais ínfimos detalhes:

> *"A (...) sugeriu que os primeiros quinze minutos de cada encontro fosse para desabafarmos, conversarmos um pouco e quiçá até contarmos alguma anedota actualizada."*

---

[385]Baptista, A. (1971) Peregrinação Interior, Lisboa, Ed. Presença, p.211

"Iniciou-se o encontro com conversas informais em que algumas colegas expuseram as suas angústias e trocaram impressões sobre actividades realizadas e outras a realizar."

(Acta de círculo)

"Gostei do encontro. Vou pensar. Por vezes, uma sessão informal, resulta em termos de trabalho futuro."

"Esta acção de formação foi feita num ambiente de boa disposição e em que os formandos participaram expondo as suas dúvidas e falando sobre as suas experiências para melhorar a prática pedagógica."

"Sessão informal, bastante participativa provocando o desejo de aprofundamento dos pontos focados."

"Gostei particularmente da informalidade da sessão."

"Para mim são sempre frutuosos estes encontros porque há discussão suficiente para esclarecer as ideias e ajudar os outros a ficarem esclarecidos. Todos se sentem à vontade para expôr as suas dúvidas e isso é fundamental, quando queremos aprender mais e fazermos a nossa formação/transformação pessoal que irá levar à nossa formação/transformação profissional."

"Porque já antes nos reuniamos, nos cafés, na escola, em casa de uma ou de outra. Já antes produzíamos momentos de formação."

(Registos de avaliação)

Não existe uma ciência de afectos, ou da liberdade. Mas no círculo a afectividade e a liberdade convergem num tipo não-classificado de sensibilidade. Outra dimensão a contemplar será a de imprevisibilidade e a valorização do fortuito

integrados na acção histórica produzida pelo indivíduo e pelo grupo. E importa contemplá-los no sentido da recuperação de saberes tradicionalmente considerados como sub-produtos da educação formal.

> *"Gostava das reuniões teóricas mas, no grande grupo há dispersão. O grupo mais pequeno funciona melhor, é mais possível a troca de opiniões. Só com o tempo irei ter frutos, faço tudo a apalpar."*
>
> (Recado ao formador)

Na superfície de todas as coisas e fenómenos se oculta a profundidade. Se a quisermos perscutar, provavelmente só através de um pensamento caricatural que sublinhe a aparência das coisas e dos fenómenos a empresa lhe confira seriedade e rigor, na medida em que não a aprisione nos finalismos da tecno-estrutura positivista. «Uma sociologia da vida quotidiana que baseie a sua investigação no aspecto qualitativo das atitudes sociais não poderia deixar de estar atenta [à] multiplicidade de entrelaçamentos que permeiam as sociedades (...) Aquém do tempo linear (...) fora da ordem do quantitativo, há um tempo vertical no qual se vive a banal intensidade do presente»[386].

Informalidade poderá ser ainda não fazer a economia do contraditório, posto que nada pode ser tomado por absoluto. No desrespeitar da contradição pode assentar um social totalitário, um monolitismo que nega a vitalidade de grupos contraditórios no seio de um sistema.

A informalidade do círculo age sobre a transformação das aparências. Muitas ideias feitas sobre as condições do exercício da profissão no 1º ciclo foram objecto de desconstrução, fruto de uma reflexão marginal, inesperada... contraditória. Ao preceito moral do dever-ser, a reflexão informal em círculo remete-nos para um

---

[386]Maffesoli, M.(1985) A sombra de Dionísio, Rio de Janeiro, Edições Graal Ltda., p.80

imoralismo ético que confere solidez aos laços simbólicos sociais reunificados após a reflexão:

> *"Porque já antes era esta a NOSSA forma de estar como profissionais e pessoas. É esta «CULTURA LOCAL DE FORMAÇÂO» que não queremos ajustar a «formulários--espartilhos»."*
>
> *"Será que a Formação contínua de professores significa:*
>
> *Dar forma ininterrupta ao indivíduo que adestra? Acto ou efeito de se formar, sem intervalos ou elementos distintos, o indivíduo que pratica? Um dispositivo de parada ou de combate, segundo o qual, os meios (cursos, módulos, frequências, seminários) se dispõem pela forma mais conveniente, de modo ininterrupto para o indivíduo que professa? Uma SUBUNIDADE do «ministério» para fins de administração do pessoal auxiliar da unidade de que (NÂO) faz parte? CONCLUSÔES:*
>
> *O dicionário PRECISA DE REFORMA!!!*
>
> *NÃO QUERO ESSA FORMAÇÃO CONTÍNUA!!!*
>
> *NÃO voltem a chamar-me PROFESSORA!!!"*
>
> (Boletim "Espiral")

O círculo chega ao confronto aberto[387] com o projecto político-educativo que o oprime. Um grupo que não ousa exprimir a sua imoderação desintegra-se-á com facilidade, deixar-se-á arrastar para uma uniformização que o liquida. A contradição, a pluralidade e a indeterminação estão presentes na génese de toda

---

[387] v.capítulo "Marginalidade e conflito"

a mudança social. Quando se alude à mudança, ter-se-á de integrar a tensão que resulta da contradição entre o medo e o desejo de mudar.

Radica no círculo um outro tipo de contradição. Nele se exprimem dois movimentos opostos, ainda que recobertos de uma informalidade que os harmoniza: por um lado, o mitigar colectivo de conflitos, para a conservação do círculo; por outro, a expressão dos conflitos, para testar a coesão.

O primeiro movimento é de exorcismo dos conflitos em função de um imperativo de transparência que urge preservar. Quando tudo parece conduzir ao cessar dos conflitos pressentidos, emerge a súbita denúncia das relações de poder e das alienações. A síntese informal destas tensões é uma cristalização das diferenças. Reflecte-se na tácita aceitação de regras não estáveis.

> *"Sinto que a experiência foi positiva e que saí enriquecida não só pelos novos contactos humanos e profissionais que me propicionou como também por me ter permitido, pelo seu ambiente informal, alguns momentos de catarse de que os profissionais do ensino bem necessitam."*
>
> *"Em jeito de conclusão parece-me poder afirmar que, depois de todas as sessões em que tantos e tão diversos caminhos foram apontados, ficou, na maior parte dos colegas, a semente de inquietação e a necessidade de encontrar processos que possam ajudar a minorá-la: e assim os «Círculos de Estudo» encontrarão o seu sentido."*
>
> (Registos de avaliação)

Nenhum grupo garante perenidade senão em torno de um princípio organizador acompanhado de uma ritualidade específica.

Os ritos definem as fronteiras do permitido e do não-permitido, oferecem elementos para o crescimento, para o sentimento de pertença, de protecção. Sem a informalidade, a ritualização induz o grupo na ilusão de se crer seguro sobre rituais estáveis.

A informalidade do encontro pressupõe uma ritualização não contestada, mas continuamente desafiada no imprevisível da transgressão dos ritos. A explicação última dos actos está no círculo em permanente suspensão.

O deslizamento da instituição à organização é inevitável nos movimentos sociais. Os grupos são chamados, a longo ou a médio prazo, à instauração de estruturas de poder e de comunicação rígidas. São definidos papéis e deveres para cada elemento, põe-se à distância (embora apenas formalmente) a afectividade. Neste processo são irradicados todos os vestígios de informalidade, quer se atenha ao contemplar do sonho, quer se trate da manifestação do desejo não-contemplado no processo de organização. «Progressivamente assiste-se ao fenómeno bem observado pelos sociólogos:os objectivos são esquecidos, os meios são tomados pelos fins, a técnica tomada "fetiche" transforma-se em objecto de todos os desvelos, os homens serão considerados como prolongamentos da máquina»[388].

Nos grupos organizados, passa a ser proscrita qualquer tentativa de pensar em termos metafóricos. Toda a linguagem, toda a comunicação passa a privilegiar o princípio da realidade; cada um dos elementos e todos os elementos do grupo passam a aceitar o mundo em conformidade com as representações colectivas dominantes.

---

[388]Enriquez, E. (1980) Les institutions: amour et contrainte, consensus et violence, Connexions, nº 30, p. 87

A informalidade irreverente do círculo[389] contribui para moderar os determinismos. Toda a criação é, no seu âmago, destrutiva. É preciso que se suspenda o processo num momento instituinte perene.

O instituído sobrevive não na dimensão da verdade, mas na da certeza, «no lado da ideologia e não do pensamento, no lado da palavra constrangente e não da palavra livre». A instituição «responde à variedade da vida» com a «unicidade de um modelo a respeitar, para que as questões sem resposta prevista não possam ser colocadas e que as respostas rituais possam ser admitidas»[390].

Um maior grau de informalidade no círculo conferir-lhe-á um potencial e autonomia que obste a que o seu viver autónomo não se escape para fórmulas progressivamente mais organizadas e, consequentemente, mais finalizadas e externamente tuteladas. A informalidade é fluída e retira lógica à separação arbitrária entre funcionários e decisores. Irreverente e errante desafia a submissão que, em grupos formais, é vivida como adesão.

> *"No dia a dia tendo isso presente vou adaptando trabalhos ajustados aos alunos com mais dificuldades, mas tenho consciência que o faço ainda de uma forma anárquica, sem registos conclusivos e orientadores de futuras estratégias.*
>
> *Desculpa o meu trabalho não ser tanto um "relatório" como pretenderias mas acabar por ser um honesto desabafo."*
>
> (Recaco ao formador)

---

[389]Um episódio irreverente: no decurso das acções de formação enquadradas no RJFCP (Dec. 249/92), o FOCO (entidade financiadora) perguntou ao Círculo o que significava "El Dourado" na designação do local de encontro de formação e acrescentava que deveria ser lapso a substituir pela designação do Centro de Formação da escola onde a acção decorrera. a resposta foi pronta: o encontro teve lugar no Café "El Dourado" e esta é a designação que terá de constar do Relatório da acção de formação. E manteve-se mesmo.

[390]Enriquez, E.(1980), op. cit., p.95

«Toda a instituição vive, se constrói e se destrói continuamente (...) É, paradoxalmente, quando o indivíduo não tem medo de se destruir que ele tem mais possibilidades de esperar, realmente ser o que é (...) O que é verdadeiro num indivíduo é verdadeiro igualmente nas instituições»[391].

No pressuposto de uma informalidade dinâmica, a organização deixa de ser um estado para ser processo.

O caos instituinte, não-planificado, mas indispensável à acção no círculo, produz novos problemas que, não sendo passíveis de antecipação, provocam tomadas de consciência imprevistas. «Nós podemos dar-nos conta sempre que as instituições (...) são frágeis, que elas são nossa própria invenção, que elas não existem sem nós e que, por isso, as podemos mudar (...) é preciso definir os limites (das estruturas) para permitir à vida se manifestar e saber que os limites podem transformar-se (...) será necessário lutar para que um processo vivo se mantenha». Sabemos assim que «no nosso fim está o nosso começo»[392].

Todos os sistemas de classificação fixista determinam relações de poder e alienações. Urge sobrevalorizar os interditos. Urge interpelar uma vida social tecida sobre ilusões, as ideologias que legitimam explicações para o mundo inexplicável. Se toda a experiência formativa tem impressa a marca do meio cultural onde se contrói, a formação em círculo é uma postura cultural que se caracteriza por uma leitura da realidade continuamente re-elaborada, objecto e origem de mutações, uma postura que dificulta a fixação de modelos de referência teórica estáveis, que diversifica e complexifica as análises que sobre uma cultura incidam.

---

[391]Enriquez, E.(1980), op. cit., p.100

[392]Enriquez, E.(1980), op. cit., p.101

O humanismo renascentista já havia celebrado o carácter efémero da realidade, já havia reconhecido que a realidade é desprovida de qualquer finalidade. O carácter informal do círculo serve um propósito de apoio do professor na re-orientação no conflito permanentemente e no confronto com autonomias. Tudo é transitório e inconsequente, mas também provisoriamente durável e significativamente produtivo. Em círculo, o professor permanece firme numa tradição de formação, sabendo que outras tradições existem e merecem escuta.

A informalidade serve outro propósito: o de esclarecer a dissimulação das relações de dominação ideológica. Althusser[393] assegura que toda a ideologia interpela os indivíduos-sujeitos para os sujeitar a um sujeito absoluto e técnico que ocupa um lugar central.

Informalidade e educação informal

Acrescida do prefixo educação, o informal surge como expressão, pela primeira vez, em 1969[394]. A educação informal conhece grande desenvolvimento ao longo da década seguinte. O conceito de educação permanente colhe contributos dessa corrente[395], ao reconhecer, nomeadamente, a variedade de vectores educativos possíveis e a possibilidade de inclusão de uma grande diversidade de tipos de aprendizagem.

As rápidas mutações sociais e a impossibilidade remanescente de previsão dos acontecimentos futuros leva a considerar o aleatório como inevitável e o informal

---

[393]Althusser, L. (1970) Ideologie et apareils idéologiques d'état, in La Pensé/Junho, Paris, p.29

[394]Shwartz, B.(1969) Formal and informal education, N.Y., Oxford University Press.

[395]Lengrand, P.(1965) "L'Education Permanente", Peuple et culture, cit. in Pain, A.(1990), op. cit., p.121

como referência para a acção. Aceitar a complexidade das situações e a prolixidade dos meios de a elas acorrer é razoável e enriquece toda a acção educativa, tomada como educativa toda a acção que «ocorre, consciente, ou inconscientemente, através de todas as circunstâncias da vida e tanto sobre o plano afectivo como sobre o intelectual, para modificar os comportamentos de uma pessoa ou de um grupo e as suas representações do mundo»[396].

Pode haver um modo de formar no qual se parte «da maneira como os professores procedem espontaneamente para resolver os problemas profissionais que surgem na escola, tornando-a mais elaborada e premeditada: formaliza-se o informal»[397]. Esta formação, que não parte da "investigação fundamental", centra-se na disponibilização de recursos locais e manifesta-se em espaços tão informais como a informalidade que a motiva. É uma formação «despojada de qualquer consideração institucional prévia»[398], até mesmo marginalmente instituínte, mas projecta-se institucionalmente em produtos inesperados.

---

[396]Shwartz, B.(1973) L''éducation demain, Paris, Aubier-Montaigne, cit. in Pain, A.(1990), op. cit., p.74

[397]Huberman, M.(1986) Un noveau modèle pour le développment professionel des enseignants, Revue Française de Pédagogie, 75, p.14

[398]Huberman, M.(1986), op.cit., p.6

PERMANÊNCIA

A permanência no círculo

A permanência no círculo

> *«O grande sinal da cultura, tal como é vivida é o fenómeno do agrupamento permanente»*[399]

A formação em círculo pressupõe uma acção prolongada e coordenada no tempo. A garantia de continuidade de um empreendimento iniciado e vivido em colectivo reside, fundamentalmente, na «vontade do adulto organizar a sua própria educação contínua e de utilizar esta formação como um dos elementos do seu itinerário»[400]. Um itinerário que fomente o sentido de pertença, pela consolidação no tempo de vínculos estéticos e afectivos:

> *"Nós já antes sentíamos essa necessidade. Já reuníamos nas escolas, nos cafés. A PROF veio dar identidade às necessidades sentidas."*
>
> *"Nos novos grupos havia dois momentos: falávamos de outras coisas para além da formação como se diz que é. Sentia-se bem estar, uma necessidade...*
>
> *Nas actas nunca púnhamos isto, mas... pôr ali «falar dos nossos problemas pessoais»?..."*
>
> (Registos de avaliação)

O aperfeiçoamento do colectivo nutre-se da permanência e está no prazer do que se faz por prazer. Nada é mais empobrecedor e contrário à permanência que o desprazer de ter de fazer o que se tem que fazer. Deste modo a instância crítica

---

[399]Malinowski, B.(1968) Une Théorie Scientifique de la Culture. Paris. Maspero, p.41

[400]Shwartz, B. et al (1988) Éducation Permanente et Formation d'Adultes, Éducation Permanente, nº 92, p.8

sobrevive num enraizamento produto e produtor de novos valores e durável no tempo. Este perdurar consubstancia-se no ponto de fuga dos trajectos singulares que o círculo promove e alimenta.

As práticas de formação assumidas ao longo de dez, vinte, ou trinta anos são, irrecusávelmente, bem mais determinantes na construção de identidades e mais significativas para o professor que três ou quatro anos de formação inicial. Acresce que se torna difícil afirmar ser possível uma aplicabilidade linear das aquisições prévias no exercício profissional, dado que «uma ideia, um saber, ou um saber fazer desenvolvido num contexto não pode ser utilizado num outro sem que intervenha uma nova assimilação»[401]. No estar por prazer em permanência são produzidas disposições duráveis que rectroalimentam o próprio círculo e lhe conferem a durabilidade possível:

> *"Não se conseguiu desenvolver e aprofundar com maior relevância alguns dos objectivos e conteúdos anteriormente apontados, por escassez de tempo.*
>
> *Será, portanto, oportuno e conveniente continuar este "Círculo de Estudos" para aqueles que o queiram integrar em tempo futuro, afim de se dar tratamento mais profundo a alguns dos objectivos e conteúdos."*
>
> (Acta de círculo)

> *"Gostei de ter integrado este "Círculo de Estudos" embora a minha participação tivesse sido diminuta, em virtude de um problema*

---

[401]Ducros, P. (1988) Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants, in Éducation Permante nº 96, p. 38

familiar que muito me tem afectado e se me fosse possível gostaria de o continuar a integrar, caso ele perdure."

"Quando vim não sabia muito bem porquê. Mas, pouco interesse teve para mim saber porquê. Para conversar não preciso saber o quê basta-me saber comparecer."

"A procura de ser melhor é interminável. Aprendi isso durante estes anos e nesta acção."

"Não tivemos o tempo suficiente. A formação e actualização de conhecimentos devem ser constantes e permanentes. Existência de espaços onde nos possamos encontrar, trocar ideias, consultar livros, adquirir material, fazer fotocópias."

"Este ano foi decisivo e muita coisa vai mudar no próximo."

(Registos de avaliação)

O conceito de permanência não pode ser alheado de algumas utopias que povoam alguns discursos sobre formação. Acompanhado do princípio do prazer, aproxima-se de concepções «falansterianas»[402], colhe contributos platónicos, e não enjeita referências libertárias, ainda que as origens de uma permanência utópica se possam deter ao nível do imaginário.

Poderemos reencontrar a premência da permanência nas abordagens sobre a formação do espírito científico: «uma cultura bloqueada sobre o tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Não existe ciência senão através de uma Escola permanente»[403]. O autor é premonitório da descontinuidade que assalta as

---

[402]cf. Desroche, H.(1976) La societé festive: du fouriesrisme écrit aux fouriérismes pratiquès, Paris, Ed. du Seuil, p.28

[403]Bachelard, G.(1938) La formation de l'espirit scientifique, p. 252, cit. in Desroche, H.(1976), op. cit., p.39

práticas no sub-sistema de formação no nosso país. A formação contínua centrada em períodos curtos para creditação sonega a formação de ofertas de complementos, correcções e remediações das práticas dos professores. Torna-se difícil escapar à uniformidade das descontinuidades...

> *"Penso que a acção foi bastante positiva embora o tempo em que se desencadeou fosse curto. O tempo era sempre pouco para se discutirem e tratarem todos os assuntos."*
>
> *"Penso que se acções se destinam à formação e ajuda aos docentes devem ser feitas com tempo, com sequência (progressão) e não como «um balão que ao rebentar despeja tudo»."*
>
> (Registos de avaliação)

A acumulação de momentos dispersos de formação não pressupõe formação, assim como o acumular de anos de experiência não nos confirma a qualidade das "experiências" ou da ocorrência de distanciamentos críticos a ela referidos. As descontinuidades conferem ao tempo de formação uma conotação negativa. Só a permanência permite explorar demorada e criticamente domínios sempre novos que se deparam ao colectivo em formação. A permanência possibilita a harmonização de momentos de diferentes características, permite que o aprendiz não se posicione em oposição a si-mesmo, pela exploração pessoal dos espaços intervalares entre momentos assegurados colectivamente:

> *"Para um maior aproveitamento e eficácia de resultados, considero que os círculos de estudos são fundamentais."*
>
> *"No meu entender, precisamos que, pelo menos mais um ano (...) e que possamos em pequenos grupos (máximo 15) discutir na nossa prática."*

"É certo que durante o período em que decorreu a acção, nos limitamos a introduzir pequenas mudanças. Contudo, foram suficientes para percebermos aquilo que é possível fazer e melhorar ao longo dos anos."

"(...) isso foi para mim uma experiência enriquecedora, experiência que vamos agora continuar no Círculo de Estudos.

"Todos nós temos preocupações nesse campo. O tempo é realmente escasso, Se tivessemos discutido tudo não teriamos motivos para nos encontrarmos na próxima, daí que acho que nada foi discutido."

"O tempo foi pouco para o muito que é preciso aprender. Penso que se deve continuar, sem parar. Continuar em pequenos grupos, para mais facilmente podermos colocar os problemas que vamos tendo na prática com os nossos alunos e utilizar novas técnicas sem medos."

"Ficamos muito bem encaminhados, mas não podemos parar..."

"Ainda tenho muito que aprender."

"É importante a reflexão sobre a continuidade do círculo de estudos."

"Tem bastante interesse em continuarmo-nos a encontrar para troca de ideias, para que haja um benefício mútuo."

(Registos de avaliação)

A comunicação é ininterrupta. É nela que o indivíduo encontra e mantém o seu equilíbrio interno e reforça o equilíbrio (ainda que precário) do círculo. A permanência no tempo do círculo não impede que, justaposto ao princípio do prazer, subsista uma atitude realista, que se desenvolve a partir de constrangimentos que a utopia modera. A utopia «faz apelo a exigências antropológicas fundamentais. Nestas condições, a utopia não é uma evasão; ela mostra, pelo contrário, que certas amnésias históricas não são inocentes. Não se

trata (...) de uma oposição entre o possível e o impossível, mas de um conflito entre duas concepções do Homem, da sociedade, da História»[404]. A formação tradicional, assente numa concepção autoritária, uniformizadora e anacrónica da acção pedagógica, provou ser incapaz de gerir a tensão entre esses princípios.

> *"A experiência com a (...) mostrou-me novas perspectivas para a individualização do ensino, mas a (...) e outros alunos que eu já conheço transitam ao segundo ciclo, e eu terei de começar de novo..."*
>
> *"Frequentar formação contínua, em que me inscrevi, tem sido para mim um prazer e, através dela, apercebo-me que tenho muito para aprender e muito para melhorar."*
>
> (Recados ao formador)

[404]Tardy, M.(1979) Le champ sémantique de l'expression Education Permanente, in Pineau, G. (1979) coord., Éducation ou aliénation permanente, Montreal, Dunod, p.148

PRAXEOLOGIA

Integração teoria-prática

Sobre formação contínua já tudo foi dito e quase tudo continua por fazer

Integração teoria-prática

> *«As pessoas persistem em querer funcionar com conhecimentos abstractos e intelectualizantes em coisas tão profundamente experimentais como o amor ou a morte.»*[405]
>
> *«A experiência não constitui em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar sem a experiência»*[406]
>
> *«A acção sem reflexão é activismo e a reflexão sem acção é verbalismo»*[407]
>
> *«A sociedade moderna faz avançar este processo subtil de demissão das tarefas humanas pela convicção que, simultaneamente, foi criando de que há sempre outros que são "os competentes" para fazer um trabalho qualquer que se nos depara»*[408]

A globalidade é hoje parte efectiva de qualquer manifestação sócio-cultural localizada. Numa sociedade concebida em função da tecnologia da informação, a linguagem constitui-se num polo fundamental da compreensão dos indivíduos e dos valores subjacentes às instituições a que dão corpo. Justificar-se-á uma comparação, embora sumária, entre valores e modos de pensamento que marcam a nossa época. Poderemos subdividi-los em dois grandes tipos: o «burocrático» e o «comunitário»[409].

---

[405]Baptista, A. (1971) Peregrinação Interior, Lisboa, Ed. Presença, p. 187

[406]Dominicé, P.(1989) Expérience et aprentissage: faire de nécessité vertu, Éducation Permanente, nº100/101, p.57

[407]Campos, B.(1989) Questões de Política Educativa, Porto, Ed. ASA, p. 145

[408]Baptista, A.(1973) O Tempo nas palavras, Lisboa, Moraes Ed., p. 108

[409]Kemmis, S.(1988) El curriculum, Madrid, Morata, p. 155

O modo de pensamento burocrático está centrado na reprodução das relações sociais de produção, o modo de pensamento comunitário centra-se nas relações sociais e de produção como um todo. O primeiro, traduz uma racionalidade instrumental; o segundo, uma racionalidade prática e crítica. O burocrático concebe o sistema de relações axiologicamente neutro; o comunitário afirma que as relações são marcadas pelos valores. O pensamento burocrático impõe um sistema hierárquico de relações, enquanto que o pensamento comunitário assenta em relações simétricas com tomada de decisões compartilhadas e com ampla participação. Como último elemento de comparação refira-se que se o modo burocrático (com distinção entre mestria e papéis ocupacionais), o modo de pensamento comunitário afirma-se na partilha permanente dos valores e do saber.

Se entendermos a utopia no sentido de ser algo ainda não concretizado, será possível definir dois campos de análise distintos mas que se interligam: o dos destinatários da intervenção e o dos formadores de interventores. De que modo o pensamento burocrático patente nas práticas de formação comprometem uma perspectiva transformadora? Como se poderá conceber uma prática de formação transformadora, se prevalecer uma lógica de burocratização que separa a teoria da prática?

A formação de professores, como a educação em geral, é uma actividade prática[410]. Releva-se a necessidade de integração do nível teórico com o nível prático. Nos métodos e estratégias, a formação deve oferecer oportunidades de cultivar saberes passíveis de utilização em situações correntes. A precaridade da mera aquisição de conteúdos perde razão relativamente à apropriação, construção e manipulação de saberes, numa realidade de novo tipo que esbate a separação entre concepção-execução, entre especialistas e professores. Decerto que será

---

[410]Carr, W e Kemmis, S. (1986) Becoming critical, Dearkin University Press.

empresa difícil mercê da racionalidade que apela ao especialista na definição de planos e avaliações. Mas é perceptível na prática do círculo a ruptura com esta tradição:

> *"Procurei cumprir tudo o que aprendi (...) embora tenha sentido bastantes dificuldades porque tive que dar uma grande «volta» ao que normalmente fazia na sala de aula."*
>
> *"Não vale de nada a frequência de qualquer Acção de Formação, se não houver uma consequente mudança na prática lectiva."*
>
> *"Trabalhar em círculo de estudos poder-me-á dar a possibilidade de aprender a teoria de que tanto necessito, junto de especialistas, e melhorar a minha prática pedagógica com as colegas."*
>
> *"...havia debate e era proposto um trabalho a realizar na sala de aula."*
>
> *"Na reunião seguinte apresentavam-se os trabalhos, debatiam-se, comparavam-se resultados."*
>
> *"Partilhei problemas, vi-os melhor, houve troca de ideias, a própria escola se modificou, o professor tornou-se menos o centro, as aulas deixaram de ser menos de quadro, os alunos começaram a trabalhar, explorando os temas."*
>
> *"A simbiose foi proveitosa: o que ouvimos na parte teórica foi completada aqui, na prática."*
>
> *"Deveria partir da escola a necessidade de procurar as experiências e a teoria que já está escrita."*
>
> (Registos de avaliação)

Subsiste uma situação paradoxal: se nos últimos decénios a investigação em educação produziu resultados de muita importância, esses resultados estão longe

de se traduzirem significativamente na prática educativa[411]. Estará na formação de professores uma das possíveis explicações para o facto?

«A investigação científica esforçou-se por desenvolver os instrumentos necessários à redução progressiva do "desvio" entre os objectivos educacionais (do professor) e os resultados concretos (à medida dos alunos)»[412]. A pretensão de moldar as práticas através de uma ciência aplicada prescreveu o que afinal ficaria por configurar. Manifesta-se pertinente a tónica no debate sobre a articulação entre investigação e formação, as sínteses entre a teoria e a prática, como meio de atenuar as prescrições e de possibilitar uma mudança de contornos esboçados por decénios de tentativas vãs. Esse debate, que no pólo da formação e das práticas é ainda incipiente, interpelará a violência simbólica exercida pelo investigador sobre o objecto de estudo, questionará, certamente, a hierarquização entre investigação e práticas. Interpelará, necessariamente, a separação entre o tempo e espaço de formação e o tempo e espaço de aplicação, um binómio-síntese anunciado no tempo e espaço do círculo:

> *"Aprendi, ou seja, fiquei com a noção do que é avaliação formativa. Se aprendi ou não só quando puser em prática irei verificar. Gostei."*
>
> *"Gostei do encontro - houve muitos assuntos que embora não tenham sido «novos» foram clarificados e agora entendo melhor como os «pôr» em prática. Sinto-me um pouco perdida em certos assuntos mas espero que o círculo de estudos «Pela Escola vamos» me consiga ajudar melhor a clarificá-los. Penso que se calhar foram*

---

[411]Landsheere, G., em entrevista à revista "O Professor", nº 33

[412]Nóvoa, A. (1991), A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização escola, in Inovação, vol. 4, nº 1, p.63

assuntos a mais principalmente no campo das atitudes. Vou ler as fotocópias e ver se consigo aprender a registar essas atitudes."

"A nossa opinião desta sessão é que são positivas todas as propostas, mas temos dificuldade em pô-las em prática. Vamos no entanto tentar e a nossa opinião na próxima sessão poderá ser diferente. É experimentando que se aprende."

"Pela leitura feita de uma escala de Likert, concluimos que a grelha elaborada na reunião anterior, não está bem feita, porque avalia mais do que uma atitude.

Concluimos ainda que teremos que fazer novas tentativas para aperfeiçoar."

(Registos de avaliação)

«A formação de adultos não pode deixar de ser articulada e pensada em função das organizações onde são exercidas as actividades profissionais»[413]. Neste sentido, todo o vivido do quotidiano da escola e, no senso mais lato, da profissão, é formação. Por esta razão, a teoria jamais poderia ser considerada precedendo cronologicamente a prática. A não ser que obstinadamente se continue a insistir no erro de os resultados das investigações «não exercerem senão uma acção mínima ou mesmo nula sobre aquilo que tem lugar na sala de aula»[414]. O «progresso do saber educacional se concretizou à margem dos professores que dele permaneceram ignorantes»[415]. É superficial, na prática, o conjunto de saberes que a pretendam pré-determinar.

---

[413]Canário, R. (1991) Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, Inovação, vol.4, nº1, p.83

[414]Husen, T.(1973) Les résistances à l'innovation dans l'éducation, Perspectives, vol.III, p.17

[415]Landsheere, G. (1976) La formation des enseignants demain, Toournai, Casterman, p. 254

A integração procurada da teoria e da prática na formação em círculo contribui para o esbater da territorialização das diferentes componentes do saber pedagógico, assim como possibilita a constante ligação à prática pedagógica acompanhada de uma descentração reflexiva dessa prática:

> *"A constante ligação à prática (...), é enriquecedora e promove novas situações de aprendizagem."*
>
> *"Encontros muito positivos. Esclarecem dúvidas e fazem lembrar coisas esquecidas. Precisamos mais de teoria e de prática para melhor concretizarmos os nossos sonhos."*
>
> *"O que eu falo é da prática. Só sei se posso fazer prática depois de a fazer. Tenho tido muitas dificuldades, mas resolvi."*
>
> *"As professoras propuseram-se a experimentar os testes nas salas de aula, com os seus alunos e na próxima reunião, fazer o tratamento de dados."*
>
> (Registos de avaliação)

São visíveis no terreno da formação os contornos de um determinado discurso pedagógico e legislativo que conflitua com as práticas educativas. A formação com acento na técnica mostra-se inútil porque não transcende a técnica e a simulação. Alheia-se da reformulação quotidiana dos espaços educativos onde se supõe se reflicta. É esta dissociação que motiva uma das interrogações da ciência "pós--moderma": importará o como se faz ciência, ou para que a queremos?

O dilema não aporta novidade. Se quisermos recuar às raízes de apelos proto--libertários, verificamos em fragmentos semi-utópicos a denúncia do divórcio entre trabalhos manuais e intelectuais, ou entre ciência fundamental e ciência aplicada,

como causador de parcializações nefastas[416]: «Os homens de ciência, e particularmente aqueles que mais contribuiram para o processo da física, não enjeitaram o trabalho manual. Galileu fez os seus telescópios com as suas próprias maõs (...) De um lado, temos homens dotados de faculdades inventivas, mas que não tiveram a educaçãp científica necessária (...) de outro lado, homens instruídos e bem equipados para a experimentação mas desprovidos de qualquer génio inventivo devido à sua educação demasiado abstracta, demasiado escolástica, demasiado livresca e ao meio em que vivem»[417].

Se, como se afirma, as mudanças que hoje ocorrem numa década correspondem às mudanças antes operadas num século, não é arriscado prever que, dentro de dez anos, o meio-dia de tédio que a reorganização da produção tende a engendrar na dispensa de tempo e mão-de-obra em excesso se converta (demasiado tarde) na deturpação do que hoje seria aconselhável: que os «homens de experiência vivida se transformassem em homens de expressão pensada, numa estratégia de educação de adultos que seja educação adulta»[418]. É premente o chamado a uma prática aqui entendida como um sistema complexo de interacções de agentes situados num contexto que, por um lado, influencia a sua acção, lhe dá significação e pela qual é afectado, uma praxeologia crítica que integra dimensões simbólicas e axiológicas.

> *"É que a concepção humanista e libertadora da educação deve estimular a criatividade humana; deve ter do saber uma visão crítica. A educação não deve ser uma transferência de conhecimentos, pois o saber humano implica uma unidade permanente entre a acção e a*

---

[416]Kropotkine, P. (1910) Travail intellectuel et travail manuel, Paris, Stock, p. 341, cit. in Desroche, H.(1977) èducation ou aliénation permanente? Montreal, Donod, p. 31

[417]Kropotkine, P. (1919), op. cit., p.386

[418]Desroche, H.(1977) Éducation ou aliénation permanente?, Montreal, Dunod, p.33

reflexão sobre a realidade, para que este mundo seja transformada pelo pensamento e pela razão.

A educação libertadora deve estar submetida a uma pedagogia, cuja articulação da teoria com a prática seja uma constante..."

(Boletim "Projecto")

Também parece ser o pensamento uma espécie de estratégia organizacional, pois o direito de reflectir não se dissocia da necessidade de modificar a acção educativa. «Os raciocínios teóricos não têm em si qualquer valor. É precisamente quando podemos relacioná-los com a nossa realidade e traduzi-las em acções que eles revelam o seu significado»[419]. Muita teoria será acção na medida em que «seja assumida pelo professor, a personalize e a aplique a situações reais»[420]. Toda a formação é reflexão sobre formação, a teoria não dispensa o pôr-se à prova e toda a prática se justifica perante uma qualquer matriz teórica:

"Esta acção foi-me muito útil, a minha prática mudou desde que a componente teórica foi completada com a componente da prática. Uma e outra completaram-se."

"Podem continuar nos mesmos moldes com uma parte teórica e outra prática, cuja avaliação das mesmas seja feita ao longo das acções através de trabalhos aplicáveis na turma, de uma forma leve, que não pretenda alterar tudo, mas melhorar o que cada um já faz."

"Que os fundamentos teóricos das acções sejam sempre aliados às práticas do quotidiano."

---

[419]Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op.cit., p.34

[420]Gimeno, J.(1985) Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad, in Gimeno, J. & Perez, A., La enseñanza: su teoria e su pratica, Madrid, Akal, p.181

"Sugestões...não tenho para dar , unicamente tenho a dizer que penso que as acções de formação devem continuar nestes moldes: a prática a acompanhar a teórica."

"Deveria haver uma teórica seguida de duas práticas. Na parte teórica deveria existir um espaço reservado a troca de impressões com o formados sobre o trabalho prático realizado."

"Já antes criávamos instrumentos de trabalho que experienciávamos na sala e, de novo, no grupo analisávamos os resultados e dúvidas novas, que eram, muitas vezes, a «catapulta» para pesquisas mais profundas."

"O que mais me agradou foi a inovação que deverá influenciar a minha prática pedagógica na sala de aulas, no futuro (e muito já influenciou)."

"Passar à prática a mudança que eu queria, mas não conseguia concretizar."

(Registos de avaliação)

Assiste-se a uma profunda crise no campo da formação. Na quebra de um compromisso com a prática, alguns formadores arrogam-se o direito de prescrever teoricamente aquilo que seriam incapazes de realizar. Tende-se a ignorar que a «investigação educacional não pode reificar abstrações (...) sem as concretizar em acções e relações num tempo, num lugar e num mapa de estruturas e de dinâmicas»[421].

Não espante, pois o despudor a que se assiste em muitos cursos de formação, nos quais os sumários precedem as sessões, os conteúdos são transmitidos em

---

[421]Benavente, A.(1993) Ser professor em Portugal, Lisboa, Teorema, p. 7

blocos de três ou quatro dias consecutivos e em que não se sabe bem quando e onde as práticas (previstas) decorrem. Por sua vez. a avaliação dos formandos faz-se numa ficha-teste no final do curso.

A colaboração entre os detentores de um saber de pendor teórico e os actores de maior pendor prático pode intensificar e complexificar as análises do real quotidiano, pode fornecer instrumentos teóricos e práticas úteis à investigação e à acção, se artificialmente separadas.

Mas que não se advogue, em definitivo, uma investigação unilateralmente centrada em «perspectivas teóricas e metodológicas importadas do estrangeiro»[422]. Creio ficar em registo um terreno de investigação visível no contexto sócio-cultural português, que evita o recurso a importações, ou o refúgio em estudos bizantinos.

«Se considerarmos agora a prática pedagógica, enquanto tal, apercebemo-nos do fosso enorme que se cava entre a actividade docente quotidiana e existencial e as construções abstractas que a propósito desta se consegue fazer»[423]. Subsiste a ideia de que existe um tempo e lugar de aprender separado do tempo e lugar para aplicar conhecimentos. Presume-se a transferência linear da teoria para a prática. Destitui-se os professores-formandos de mecanismos de controlo de novos saberes e da sua produção. A recente explosão quantitativa da formação contínua enquadra os professores em iniciativas centralizadoras, inevitavelmente alheias a dinâmicas de formação localizadas, o que contribui para a ampliação do fosso pré-existente entre a formação teórica e a prática pedagógica. Sintoma deste

---

[422]Campos, B. (1993) As Ciências da Educação em Portugal, Inovação vol. 6, Lisboa, IIE, p.19

[423]Jean, J.(1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed.ASA, p.97

fenómeno é o impedimento normativo[424] de os professores bachareis serem formadores de professores licenciados. Discriminação negativa, este acto segregador e absurdo é o corolário lógico do predomínio de arquétipos formativos desde há décadas denunciados.

Num artigo recente[425], Freinet é citado nas incisivas denominações que utiliza na sua obra. A expressão "escola-caserna" era para Freinet a que melhor caracterizava a escola Francesa da primeira metade do nosso século, mas a expressão "escola-caserna" é «ainda bem actual, se aplicada ao Portugal de hoje (...) pois nestas coisas da vida profissional, o saber tem que ser de experiências feito»[426]. O "professor-profissional reflexivo" não existe. Constrói-se. Não existe mediante a sua formação teórica. Nesta dimensão subsiste com um estatuto de metáfora frequentemente contrariada pela própria prática dos seus teorizadores. Constrói-se sobre os êxitos e fracassos quotidianos, num exercício permanente. Este exercício é o da formação contínua entendida como iniciativa marginal dotada de autonomia relativamente ao controlo pedagógico, administrativo, ou inspectivo.

> *"O facto de, pessoalmente e na minha escola, poder pôr em prática a teoria recebida nas acções, permitiu-me verificar pontualmente o sucesso da mesma ou as dificuldades.*
>
> *"Procura de respostas para situações concretas de trabalho na sala de aula e na escola." (...)"Houve muita reflexão crítica e um despontar para uma modificação, uma transformação pessoal e profissional que irá ser reflectida na prática lectiva."*

---

[424]Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores

[425]Estrela, A.(1994) A Escola Caserna, in O professor, nº 40 (3ª série), Setembro/Outubro, p.55

[426]Estrela, A.(1994), op. cit., p.55

"Até pode ser muito teórica, mas que as pessoas se sintam à vontade, ter capacidade para pôr em prática. «Que a perna possa lá chegar», senão têm medo e ficam na teoria."

(Registos de avaliação)

Sobre formação contínua já tudo foi dito e quase tudo continua por fazer.

Vivemos numa época de transição, cujos contornos apenas visíveis em legislação dispersa, não se constituem em farol que esclareça a linha de horizonte. Numa situação de profunda crise de identidade profissional, é inútil a especulação teórica sobre a melhoria da qualidade de ensino, se persistir o hiato entre teoria e prática. Urgente se torna agir por dentro das transformações que se operam na cultura profissional dos professores.

«Tivemos ocasiões de trabalhar em grupos de formação (voluntária) de professores e constatámos que as professoras possuem por vezes a informação teórica necessária (etapas de desenvolvimento, características de cada etapa, etc.) mas que esta informaçãp não se articula com as práticas pedagógicas adequadas. Faltará o elo entre informaçãp teórica e criação de novas práticas em função do que se sabe. Mais uma vez a solução passaria por uma formação contínua, um apoio constante articulado com as práticas reais e não numa mera informação formal e académica»[427]

[427]Benavente, A.(1980). op.cit., p.200

AFIRMAÇÃO

Autonomias

Sinais de emancipação emergente

Autonomias

A autonomia na formação é um objecto de vasto espectro semântico, habitualmente abordado como mero objecto conceptual, abstracto, distante. Opto pela análise de contextos da sua possível concretização, de dispositivos de prática de auto-formação colectiva vulgarmente chamados "círculos de estudos", que não podem ser tratados como objectos pré-construídos pelas evidências que habitam o mundo social e as suas representações.

«O conjunto de normativos referenciados representa importantes condicionamentos à autonomia possível e desejável dos Conselhos Escolares (...) Talvez porque a tradição, o contexto e a prática das escolas do ensino primário favoreça a dependência»[428]. O primário surge como ponto periférico extremo do sistema. Daí que o campo da autonomia possível seja condicionado pela tradição. Um exemplo: a organização dos horários, dentro dos limites fixados, são da competência de cada escola, não cerece de autorização. Mas como afirma uma delegada escolar: «Não precisariam de autorização, mas pedem-na à Delegação Escolar. O Conselho Escolar não utiliza esse direito»[429]. As delegações escolares poderão reconhecer não ser necessária essa autorização, mas, na prática, reforçam essa necessidade, autorizam o que não carece de autorização.

«Este comportamento fortalece a burocracia, mas acaba por dar segurança ao professor, mesmo que essa segurança signifique dependência e incapacidade de tomar decisões. Tal atitude (...) é bastante generalizado e revela o posicionamento do professor primário face ao poder e à autoridade»[430]

---

[428]GEP (1988), texto policopiado, p. 49

[429]GEP (1988), op. cit., p. 54

[430]GEP (1988), op. cit., p.54

A organização social dos processos de formação é um factor decisivo no desenvolvimento dos formandos e, particularmente, inibidor ou propiciodor do seu assumir de autonomia. «Fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização»[431]. Mais uma forte razão para realçar sinais de inversão dessa tendência.

O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica «estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controlo organizativo»[432]. Será necessário, portanto promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distintas da participação formal de professores em acções condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.

É essa autonomia de novo tipo que realça a inutilidade de controlo e planificações exteriores. No círculo, os professores detêm um efectivo controlo sobre o seu próprio trabalho e o entendimento de que a inteligibilidade do real sofre uma erosão constante. À desactualização dos saberes, o círculo contrapõe uma autonomia sempre provisória e questionável. Para a provisoridade dos conhecimentos uma autonomia de recorte não definitivo e continuamente amadurecida:

> *"Vivemos numa sociedade em que a maioria dos professores são mulheres. Mulheres com características próprias e com deveres e*

---

[431]Apple, M. & Jungck (1990), No hay que ser maestro para enseñar esta unidad, Revista de Educación, 291, p. 149

[432]Ball, A. (1989), La micropolítica de la escuela, p. 129, cit in Correia, J. (1992) Formatividade e profissionalidade docente, policopiado, p. 13

responsabilidades na família que parte dos homens não valoriza, mas exige.

Temos de mudar e a mudança faz-se à custa de sofrimento e compreensão de nós próprios e dos outros.

Precisamos de ser profissionais, e não professores em part-time de forma a obter mais um ordenado."

"Ao longo de todo o ano escolar travei uma luta comigo no sentido de ser diferente, como professor, mais autónomo e mais activo. Penso que não o consegui totalmente e que ainda estou a aprender a ser autónoma para criar alunos autónomos."

"Aprendi realmente alguma coisa que no fundo já sabia: é que ser professor é estar sempre a procurar pistas, caminhos, estratégias..."

(Recados ao formador)

Creio poder falar de uma autonomia diversa que é concebida como «uma certa quantidade de alguma independência abstracta»[433]. Creio ser pertinente considerar o círculo como sub-sistema social autónomo «na medida em que as suas consequências sociais significantes, interiormente e exteriormente, não estejam ajustadas à reprodução de outros sistemas»[434] e no qual se possa reclamar responsabilidade pelos próprios actos e seus efeitos. Esta presunção de autonomia difere de outras interpretações que tendem a considerar como autónomas meras qualificações para assunção de responsabilidades pessoais no quadro de constrangimentos estruturais, sem que se questione a legitimidade de relações sociais de reprodução.

---

[433]Fritzell, C.(1987) O conceito de autonomia relativa na teoria educativa, British Journal of Sociology of Education, vol. 8, nº 1, texto policopiado, p. 2

[434]Fritzell, C. (1987), op.cit., p. 3-4

No seio do círculo joga-se permanentemente com dependências assumidas e problematizadas; não se alienam as estruturas profundas de desenvolvimento individual no quadro do colectivo, antes se agudizam os conflitos para, através destes, se testar as aparências de autonomia:

> *"Dos condicionalismos existentes que impedem o professor de modificar a atitude conformista, é de salientar:..."*
>
> *"Sente-se, frequentemente, limitado e até incapaz de estruturar o seu trabalho, esperando que alguém o faça."*
>
> *"Libertar-se de preconceitos e velhas fórmulas que regiam a vida escolar do país."*
>
> (Boletim "Projecto")

O círculo possibilita a afirmação de autonomias individuais, no aprofundamento das relações entre o indivíduo e as estruturas sociais de subordinação. A gestão das dependências admitidas como inevitáveis dota de substância uma «autonomia positiva» que «não se refere a qualquer liberdade abstracta na relação, na qual qualquer noção especulativa de mudança social pode surgir no debate educativo como outra moda»[435].

Concebida deste modo, a autonomia do círculo relativiza a originalidade da autonomia de cada destino particular, sem que prive cada um dos seus elementos de uma autonomia-com-os-outros. De uma autonomia que poderá ser

---

[435]Fritzell, C. (1987), op.cit., p.16

conceptualizada enquanto «acção de um sujeito que se esforça por aprender contra, apesar e graças a um contrato-experiêncial»[436]. A formação é sempre, em qualquer dos casos, oportunidade aproveitada, ou falhada de se ser mais autónomo.

O discurso da autonomia pedagógica pode desempenhar uma poderosa função ideológica promovendo a subordinação do indivíduo ao controlo organizativo.O exercício de uma profissão pressupõe o exercício de alguma autonomia... ainda que assalariada. O profissional professor escolhe estratégias de acção e é responsável pelos seus actos e pelos do colectivo em que se insere. Esta autonomia é restrita, se entendida segundo uma caracterização da profissão que transfere a responsabilidade dos actos para uma qualquer directoria ou inspecção. Em sentido amplo, requer a responsabilização directa. E não se presuma que esta responsabilidade se confina ao cumprimento de horários, ou a adaptações curriculares no último reduto da sala de aula. A autonomia é um constructo que se define, principalmente, no âmbito de uma formação colaborativa. Nesta se ganha ou se perde poder sobre as condições de trabalho. Muito mais do que na necessária, mas sempre limitada, reinvidicação de condições materiais que, com bastante frequência se aproxima de subtis formas de corporativismo. Se a formação não é a única valência da autonomia, também não age isolada de uma profunda transformação ao nível da gestão das escolas, não possui sentido isolada dos projectos educativos, ou da urgência de clarificação dos espaços que o sistema reserva às escolas e aos formandos.

> *"Os instrumentos diversificam-se (os manuais cedem um pouco do seu valor a livros dos professores e dos alunos, colocados num*

---

[436]Theil, J. P. (1989) L'importance de l'autonomie, Éducation Permanente, nº 100/101, p.37

cantinho da sala, aos livros da biblioteca, aos dossiers feitos pelos alunos e outros)

Nas estratégias utilizadas começamos a valorizar o debate, as entrevistas e inquéritos a pessoas da localidade, a investigação, os trabalhos de grupo, as assembleias de turma"

(Registos de avaliação)

As práticas inovadoras de formação foram assimiladas na sua exterioridade e a escolástica destituiu-as de significado transformador. A autonomia, entendida como exercício concreto, está embotada de equívocos. Em toda a autonomia existe dependência e não há uma ciência da autonomia, pois esta está para além de todos os determinismos e é agida em dinâmicas relacionais de difícil inventariação. Poderá ser entendida como capacidade de controlo de decisões, que não se confunde com a autonomia dos professores na sala de aula, aceite e considerada como de alto grau por vários autores e pode ser identificada com individualismo[437]. Esta autonomia, contrariamente ao que sugere, está profundamente subordinada às dependências dos professores face a um currículo e às condições materiais do seu desenvolvimento, bem como sujeita a forte controlo administrativo. Ao nível da profissão, entendida como um todo, a autonomia será entendida como o auto-governo de uma profissão que tem ela própria o controlo das suas funções: critérios de selecção, de ingresso na profissão, regras de comportamento profissional, decisões de renovação, e que desempenha, de algum modo, papel significativo na determinação da política educativa. Nesta última função, porém, os professores raramente são considerados como interlocutores. Este facto poderá ser atribuído às

[437]Duckworth, E. (1984) What teachers know, Harvard Educational Review, 54(1), p.15-20

características do sistema, à debilidade do reconhecimento específico da profissão, ou à dispersão das competências no campo educativo, pois os professores «participan en el cómo, pero no en el qué»[438]. Talvez o sentimento de pertença característico dos círculos confira ao colectivo a segurança para assumir micro-situações de liberdade em acção, mais transgressão que reconhecimento, na marginalidade de sub-culturas não delimitadas pelos cânones da formação (dita) tradicional:

> *"A realização deste trabalho (bem como de outros temas abordados), serviu para a tomada de consciência de pequenas coisas, às quais nós, em geral, não atribuímos grande importância ou porque nos parecem demasiado evidentes e portanto damos-lhe o habitual "tratamento intuitivo", ou porque simplesmente "isso não é connosco". Serviu também para percebermos que podemos modificar a nossa prática educativa de modo a facilitar a aprendizagem do aluno, alertando-nos para o facto de que, em termos práticos temos um grande caminho a percorrer, situando-nos práticamente no ponto de partida. Na minha opinião, esta tomada de consciência é extremamente importante e só a partir dela estamos, de facto, abertos à mudança."*
>
> (Registos de avaliação)

«As decisões fundamentais são tomadas no cimo do sistema hierárquico. Existe uma hierarquia de decisões, do ministro ao professor, dispondo este último de uma certa margem de decisão no quadro do sistema de normas»[439]. Esta

[438]Montero, L. (1990) La enseñanza como profesion y el profesor como profesional, texto policopiado, p. 10

[439]Lapassade, G.(1974) Groupes, organisations, instituitions, Paris, Gauthiers-Villars, p.197

presunção de escassa autonomia é impensável na formação em círculo. A autonomia é condição do seu funcionamento e sobrevivência. Foi condição do seu aparecimento. Alguns professores, sujeitos a múltiplos constrangimentos que lhes ccoarctavam a iniciativa, optaram pela associação. Quem toma consciência do isolamento e das discriminações poderá não as expressar, mas rejeita-as activamente e pelo encontro. Ao adoptar este posicionamento, respeita-se o «direito prioritário que aos agentes locais assiste na direcção dos seus destinos e a criar condições para transformação da realidade própria num contexto de maior autonomia em relação ao apoio externo»[440]. Actuando nas margens de liberdade possíveis, confirmou-se o princípio de que os processos de formação «racionalmente conduzidos para fins e objectivos bem precisos, produzem efeitos individuais ou colectivos bastante diferentes dos esperados»[441]:

> *"Considero que esta acção foi útil, pelas seguintes razões:*
>
> *. mudou a minha concepção de Educação;*
>
> *. mudou todo o meu relacionamento com os alunos;*
>
> *. o meu trabalho na Escola é agora mais fácil, mais atraente, menos desgastante."*
>
> *"Mas as grandes mudanças exigem preparação dos promotores da mudança porque o modo de agir mexe com a mentalidade formada ao longo de gerações."*
>
> (Registos de avaliação)

O inesperado, o incerto é em si-mesmo reflexo de autonomia e obstáculo a intromissões. Nos círculos observa-se uma preocupação com a denúncia da

---

[440]Campos, B.(1989), Questões de política educativa, Porto, Ed. ASA, p. 148

[441]Lesne, M.(1984), Lire les pratiques de formation d'adultes, Paris, Edilig, p.42

dominação a par com uma nova ética da liberdade. a tarefa básica é a de mudar vivendo o presente na incerteza do presente. Nos actos mais triviais de formação estão presentes as recusas da antecipação teórica dos problemas práticos. Está presente o jogo da liberdade com o real, que visa transformá-lo.

Formar pressupõe o esclarecimento do modo como se opera a politização da cultura: o sistema de relações que se estabelece entre política, cultura e ideologia permite o re-situar permanente face ao social. Creio ser possível que os professores prestem atenção ao tipo de racionalidade que molda as suas próprias pressuposições e com essa racionalidade medeia as regras da cultura dominante e as experiências da sala de aula propiciadas aos alunos[442], que o professor confronte pressuposições a respeito dos objectivos da educação, com os tipos de conhecimento e estes com os valores e as relações sociais considerados legítimos, que se interrogue sobre quem vai - e como vai - ser educado.

Os fenómenos educativos caracterizam-se por uma complexa e imprevisível instabilidade e por um permanente conflito de valores. As "realidades" educativas fomentam dilemas perante os quais os professores acabam, de qualquer modo, por tomar posição. Para que não suceda uma opção de alheamento, o modelo de formação terá de considerar o professor como um profissional autónomo e interactivo que toma decisões e se assume como investigador da sua própria prática.

A autonomia pressupõe risco, compreensão da situação, do sistema interaccional, dos constrangimentos institucionais, num ambiente organizado para a participação na decisão e no exercício da formação. Pressupõe algum controlo sobre a profissão e sobre as condições do seu exercício. A autonomia característica dos círculos permite pensar alternativas à ausência de projectos colectivos, que foi e

---

[442]Giroux. H.(1983) Teoria Crítica e Resistência, s. Paulo, Petrópolis

ainda se constitui em óbice à «afirmação social dos professores, dando aso a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autónomos»[443].

Sinais de emancipação emergente

Poderemos considerar a emancipação como o interesse por um conhecimento substantivo propiciador de uma práxis libertadora.

Na formação, isto pressupõe a substituição de um modelo tradicional e prescritivo por um outro de cariz apropriativo. Se a formação tem por finalidade permitir aos indivíduos a realização dos seus destinos, na realidade ela tem contribuído para manter os professores numa relação dual de forte dependência, através de processos de "clonagem" adaptativa nada consentâneos com uma racionalidade emancipatória. A formação desenvolve-se «no quadro de uma sociedade tecnocrática (...) na qual, ao mesmo tempo que o conformismo é prescrito, a iniciativa, a criatividade, o espírito inovador são reclamados com insistência»[444]. Neste sentido, a formação em círculo é mais uma de-formação pelo que implica de desconstrução de certezas e do criar de condições de realização pessoal no grupo, no contexto social mais alargado, através da apropriação crítica dos saberes e da interpelação das estruturas e relações sociais. No círculo não existe

[443]Nóvoa, A.(1991), Concepções e Práticas de Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas, Aveiro, U.A., p.21

[444]Enriquez, E. (1977) La formation: Discipline ou Anti-discipline, in Pineau, G. (org) (1977), Education ou Alienation Permanente? Montreal, Dunod, p. 236

um saber constituído. Os projectos que o atravessam são geradores de um saber constituinte sobre o qual novos conhecimentos podem emergir:

> *"Acho que depois deste encontro devemos ter que reflectir um pouco mais nos programas e quais os objectivos que melhor devemos escolher para chegarmos ao seu fim.*
>
> *"Sobre o trabalho que foi apresentado, penso que veio obrigar a pensar sobre o trabalho que se fez com as crianças e o porquê."*
>
> *"Não deixemos que o nosso diploma adormeça empoeirado numa gaveta, dando origem à falta de actualização, pois quando menos pensarmos, estamos ultrapassados e verificamos então que perdemos já muitos «combóios», que dificilmente apanharemos."*
>
> *"Muitos professores, em especial nestes últimos tempos em que tanto se fala de «planificação», têm posto dúvidas e perguntas sobre o assunto. É bom sintoma porque mostra que se está a trabalhar e as dúvidas só surgem quando se manifesta interesse em aprender."*
>
> (Boletim "Projecto")

Os sistemas educativos tendem a avaliar os saberes através do verificável, daquilo que medem ou controlam. Mas as modificações mais profundas que neles se operam escapam, na maioria das vezes, ao seu controlo, processam-se na intimidade e na capacidade do Homem que se traduz naquilo que consegue fazer com o que fizeram dele[445]:

> *"Devemos sempre procurar ir mais além na busca da perfeição. A maioria dos professores continua a fechar-se na sua sala ou a competir com o vizinho no sentido de evidenciar as suas qualidades*

[445]Sartre, J. (1960) Critique de la raison dialectique, Paris, Gallimard, p. 63

pessoais, de mostrar os seus êxitos e esconder os seus fracassos. Nenhum destes comportamentos nos dá confiança nem eliminará a divisão existente na classe dos professores."

"Gostaria de ver destruídas as barreiras existentes entre os colegas e diminuídas as competições que se geram a cada passo.

A nossa classe precisa de apoio e a solidariedade é uma nota importantíssima. Será que poderei ajudar em alguma coisa?"

"Para um tipo (de projecto) de trabalho como este, certas pessoas «estarem» nele, é matá-lo à nascença."

"Os professores estão muito seguros, muito acomodados. São fieis a certos princípios. Coisas novas são infidelidades."

"Algumas coisas que eu sinto nas pessoas é que a prática que elas falam seja o reflexo da sua prática, que a sua experiência se instale com o novo e elas tenham onde se agarrar. Que organize e não desorganize. Habituarmo-nos à angústia de viver em angústia. Andar angustiado e não ter angústia disso."

"Se as pessoas não mudarem a cabeça, não há receita que resista."

(Registos de avaliação)

Pelo corte epistemológico com a indeterminabilidade, as soluções pedagógicas antecipam as situações concretas e o pensamento divergente é anulado. Aos professores ensina-se um conjunto de técnicas; não se lhes pede que hajam criticamente perante os modelos. Assim, uma das consequências desta crise profissional é a vertente cultural do anafabetismo conceptual e político. É mais que uma crise da totalidade de subjectividades individuais e só encontra sublimação em grupos auto-organizados que são como que micro-culturas de resistência.

A cultura é a representação de experiências vividas, de relações materiais e de práticas, no contexto de relações desiguais e dialéticas que diferentes grupos estabelecem, em determinada sociedade e momento histórico. A cultura é também produção no caso do grupo informal, característico dos movimentos alternativos da pós-modernidade. Entre diferentes níveis de poder operam diferentes culturas sócio-pedagógicas. Até que ponto estas micro-culturas poderão defrontar-se com a cultura dominante ligada ao consumismo e ao positivismo? Fará sentido a existência de culturas grupais de superação da crise de identidade, no contexto de uma formação orientada para o professor individual?

> *"A luz para a minha pessoa é fundamental - e a tal luz começou a existir!"*
>
> *"Foi muito proveitosa e enriquecedora a nível individual. Abriu-me perspectivas de mudança da minha prática profissional."*
>
> (Registos de avaliação)

Talvez que a consequência maior da acção destes grupos venha a ser a manutenção de um clima de incerteza, onde nenhum domínio seja total: «a mudança de cada um, individual e colectiva, não pode fazer a economia de processos de construção diversos e individualizados, processos em que os grupos desempenham um papel quase indispensável»[446]. As estratégias de mudança não podem prescindir da participação destes grupos, quer na elaboração, quer na concretização, entendidas estas na sua dimensão crítica. No seio destes grupos, os professores questionam ideologias que legitimam a separação entre processos

---

[446]Benavente, A.in Stoer, S. (org.) (1991), op. cit., p. 181

de conceptualização e de execução, e a ênfase em «técnicas pedagógicas que evitam questões sobre as finalidades e o discurso da crítica e de possibilidade»[447]. Não se confunde a formação com momentos institucionais fixados para cursos.

[447]Aronowtiz, S. & Giroux, H., texto policopiado, s/d, p.8

SENSO-CRÍTICO

O desenvolvimento de um sentido crítico

O desenvolvimento de um sentido crítico

> *«Preciso de aprender. Mas parece que na comunidade já tudo se aprendera, estava tudo ensinado e sabido desde sempre.»*[448]

O senso crítico manifesta-se, em particular no saber diagnosticar uma situação adequando as decisões a cada caso, ao invés da aplicação de soluções tipificadas para situações diversas, o que Stenhouse[449] designa de disposição para examinar com sentido crítico e sistemático a própria actividade prática. Este conceito emerge por oposição a uma característica das práticas de formação pautadas pela previsibilidade.

É indispensável que o formando permaneça desperto, que trabalhe sobre si e sobre as implicações da sua actividade, que se situe numa sábia integração do necessário, mas que se preocupe com os riscos de integração de modismos sem a intervenção de um juízo crítico. É preciso viver as coisas para saber, na verdade, o que são. É necessário fazer do tempo disponível tempo exigente:

> *"Não me sinto completamente realizada neste tipo de trabalho, não posso fazer aquilo que gosto, para não entrar em conflito vou dando passos muito lentos."*
>
> *"Mas, o que realmente acontece é que todos os anos mudo de escola o que não me permite uma organização de trabalho que seria desejável e além disso não encontro da parte de uma grande maioria de colegas qualquer motivação para a aplicação de muitas propostas do programa, nomeadamente o trabalho de equipa."*

---

[448]Helder, H.(1994) Os passos em volta, Lisboa, Assírio & Alvim, p.18

[449]Stenhouse, L.(1981) An introdution to curriculum research and development, Londres, Heineman Educational Books

"Isto dificulta a instauração de um trabalho de equipa entre os professores.

Dificilmente se abdica do individualismo, porque é mais cómodo."

(Recados ao formador)

Ao senso crítico que ressalta do trabalho em vírculo associa-se a condição colaborativa de uma realidade una, ainda que plural. É a metáfora do "feixe de varas" que reflecte a consciência dos limites e das imposições do sistema para a ambos defrontar numa responsabilidade partilhada. Esta característica encontra-se, habitualmente, arredada das preocupações das instituições de formação. Urgem os dispositivos estimuladores desta acção crítica, colaborativa e resistente, dispositivos que viabilizem a resposta a problemas, o diagnóstico, a procura de soluções[450]. As características de muitos programas de formação contínua têm determinado o cercear do pensamento crítico, ou a sua limitação à mera reflexão sobre os meios em função de fins já estabelecidos. Mas «a investigação é um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade, transformando ao mesmo tempo a sua maneira de agir sobre esta realidade»[451]. Como tal, a luta contra a rotina e a burocratização que aqueles programas tendem a instalar passa pela manifestação de traços de pensamento crítico que reorientam a actividade de formação em círculo para o exercício da educação como liberdade.

---

[450]Huberman, M.(1986) Un nouveau modèle pour le développment profissionel des enseignants, Revue Française de Pédagogie, 75, pp.5-15

[451]Vielle, P. (1981) L'impact de la recherche sur le changement en éducation, Perspectives, vol.XI, nº 3, p.339

"Atravessamos uma crise da qual alguns dos nossos filhos e alunos sairão prejudicados, se não juntarmos os nossos esforços a fim de minimizar certas consequências negativas."

"Para poder actuar com mais coerência."

"Os anos passam e há uma acomodação muito grande aos métodos."

"Dos objectivos propostos para este dia, no meu entender foram todos mais ou menos concretizados, embora alguns deles não totalmente esclarecidos, para mim. Está neste caso o «como vai funcionar um círculo de estudos»".

Foi pouco tempo para interiorizar todas estas noções transmitidas.Na parte da tarde notei alguma dificuldade no trabalho de análise de texto na medida em que havendo opiniões diferentes não estamos habituados a descobrir qual é a melhor mas gostamos de impôr a nossa. Creio, no entanto, que isto é o princípio e é difícil trabalhar em grupo."

(Registos de avaliação)

«A condução completa do processo [de formação] supõe uma relação crítica e selectiva com as fontes e os meios (...) A auto-formação caracteriza-se por uma mudança de óptica baseada na tomada de responsabilidade individual da formação pessoal»[452]. Supõe admitir uma concepção emancipadora da formação, a qual exige a explicitação do sistema de referência através da qual o professor atribui sentido àquilo que vive e que transforma. É, portanto, necessário manter uma forte vigilância relativamente a deformações que se processam na formação

[452]Pain, A. (1990) Éducation Informelle, Paris, L'Harmattan, p. 175-176

de professores e que tendem a reduzi-la à sua expressão instrumental. O pensamento crítico pode ser definido como «o pôr em questão os pressupostos que orientam tanto o pensamento quanto a acção»[453]. Possibilita ao adulto o destacar-se de compromissos teóricos e a observação distanciada dos modelos que influenciam, ou influenciaram, a sua formação:

> *"Uma escola que conduza a criança para a utilização da sua inteligência e dos sentidos apenas para fins puramente técnicos, sem lhe deixar tempo para reflectir sobre o seu potencial artístico (plástico, mímico, musical...) é uma escola amputada, uma fábrica de «robots».*
>
> *Responderão: «não estou preparado para isso!»,*
>
> *ou «é perder tempo»,*
>
> *ou «o tempo não me chega para o resto»,*
>
> *Pois, será por tudo isto e ainda porque nunca fizemos um verdadeiro esforço para superarmos os «obstáculos»!"*
>
> *"Não se pretende, com este texto, uma transmissão de conhecimentos. Pretende-se, na verdade, levar os leitores a uma reflexão crítica, a uma tomada de consciência, a uma atitude. enfim, levantar problemas.*
>
> *Pensamos que só assim se constrói uma nova pedagogia, uma nova escola. Se assim não fôr, talvez o melhor seja ficar por aqui."*
>
> *"Proponho, para terminar, que nos debrucemos seriamente sobre estas questões, tentemos situar-nos dentro delas e dar-lhes uma resposta."*

---

[453]Brookfield, S. (1987) Developing critical thinkers, cit in Dominicé, P. (1988) De l'apprentissage instrumental à la pédagogie critique, Éducation Permanente, nº 92, p.86

"Não formamos homens pré-fabricados, mas homens vivos. É por isso que me compete fazer aqui uma reflexão sobre os livros que se usam como manuais escolares. Ao equiparmos os alunos com o número de livros iguais ou semelhantes, para cada disciplina, exigindo a cada um e a todos esta ou aquela matéria, dada a mesma forma, não estamos a respeitar as capacidades pessoais, a inteligência, a compreensão e os interesses da criança."

(Boletim "Projecto")

Possibilita ao professor em formação «ver nas escolas um lugar tanto de dominação como de contestação»[454] e compreender que o poder-em-si não é pernicioso, mas sim a utilização que dele fizer. Se o professor tem, tradicionalmente, responsabilidade na reprodução social, pode, por outro lado, contribuir para contrariar essa tendência:

"Em alguns aspectos o que foi «discutido» é uma verdadeira revolução. É necessário algum tempo para aderir. É natural que as barreiras hoje levantadas (tempo, espaço, etc.) sejam bem menos importantes. Certamente a principal barreira seja mesmo psicológica."

"Além disso, a utilização do «Manual Escolar» neste tipo de avaliação é, na maioria das vezes, desajustada.

Torna-se, portanto, cada vez mais legítimo pôr em causa a adopção dos manuais escolares pela escola, apesar da sua não adopção acarretar consequências desagradáveis para as editoras, livrarias, autores..."

---

[454]Giroux, H. (1986) Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrólolis, Ed. Vozes, p.90

"Foram realçados e registados os seguintes pontos: porque razão pedem para as escolas enviarem às Delegações Escolares a lista dos livros a adoptar se os livros únicos não são aconselhados? ..."

"Pôr em causa todo o trabalho realizado desde que comecei a trabalhar (...) Os conhecimentos têm ocupado a maior parte do tempo, pois este trabalho que escolhi e para o qual sou paga (...)"

"Porque eu não entendo como é que o reforço da avaliação é compatível com a dimensão excessiva das turmas, a dimensão dos programas e a inexistência de recursos educativos."

"Não entendo como é que se pode ter mudado a avaliação sem primeiro se ter mudado a escola. O «sucesso educativo» passou para 100%, neste último ano lectivo."

"Não entendo como é que a igualdade de oportunidades e o ensino de qualidade se obtém assim, de repente, por decreto, por milagre."

"Há fichas à venda muito mal feitinhas. Nem sei se devo usar os manuais do costume. Temos que saber seleccionar o que de bom têm os livros, senão é uma porcaria. Há montes de livros e só algumas fichas jeitosas."

(Monografia de círculo)

No domínio da formação, os condicionalismos sociais têm sido um obstáculo à inovação, à mudança: «a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa»[455] e «elucidar os quadros de referência que fundamentam as práticas de modo a analisar os seus pressupostos e consequências e a criar disponibilidade para a construção de outras práticas não é

---

[455]Benavente, A., in Stoer, S. (org.) (1991), op. cit., p. 178

um processo fácil, mas sim exigente; tem consequências nas metodologias de mudança, na formação de professores»[456]. A possibilidade de mudança passará pela destruturação e reestruturação dos universos simbólicos dos professores. A possibilidade de mudança. A formação, sendo um projecto essencialmente cultural, exigirá um distanciamento crítico dos professores relativamente às "realidades" dos contextos onde decorre.

> *"Em relação à primeira parte achei que houve muita dispersão «andámos aos círculos»".*
>
> *"Foi diferente de todas as acções em que participei."*
>
> *"Parece-me que, sobretudo, foram lançados conceitos de reflexão e estudo. Não posso dizer que aprendi alguma coisa mas que foram lançadas ideias que motivam o estudo e reflexão, para uma possível aplicação na prática quotidiana."*
>
> *"Porém, nem tudo vem ao encontro das necessidades mais prementes."*
>
> *"Será necessário um pouco mais de objectividade, de modo a não se sentir tantas dúvidas no final de cada acção."*
>
> *"Em relação aos pontos a tratar, suponho que foi feita a análise dos conceitos de P.E.E. devido à falta de leitura dos textos por parte dos colegas nos quais eu me incluo, o que prejudicou a concretização do debate."*
>
> *"A consciência de realidades levanta problemas!"*
>
> (Registos de avaliação)

---

[456]Benavente, A., in Stoer, S. (org.) (1991), op. cit., p. 179

Os modelos escolares dominantes têm, por isso, sido objecto de problematização no decurso das acções de formação "divergentes" em que participo, e nas quais «a variedade de opiniões (tem sido elemento) necessário para o conhecimento objectivo»[457]. Esta prática de formação corresponde à necessidade de questionar obstáculos de natureza simbólica do universo conceptual dos professores que, de outro modo, sairiam ainda mais reforçados. Refiro-me, por exemplo, à existência de uma visão desvalorizada dos alunos dos meios populares, representação que poderá sair reforçada por um processo de desresponsabilização provocado pelo predomínio da racionalidade técnica na formação.

[457]Feyerbend, P.(1985) Contra o Método, Rio de Janeiro

IDENTIDADE

Identidades

Um pensamento divergente

Marginalidade e conflito

A gestão do conflito é criativa e formadora

Identidades

«A identidade profissional traduz-se na relação que o professor estabelece com a profissão e o seu grupo de pares e implica um processo de construção simbólica, pessoal e interpessoal, que se consubstancia nas representações sobre os seguintes quatro aspectos da actividade docente:

- capital de saberes, saberes-fazer e saberes-ser que fundamentam a prática do professor;
- condições do seu exercício, em termos de autonomia, controlo e circunstancialismos de contexto;
- pertinência cultural e social;
- questões relativas ao estatuto profissional e social da função docente»[458]

Não se torne por fixista e harmoniosa a construção de identidade no contexto de círculo de estudos. O conceito de identidade tende a associar-se no círculo ao conceito de mudança, o que lhe confere conflitualidade. Uma conflitualidade que atravessa a diferenciação dentro do círculo e entre círculos, ou a preservação de identidade relativamente a outros grupos e instituições.

A formação em círculo terá de ser encarada como um processo de produção de identidades. Conforme José A. Correia refere[459], «o processo de produção de identidades profissionais através de re-ordenação dos espaços sociais e simbólicos onde elas se estruturam, passa pela procura de novas modalidades de exercício profissional inscritas em contextos sócio-técnico-organizacionais cujas

---

[458]Lessard, C. (1986) La profession enseignante, Repères, Essais en Education, 8: 135-190, cit in Gonçalves, J. & Simões, C. (1991), O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente, Inovação, vol. 4, nº 1, p.137

[459]Correia, J. (1991), Mudança educacional e formação, Inovação, vol. 4, nº 1, p.150

características valorizam fundamentalmente a capacidade de gerir o incerto e o aleatório». Diria que, no círculo, se trata de um processo onde se joga o individual e o social, o vivido e os constrangimentos sócio-culturais, o que leva a reajustamentos constantes reformuladores mútuos das estruturas individuais e sociais:

> *"As razões que me preocupam neste momento são comuns a outros professores. - Tenho a certeza. É esta convicção que me dá coragem para ser bem clara."*
>
> *"Pensei que nunca seria capaz de modificar os meus hábitos de há muitos anos de experiência profissional. E senti vontade de desistir. De repente, uma força interior se apoderou de mim e me obrigou a continuar. Ainda bem, porque já me convenci de que sou capaz de modificar algumas atitudes dentro da sala de aula, e contribuir para a construção duma escola básica sucedida."*
>
> *"Como sempre, vou entusiasmada e cheia de ideias. Gostaria de ter tudo retido, mas já vi que é impossível. Sei que nos próximos dias vou ler e reler os apontamentos e que vão surgir tantas dúvidas e contradições que me vou sentir perdida."*
>
> *"Permitiu-me retomar consciência do meu papel e da minha responsabilidade."*
>
> *"Unir os professores num momento difícil como o que atravessamos, preservando-os de divisionismos que apenas enfraquecem uma classe profissional já de si debilitada por décadas de esquecimento e rotina."*
>
> (Registos de avaliação)

A reconstrução da identidade cultural e profissional dos professores passa pela revalorização de um saber científico próprio: «é necessário desfuncionarizar o professorado e criar condições para uma intervenção profissional qualificada fora de contextos estritamente escolares»[460]. Esta intervenção consistirá na criação de projectos políticos, ou de política cultural, em que os professores se definam como intelectuais. Poderá significar uma aproximação dos campos de produção e exercício de inovação que contribua para o esbatimento da divisão perito-prático--militante. É nesta síntese que ganham suporte novas perspectivas culturais e que os caminhos de formação encontram suporte e significado:

> *"Cultivar-se, alargando os seus conhecimentos no âmbito específico das técnicas de ensino, por exemplo, mas cultivar-se também sob o ponto de vista humano - desenvolvendo qualidades de compreensão, de carinho, de paciência, de empatia - para que, além de "mestre-escola" possa ser "mestre de vida" - é pois, a meu ver, um acto de inteligência indispensável e um dos principais deveres do professor que queira honrar a profissão que abraçou."*
>
> *"Nós estamos aqui para avaliar, não só o trabalho dos alunos, mas sobretudo o nosso trabalho de professores."*
>
> *"Aprendi também nesta acção que o professor não pode ser um simples agente de ensino."*
>
> *"Houve grandes esperanças. Mas os professores não se organizaram, não se esclareceram e não houve a evolução que se esperava."*

---

[460]Nóvoa, A., in Stoer, S.(org.) (1991), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p.119

"Ou pensamos a sério no grande problema da Educação na nossa época e encontramos chaves para a conseguir. Para isso temos de trocar ideias e definir trabalhos, e quando o que se faz não é melhor, corrige-se com educação, boa vontade e competência, entre os interessados apenas. Ou andamos para aqui a dizer que este ou aquele e o outro são ou não são, e portanto nós também fazemos ou não fazemos. Criamos um conceito a nosso respeito que é péssimo e não resolvemos o problema da Educação que é o mais grave. Virá o dia em que nos é exigido e fiscalizado aquilo que nos é agora pedido com palavrinhas mansas."

(Registos de avaliação)

«O universo cultural e pedagógico (como todos os universos simbólicos) constrói-se nas suas coerências e contradições através de processos complexos sobre os quais pouco sabemos»[461]. O que sabemos pelo círculo é que a construção da identidade se processa na solidariedade em torno de valores e interesses comuns. «Ser professor é aderir a um conjunto de normas e valores que desenham diferentes atitudes profissionais: a identidade constrói-se sempre através da adesão (...) Deixa de ser professor quem perde (...) a noção profissional»[462].

"Mas apesar de muitos sacrifícios as consequências de ordem pessoal foram significativas, na medida em que intensificaram o meu gosto pela docência... "

---

[461]Benavente, A.(1990), op. cit., p.89

[462]Nóvoa, A., in Stoer, S.(org.) (1991), Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p. 116

"Se não houver frutos, valeu a beleza das flores. Se não houver flores, valeu a sombra das folhas. Se não houver folhas, valeu a intenção da semente. Os formandos."

"Mas vale a pena todo este esforço, porque penso que tem em vista o sucesso dos meus alunos e o meu como uma boa profissional."

"Hoje, como sempre, saio daqui com conhecimentos novos e com vontade renovada e ainda com orgulho de ser professora."

(Recacos ao formador)

Um pensamento divergente

«As políticas actuais empurram as práticas inovadoras para as margens do sistema, lêem as críticas como subversão, procuram limitar vozes e intervenções»[463]

Edgar Morín evoca a «unidade complexa», na qual «não se pode reduzir nem o todos às partes, nem as partes ao todo, nem o um ao múltiplo nem o múltiplo ao um»[464]. Se a necessidade de organização tende a transformar a diversidade em unidade, não anula no círculo a diversidade.

O paradigma funcionalista sublinha a dependência do indivíduo relativamente ao grupo, mas numa perspectiva de conflito é preciso realçar a interdependência entre indivíduo e grupo, as interacções no interior do grupo, bem como as transformações que implelem a novas formas de pensamento e de acção, é

[463]Benavente, A.(1993) in Cavaco, M., Ser Professor em Portugal, Lisboa, Teorema, p.9

[464]Morin, E. (1977) La méthode, I.I., Ed. Senil, p.105

preciso associar ao conceito de pensamento divergente o de complexidade, o levar em linha de conta as complementaridades, os antagonismos, as tensões. Divergência entendida como reflexão-acção única, irrepetível e irreversível. Esta irreversibilidade original pressupõe a tensão, o conflito que provoca evolução. Existe evolução na oposição, na complementaridade de reflexões e de acções divergentes. É dos antagonismos que emergem novas propriedades.

Quem se mostra «incapaz de pôr em causa o que sabe ou julga saber e (...) não prefira os caminhos do conhecimento ao próprio conhecimento é, de facto, totalmente incuto, numa perspectiva de acção pedagógica»[465]. O professor em círculo co-habita com questões. Se certezas teve anteriormente, dispensa-as. Cultiva a capacidade de gerir novas experiências e a sua competência cultural por um acréscimo de interpretações e leituras do real quotidiano. Poder-se-á falar de novas titudes culturais, manifestações de pensamento centrífugo amadurecido na construção dos objectos de conhecimento. Participante da acção, consciencializado da falência da cultura constituída, o professor reserva-se o direito de ousar reflectir de "outro modo", de um modo que afere nas práticas os produtos das divergências analisadas no grupo. Assim o círculo sobrevive numa espécie de existência quase clandestina, excêntrica, marginal, ainda que à mercê das influências de pressões de ordem vária. A divergência poderá ser entendida neste caso particular, como errância transformadora, contributiva de inesperados níveis institucionais e até estruturais.

> *"Porque sou curiosa. Porque gosto de aprender sempre e mais. Porque aposto numa nova postura de professor."*
>
> *"É um grande desafio para mim, mas eu gosto de desafios e acredito nos meus alunos e no sonho. Por isso deixem-me sonhar!"*

---

[465]Jean, G.(1990) Cultural pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.93

"... afinal o que conta é a vontade de recuperar o tempo perdido."

"...Mas levo na pasta coragem e amor

Pois tudo o que quero...

É ser professor!!"

"Tenho necessidade de alterar certos hábitos criados ao longo destes anos de profissão."

"Sinto que tenho muito, muito a aprender!"

(Recados ao fornador)

Marginalidade e Conflito

«Quando a multidão dos governados, sentindo-se abandonada, começa a organizar a sua sobrevivência em pequenas comunidades capazes de se bastarem e de assegurarem sozinhas os seus serviços públicos, então os governos (...) cognominam do "movimentos marginais" estas tentativas. Contudo, os movimentos marginais de hoje apresentam talvez as soluções do futuro (...)»[466]

No âmago do discurso oficial podemos detectar alguns lapsos e muitas hesitações de difícil sublimação no contacto com a realidade do círculo. Neste, todo o movimento de aprendizagem se inscreve numa dinâmica de projecto individual num colectivo de formação. Para o centro do sistema, a formação é tomada como investimento a controlar. Esta lógica dificilmente contempla uma acção dirigida à

[466]Friedman, Y. (1978) Utopias Realizáveis, Lisboa, Socicultur, p.8-9

resolução de problemas locais, uma vontade de mudança autêntica e que dispõe de capacidade real de evolução.

Para o centro do sistema, a formação em círculo não escapa ao princípio de equivalência que consagra a regra do valor de troca de toda a actividade humana e a reduz a uma mercadoria como qualquer outra. Esta consideração esteve no centro de sucessivos conflitos verificados entre os círculos e instituições de coordenação, ou de financiamento da formação.

Para escapar à «lógica totalitária do princípio de equivalência que rebaixa todas as novas formas de educação permanente (...) é preciso que o conjunto de um colectivo de trabalho comece a opôr-se ao que lhe propõem os representantes do poder do capital e do poder escolar:

> *"Para que pratique efectivamente a avaliação formativa, é necessário mudar muita coisa, quer na estrutura interna da escola, quer nas orientações pedagógicas vindas do Ministério da Educação."*
>
> *"Mesmo com o FOCO, em foco na imprensa nacional, não há motivo para alarme."*
>
> *"A viragem pedagógica está feita. Os professores que entenderam a mensagem estão firmes. Os outros não quiseram entender. E assistimos ao desenrolar de um processo intriguista que, pelos vistos, já vai sendo usado por pessoas de todos os níveis culturais.*
>
> *A quem pretendiam atingir? Isso não percebi nunca. E não percebi, porque sinto os olhos transparentes para ver bem claro como se encadeia todo o trabalho inerente ao ensino primário."*
>
> *"A PROF começou a tomar forma há dois ou três anos. Mas muitos dos professores que a integram vêm promovendo formação anónima, discreta... gratuita. Foi o tempo de experiências prestadas*

por ditames administrativos e de pequenos grandes êxitos conseguidos sobre a burocracia e o pessimismo.
Eram outros tempos herdados de décadas de cinzentas submissões."

(Boletim "Espiral")

"Estou cansada, assim, como muitos professores deste país, de ser "andaime". Estou isolada e não gosto de trabalhar nestas condições."

(Recado ao formador)

Os representantes desta dupla face do poder encontram-se geralmente presentes na figura ambígua do formador»[467]. A negatividade da formador de círculo pode agir como gramática esclarecedora de redução e de normalização que sobre ele pendem.

Quando problematiza e relativiza o papel do formador externo[468], o círculo rompe o universo fechado de uma formação que não é mais que a assimilação de conhecimentos académicos a que se associam subtis mecanismos de dominação das escolas, dos professores e dos alunos. É uma análise colectiva das histórias particulares que propicia material para o exercício de uma crítica das condições do exercício da profissão que é também uma crítica dos conhecimentos que do exterior, ou de cima outros pretendem impôr-lhe.

Para a descoberta das novas possibilidades, o círculo submete toda a pretensão científica aos desejos multiformes e desencontrados que cada história pessoal

---

[467]Guigou, J.(1979), L'institution de la formation permanente, in Pineau, G.(1979), Éducation ou aliénation permanente?, Montreal, Denod, p.196

[468]ver capítulo sobre o formador no círculo

encerra. «Para que se libertem os desejos de saber, é preciso que se transformem as relações institucionais. A elaboração de um conhecimento verdadeiramente libertador tem esse preço»[469].

Não faz sentido falar desta transformação (ou inversão?) senão no contexto de projectos portadores de formas críticas das próprias experiências de auto-gestão sócio-pedagógica, para que se evitem novas ilusões pedagógicas. O círculo pode traduzir-se, neste contexto, como um tipo emergente de auto-organização, de anti-autoritarismo em formação, pela manutenção de uma instabilidade permanente, pela gestão permanente de conflito que o perserva de consensos ou sínteses redutoras:

> *"Foi feita a análise do posiocionamento dos professores da escola. Fomos concluindo da dificuldade que por parte do Conselho Escolar existiria em aceitar a nossa proposta no que respeita ao objectivo geral e objectivos específicos do P.E.E. dada a mudança que eles implicariam na sua forma de estar na sala de aula, junto dos pais e comunidade. As opiniões dividiram-se entre ganhar a sua adesão e possível consenso em pequenas mudanças, e por outro lado prosseguir um trabalho iniciado alguns anos atrás, do qual não estavamos interessadas em abrir mão, mas que sabíamos iria gerar novos conflitos."*
>
> (Acta de círculo)

Inovar é sempre entrar em conflito com estruturas, hábitos e preconceitos. Sob risco de excesso descritivo, será ainda assim oportuno dar testemunho de um episódio "exemplar". E muitos outros episódios que atestam o conflito de duas

---

[469]Guigou, J.(1979), op. cit., p.204

décadas continuarão por divulgar. Para eventuais futuras investigações ficará o espólio de experiências de forte intensidade formativa, ainda que desgastantes para quem as protagonizou.

A estrutura do programa FOCO[470], dificilmente tolerou, ao longo de 1993, que um insignificante centro de formação ousasse desafiar a homogeneidade de critérios que estruturas centrais haviam imposto. Tentada a intromissão pedagógica, que foi expressamente refutada, restava a pressão burocrática. Com o argumento da sujeição dos outros centros (ou da maioria dos centros), os funcionários do FOCO tudo tentaram para eliminar a heterodoxia dos círculos. Após peripécias (que descritas dariam aso a outra dissertação) a prova de força definitiva surgiu sob a forma de ofício enviado do FOCO. Resposta a este ofício jamais os círculos a viram. Por elucidativos, valerá a pena citar alguns passos:

> *"No cumprimento de decisão tomada na última reunião da Comissão Pegagógica deste centro de formação, dou conhecimento a V. Exª de uma síntese de questões pertinentes à elaboração do plano de formação para 1994. Solicito a V. Exª se digne dar-nos resposta possível e urgente e manifesto a minha disponibilidade para um contacto pessoal.*
>
> 1. *Sendo um pressuposto da formação contínua a acção prolongada e coordenada no tempo, em permanente ligação a projectos educativos, como obstar à lógica do ano civil implícita nos financiamentos de formação? Como harmonizar, por outro lado a longa duração dos círculos com o hiato Julho/Setembro, durante o qual se reforma planos e formandos são colocados em outros concelhos e distritos?*
> 2. *Sabendo-se que as necessidades de formação são, em grande parte, determinadas no próprio processo formativo, como contornar a*

---

[470]Estrutura de financiamento da formação contínua.

obrigatoriedade da definição apriorística de um quadro de conteúdos definitivo que vincula e condiciona?

3. *Se a "formação centrada na escola" ultrapassa a dimensão de uma mera figura de retórica, porque se impede a formação de círculos constituídos, por exemplo, por quatro ou cinco professores, que são os correspondentes à dimensão da maioria das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico?*
4. *Se a formação em círculo concretiza a síntese entre teoria e prática, por que permanece a discriminação nos formulários? E, a propósito, o que fundamenta a diferença na remuneração dos formadores? (Nos círculos, onde o formador é, efectivamente, "colectivo", embora a regulamentação imponha a figura de outro "formador", estas discriminações são ainda mais gravosas).*
5. *Se os círculos de estudos resultam da auto-organização de equipas, por que motivo há que estabelecer critérios de selecção, ou informar quais os formandos inscritos, ou aceites?*

Estas considerações incidem em aspectos banais e não impedem (antes justificam) que se promova uma outra reflexão, essa mais profunda, sobre os condicionalismos que o sistema de financiamento impõe à formação contínua de professores, no domínio da operacionalização de modalidades não-tradicionais, ou escolarizadas. Urge que estejamos atentos às contradições entre legislação e práticas e que se estruture as condições materiais e institucionais que favoreçam práticas inovadoras e não as remetam para a marginalidade face ao sistema de formação." [471]

---

[471] Ofício enviado ao Foco em 18 de Novembro de 1993

A gestão do conflito é criativa e formadora

> *«O combate é o pai e o rei de todas as coisas; de alguns ele faz deuses, de outros homens; de uns escravos, de outros homens livres.»*
>
> *(Heráclito de Éfeso/Séc. V.a.c.)*

O conceito de conflito é aqui tomado na sua dimensão inter-estrutural, da incompatibilidade de metas e valores entre estruturas[472]. Estamos na presença de sub-grupos culturais atentos a fenómenos de reprodução e que sobrevivem na periferia do sistema. Manifestam comportamentos de crítica e resistência face a estruturas de dominação.

O conflito resulta do choque de interesses, intenções, interpretações. Se para os funcionalistas o conflito é o «resultado de um mau funcionamento do sistema social», para os marxistas ele «está no coração do processo social da sociedade capitalista»[473]. Pode ainda ser considerado entre «as tensões no interior de um sistema social [e] as formas de concorrência e de independência»[474]. Em qualquer das interpretações, não poderá ser deslocado, ou artificialmente suprimido num sistema social. É ele o factor prevalecente de inovação e mudança. É inevitável. Produtor e produto de diferenciação, o conflito resultou no caso presente, do choque de intenções. De um lado, a informalidade do círculo; do outro, a tentativa

---

[472]cf. Beck, E. & Betz, M. (1975) Sociology of Education, p. 61, cit in Cortesão, L. (1988), op.cit., p.3

[473]Touzard, H.(1977) La médiation et la résolution des conflits, Paris, P.U.F., pp.37-38

[474]Tourraime, A. cit. in Rosseau, P. (1990) Comprendre et gérer les conflits dans les entreprises et les organizations, Lyon, Chronique Sociale, p.28

de o controlar e submeter a regras que ao círculo não se ajustam. Manifestou-se através de visitas intimidatórias de inspecção, de ataques verbais, de negociações precárias... Entre David e Golias, o primeiro beneficiou mais que o segundo, mas é de crer que ambos tivessem aprendido algo. Os interesses divergentes não se conciliaram. O poder totalitário não se impôs. A informalidade não conseguiu expressão de reconhecimento. Nem sequer um compromisso de meio termo foi obtido, apesar de que cada uma das partes haja tolerado um certo tipo de mútua benevolência não-explícita. Até quando é o que resta saber.

É preciso registar que os convites (nunca escritos) do FOCO a que prescindissem de financiamentos para que preservassem a sua autonomia, os círculos responderam com a persistência na clarificação de critérios, não se remetendo para a auto-marginalização. Estão no sistema e nele irão manter-se por direito próprio. São anteriores ao FOCO e, provavelmente, irão manter-se em formação, quando o derradeiro quadro comunitário de apoio vier a extinguir-se. O conflito não desapareceu. Mantém-se latente. Será revigorado numa qualquer próxima oportunidade. De qualquer modo, não foi o círculo quem mais cedeu.

> *"Essa atitude á um desafio para mim. Oxalá que as sementes se mantenham viáveis e possam germinar. É necessário alertar os responsáveis da reforma que entre sucesso escolar e sucesso educativo vai uma diferença abismal."*
>
> (Recado ao formador)

ERRÂNCIA

Inquietações, errâncias e desejos

Formar educadores é talvez essencialmente torná-los aptos a assumir as suas incertezas

Inquietações, errâncias e desejos

Os professores insistem na procura de significado para a acção, uma coerência de novo tipo que suporte o diluir de identidades nacionais ou globais e afirme identidades locais. Nesta busca de significado para a acção, o professor produz colectivamente formação, enquanto se «constrói ao sabor de uma sequência escalonada de momentos críticos»[475].

Entre 1989 e 1995 verifica-se uma trajectória nítida de deslocamento do campo de preocupações docentes do pedagógico para questões ligadas à definição do Estatuto da Carreira e problemas técnicos identificados no decurso da Reforma Curricular. A par da assunção de uma autonomia mitigada, os professores defrontam-se com referências sócio-institucionais profundamente diversas das que constituiram a base do seu universo de representações no ciclo histórico--institucional que agora se fecha.

O contraste entre a rápida transformação tecnológica e os parcos progressos nas relações inter-pessoais e inter-institucionais, provocou, nas últimas décadas: uma generalizada insegurança, uma profunda crise de valores, maior incerteza e grande ansiedade quanto ao futuro, o estímulo da competição desenfreada, uma procura de especializações em áreas do saber entendidas como áreas de poder.

No auge do conflito de valores e tradições, entre a alienação e as resistências assistimos ao despontar de novas realidades.

A "aldeia global" não possui apenas componentes de natureza económica. Vive de um caldo sistémico que se designa por culturas. Nele se jogam, continuamente,

---

[475]Dominicé, P.(1984) La Biographie èducative, Éducation Permanente, 72-73, p. 75-86

experiências históricas e tradições. E é nas condições dele emergentes que diferentes valores dão diferentes formas a antigas instituições.

O espaço e tempo de formação são cada vez mais fluídos e imprevisíveis. As instituições sobrevivem numa visão de curto prazo. Todos os problemas são encarados com precaridade. Este carácter efémero da intencionalidade institucional exige um elevado potencial de flexibilidade, face à especificidade, ou irrepetibilidade de cada situação.

A modernidade confirmou-nos «uma ética individualista, uma macro-ética que nos impede de pedir ou sequer pensar responsabilidades por acontecimentos globais»[476]. A argumentação relativista, segundo a qual toda a racionalidade é totalizante, assume nítidos contornos nestes assomos de indiferença. Vivemos ainda numa Europa de diferentes culturas, mas onde se percebe a pré--determinação de medidas políticas que se aplicam, indiferenciadamente, a todo e qualquer país. As realidades portuguesas são condicionadas por influências transnacionais, num projecto de modernidade ainda por cumprir.

Formar educadores é talvez essencialmente torná-los aptos a assumir as suas incertezas[477]

Na formação é indispensável uma tomada permanente de opções, na qual a experiência pessoal, a intuição e os valores desempenham importante papel.

No círculo a formação revela-se como exploração do mundo e investimento na errância, como conquista activa do presente, como movimento existencial menos

---

[476]Santos, B.(1988) O social e o político na transição pós-moderna. Comunicação e Linguagem, 6/7, p.35

[477]Ferry, G.(1970) La pratique du travail en groupe, Paris, Dunod

determinado pelo dever e pelo trabalho, mais pela prospecção que pela reprodução. Revela-se como exercício de sensibilidade, de afectos, um domínio quase proscrito nas análises da psicologia, ou da sociologia e considerado como "variável parasita" nos estudos experimentalistas.

> *"Quem caminha tropeça, por vezes, mas caminha! E, o nosso caminho, apesar de não novo, e sendo resultado de um passado basilar, torna o presente responsável e o futuro exigente."*
>
> *"Porque gostaria de melhorar tanta coisa na minha prática pedagógica!"*
>
> *"Tenho na minha mesa de trabalho vários livros já há bastante tempo a aguardar que sejam lidos, contudo a vida é complicada (filhos pequenos, trabalho doméstico, etc.) sem estar a querer desculpar--me pois sei que devia fazer um esforço para o fazer. Deito-me muitas vezes com uma grande sensação de frustação em relação aos filhos e em relação aos alunos."*
>
> *Talvez me tivesse envolvido demasiado (para quem anda sempre a mudar) na escola do ano passado. Tinha-me esquecido de como é começar de novo. A adaptação é difícil."*
>
> *"Uma actualização não pode assentar única e simplesmente numa experiência dia-a-dia e num somatório de muitos anos. A evolução da técnica há-de proporcionar-nos algo de novo para lhe juntarmos (...) Dignificar a minha profissão. Por opção... e acho que não é pouco. Porque é necessário mudar e continuar a evoluir, correr riscos. Talvez pelo desejo de experimentar, de fazer."*
>
> *"«Apanhei» pistas, conhecimentos, novos vocábulos e mais medo, insegurança, angústia e a certeza que muito pouco sei, mas quero aprender."*

"Penso que valeu a pena! Esta acção foi um alerta para um dos aspectos, na minha opinião, mais difícil e problemático do processo ensino-aprendizagem-avaliar. Sensibilizada, portanto, mas apreensiva também. Não vai ser fácil e muita coisa há a fazer. Há, sobretudo, que mudar mentalidades, modos de agir, atitudes, enfim!"

"Foi uma lufada de ar fresco que me fez despertar para um ensino mais vivo e dinâmico. Fiz experiências, tentei novos caminhos e, embora com bastantes dificuldades, sempre foi um tempo de mudança."

"Derrubo o muro que há em mim, busco na memória a minha infância, refaço persursos... renovo a esperança, avalio necessidades... respostas... projectos sem fim!..."

"Confesso que o trabalho realizado por mim no ensino até agora foi acumular mais dúvidas - noções - interrogações.

Penso que é mais do que tempo para as clarificar."

"Sei por isso que não deverei parar, nunca poderei dar-me por satisfeita, nunca poderei sentir-me instalada."

(Recados ao formador)

Participar num projecto de círculo é um acto de vontade, pressupõe assumir o compromisso com o próprio e o grupo, que conduz a uma reflexão transformadora das práticas no quadro mais vasto da reflexão sobre a profissão:

"Que sei, que nada sei. Que estou observando dia a dia o outro e que queria ser capaz de ajudar os outros a realizarem-se como pessoas, ao mesmo tempo que me realizaria pessoalmente."

"Eu penso que esta acção de formação me veio ajudar a reflectir sobre o meu trabalho, que nem sempre foi registado e às vezes me sentia perdida.

"É intenção, pois manifesta desejo: desejo de contribuir para a valorização crescente dos professores do Ensino Primário, de lhes proporcionar um intercâmbio de opiniões e experiências; desejo de tradução do sentir e do agir nas escolas do nosso concelho."

"O nosso encontro de Setembro não teve como objectivo, única e exclusivamente transmitir conhecimentos ou técnicas, mas de abrir um vasto campo à iniciativa do professor, à cooperação entre colegas, à descida do adulto à criança, sobretudo, e ao alterar da vivência de cada uma."

"Quero dar, no que depender de mim. Entregar-me livremente a esta complicada aventura. Aceitar o compromisso."

"Estes encontros propiciaram uma certa inquietação, como de resto sempre acontece quando paramos um pouco para uma reflexão sobre «o que se faz», «como se faz», «quando se faz»...

Além disto, levou-me à consulta de obras já lidas e à leitura de publicações mais recentes sobre alguns dos conteúdos abordados."

"Não é por acaso que a gente quer falar e não consegue dizer as coisas."

"Há uns tempos «alguém muito responsável» na educação disse-me que as pessoas idealistas como eu (sic) «estragavam» em vez de construirem... Será? Estou cá... para ver?!"

(Recados ao formador)

PARTICIPAÇÃO

A Democraticidade em Democracia se aprende

De onde parte a iniciativa do círculo?

1º Ciclo do Ensino Básico: a afirmação da possibilidade de participar

A Democraticidade em Democracia se aprende

«Faz pouco sentido, nos moldes actuais da gestão das escolas do ensino primário, falar da democraticidade de funcionamento, quando existem tão poucas oportunidades de autonomia e de exercício da capacidade de decisão. Limitar a democraticidade (...) aos processos de decisão mais ou menos colectiva do conselho escolar é esvaziar o conceito de participação e responsabilização na educação»[478]. A democraticidade não se compatibiliza com a menorização da instituição-escola. A gestão das escolas do primário processa-se ao nível da subsistência. O trabalho dos legisladores é efectuado no desconhecimento da prática, ou por pessoas que dela recebem uma contribuição indirecta.

O trabalho em círculo tem também uma função democrática. «Os participantes fazem, em conjunto, um intercâmbio de experiências. O grupo sabe mais que o indivíduo, buscando colectivamente os factos de que necessita. E o individuo singular sente-se valorizado ao colaborar para um objectivo comum (...) O círculo oferece exercício democrático, estímulo para se agir na sociedade ou no local de trabalho (...)»[479]:

> *"A busca foi animosa, a colaboração indiscutível, o trabalho foi de equipa e, perseguir os objectivos a que nos propusemos, foi ocupação constante. conseguimos? Não conseguimos? O «produto» está aí!"*
>
> *"Nunca hesitarei em colocar dúvidas ou dificuldades na organização do meu trabalho na escola ao colega (...) porque, como eu, é «um entre tantos»... mas não me agrada expôr resultados positivos ou*

---

[478]GEP (1988), texto policopiado, pp.83-84

[479]Vaalgarda, H, & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.21

negativos a quem me possa «julgar» sem antes ter sentido, como eu, as mesmas dúvidas, as mesmas dificuldades, os mesmos problemas."

"A forma como esta acção foi orientada difere um pouco do habitual, mas é de uma maneira geral mais interessante, porque há uma descoberta em grupo. Não nos limitamos a ouvir e a tentar compreender conceitos; fomos nós que descobrimos."

(Registos de avaliação)

A democratização é aqui entendida como diversificação das práticas ao nível do professor e do contexto institucional, uma diversificação facilitadora da participação na decisão e na acção. A democraticidade é condição de mudança.

Esta democraticidade pode ser ponderada a partir do modelo dicotómico «sociedade igualitária- sociedade hierárquica»[480]. Assim, na sociedade igualitária, a dependência de cada membro não se altera com a alteração da composição do grupo social. Na hierárquica, cuja composição pode ser representada num *gráfico de árvore*, a hierarquia degressiva das situações sociais institui uma dependência tão significativa quanto mais próxima a posição do indivíduo estiver de *raíz*. A deserção de um elemento do conjunto produz um corte intransponível na comunicação para uma multiplicidade de outros elementos situados a jusante relativamente ao topo hierárquico.

Estes dois tipos não são os únicos possíveis, mas o que importa reter é que «todas as nossas utopias actuais têm por fim a sociedade igualitária e todas as nossas organizações técnicas estão baseadas na sociedade hierárquica (...) não

---

[480]Friedman, Y. (1978) Utopias Realizáveis, Lisboa, Socicultur, pp.39-40

existem no *estado puro*, mas não faltam organizações que se aproximem de qualquer destes modelos»[481].

No círculo, os efeitos de uma educação pessoal com raízes numa escola repressiva e autoritária conflitua com práticas coerentes com vivências democráticas. Sobre o choque entre as pressões do compromisso e as intenções de democratização se elaboram diferentes percursos formativos:

> *"Sabia que não basta preservar os saberes e tradições existentes, sabia que a função do professor é ajudar o aluno a aprender mas dava mais ênfase à instrução, dava primazia aos objectivos cognitivos, procurava transmitir valores e conhecimentos. Agora eu consigo reflectir a educação em termos mais abrangentes. Para além da aprendizagem de conhecimentos do domínio cognitivo, outras aprendizagens que não estas eu considero agora igualmente importantes: educar para a criatividade e livre iniciativa, contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade dos alunos, privilegiar a competição consigo próprio e a solidariedade com os outros, promover a auto-responsabilização, privilegiar relações de liberdade individual compatíveis com as liberdades colectivas, valorizar pensamentos divergentes."*
>
> *"O regime de voluntariado, e o facto do processo encontrado para a escolha dos responsáveis, o único que se ajusta ao espírito democrático, que cada vez mais se quer ver instalado no nosso dia a dia, e também a pessoa do coordenador, foram à partida uma garantia de sucesso para o trabalho proposto.*

---

[481]Friedman, Y. (1989), op. cit., p.40

F. P. C. E. BIBLIOTECA U. P.

Com o iniciar deste, o desejo tornou-se realidade, e logo de princípio se notaram diferenças bastante grandes, em relação a trabalhos anteriores.

A programação e discussão colectiva, o esforço de cada um, e o desejo real de se não cair em puras discussões teóricas, foram o meio e a confirmação de que muito se ia construir."

"O projecto do "Círculo de Estudos" pareceu-me particularmente interessante por variadas razões, nomeadamente pelo facto de se reger por um esquema de reflexão conjunta e não por uma rigidez de programas pré-estabelecidos."

(Registos de avaliação)

De onde parte a iniciativa do círculo?

O conceito de iniciativa não é novo no campo da formação. Kaufman[482] perspectiva os professores como indivíduos que não se quedam pela reacção a propostas de mudança, mas que, pelo contrário tomam a iniciativa da organização de mudanças.

A capacidade de intervenção na organização de dispositivos de formação constrói-se e desenvolve-se na prática. À menor intervenção corresponde um nível de responsabilização menor; a responsabilidade progride com a correspondente assunção da iniciativa e consolida-se na espiral de ganhos que dela resultam.

Se a formação é, essencialmente, auto-formação, a iniciativa pode partir do professor, de um grupo de professores, ou de uma escola. Terá é de partir

[482]Kaufman, R.(1972). Educational System Planning, Prentice - Hall

efectivamente destes, pois seria inútil esperar criar nos individuos «uma necessidade permanente de aprender» se eles próprios «não estão inseridos num processo pessoal de desenvolvimento»[483].

Quando o professor possui a percepção dos efeitos que a formação terá relativamente aos seus objectivos, quando está convicto das vantagens e consciente das desvantagens da iniciativa, decide[484].

Interrogue-se o momento, o destinatário e as finalidades da formação. Levante-se a questão de se dever propôr formação aos professores, ou de dar resposta aos seus pedidos: «iniciá-la a partir de quê?»[485] É este o ponto de partida que é preciso aprofundar.

De imediato, poder-se-ia acrescentar que os dois movimentos se completam. Isto é, nada obsta a que se proponha, como é desejável que a formação seja "resposta" a pedidos. Apenas um preceito deve ser considerado nesta tensão: aquele que estabelece que a formação de professores é um processo permanentemente inacabado. Por via deste reconhecimento, a iniciativa dos professores assume preponderância.

No círculo são os professores que definem cooperativamente os objectivos, os recursos e o desenvolvimento da acção de formação. Neste contexto, «a formação não é somente ocasional, aleatória, é procurada sistematicamente no sentido de uma transformação durável»[486]. Os professores são construtivamente

---

[483]OCDE (1970) Oferta e procura de pessoal docente nos ensino primário e secundário, Lisboa, GEPAE, p. 104

[484]Adere ou recusa a permanência no círculo, no caso em estudo

[485]Cortesão, L. (1991) Formação: algumas expectativas e limites, Inovação, vol. 4, nº 1, p.93

[486]Goyette, B. et al (1987) Recherche-action, ses funtions, ses fundaments et son instrumentation, Québec, P.U.F., p.94. cit in Cortesão, L. (1991), op. cit., p.99

activos nos projectos de formação onde deliberadamente se envolvem:

"Porque é imperioso continuar a promover formação contínua, mas aquela que queremos, aquela que satisfaça as dúvidas da prática pedagógica que vivemos."

"O que mais me orgulho da formação que recebi, foi que esta formação não foi uma procura de créditos ou subsídios porque não sabíamos se isso algum dia iria acontecer."

" Limitarmo-nos a ser militantes do ensino liderado por não se sabe quem? É urgente aprendermos a debater estas questões e procurar soluções, em lugar de esperarmos que resolvam por nós o que depois criticamos."

(Registos de avaliação)

O social é produto do impulso e do compromisso que é disponibilidade e não obrigatoriedade, que é liberdade na iniciativa e não o seu constrangimento. As orientações de nível central poderão servir de quadro de referência, mas não são os mais adaptados às aspirações locais. Fundam-se sobre indicadores macro--estruturais ineficazes no confronto com a idiossincrasia dos projectos de grupos e indivíduos. Do nível central poder-se-á requerer que assegure as redes de comunicação e informação sem hierarquias e burocracias de novo tipo. A comunicação e a informação entre círculos não são passíveis de codificação completa. Ainda que universalizável a produção e circulação de informação reflectirá, inevitavelmente, as condições de produção; relações de proximidade; o contractual que se sobrepõe à obrigação; as soluções de carácter pragmático e evolutivo, a operacionalidade da dinâmica das micro-culturas de formação.

Cada homem deve «tomar nas suas mãos os seus destinos intelectuais, morais e espirituais»[487]. Com base nestes pressuposto importa discernir das estruturas favoráveis e das desfavoráveis à sua efectivação, dado que, se a urgência da formação não suscita inevitavelmente a necessidade de formação, também é pertinente considerar que a «evolução da sociedade repousa sobre a impossibilidade de não poder aprender»[488].

A reinvidicação de iniciativa presente, ao que julgo, na prática dos círculos traduz-se num apelo claro no sentido de que cada indivíduo e cada grupo-comunidade detenha a oportunidade de realizar a sua própria mudança:

> *"Formámos um círculo de estudos para futuramente reflectirmos e realizarmos os trabalhos práticos referentes às reuniões e actividades a aplicar na escola."*
>
> *"O que fica para além do trabalho, das experiências e angústias é a amizade que se vive e se alimenta de mais trabalho, que nos ajuda e ensina a sermos livres."*
>
> *"O Círculo formou-se: por trabalharmos na mesma escola, por amizade".*
>
> *"Porque dantes fazíamos «coisas bonitas» sem saber e «coisas feias» a saber e hoje vão para o lixo as feias, e as bonitas continuam cada vez mais bonitas graças ao grupo que nos afaga o ego.*
>
> *Porque as guardadoras de rebanhos deixam os seus pastos para se reunirem para se rirem juntas, para chorarem juntas para caminharem juntas hoje, amanhã, sempre..."*
>
> (Acta de círculo)

---

[487]Lengrand, P. (1975) L'homme du devenir, Paris, Ed. Entente, p.23

[488]Habermas, J. (1973) Problème de legitimation dans le postcapitalisme, Frankfort, p.27

A existência de um campo de acção comum confere ao formando no círculo alguma capacidade para discernir da aprendizagem útil e dos limites da iniciativa que lhe é proporcionada. A iniciativa é indissociável da responsabilidade na mudança que se opera. A iniciativa é inconcebível em estruturas de outro tipo, burocratizadas, ou hierarquizadas, nas quais os actores apenas processam escolhas entre aquilo que já está previamente verificado e catalogado.

O ponto de partida da formação em círculo é o interesse, ou as preocupações dos indivíduos que, precariamente associados, o compõem. Supõe uma relação crítica e selectiva com as fontes e os recursos de formação. Quão longe está esta concepção de iniciativa na formação da prescrição que sobre os professores pendia desde 1936[489]. Quão distante está, de igual modo, da homogenização tentada pelas estruturas de coordenação, ou financiamento resultante da concentração da formação em serviços centrais burocratizados. Quão distantes do chegar para "fazer formação" e resignarmo-nos a tomar iniciativa perante a passividade, a apatia de um grupo de dez ou vinte professores à espera do que lhe fôr dado... seja o que fôr:

> *"Então, com base numa consulta feita aos professores em certa altura do lançamento dos programas, pensou-se que o melhor seriam as reuniões de trabalho dinamizadas por um professor. Evidentemente que qualquer reunião de trabalho de qualquer nível tem de ter alguém a coordenar."*
>
> *"Cada ano que passa mais professores têm aderido com entusiasmo. Éramos 18 e a iniciativa vai-se estendendo no concelho.*

---

[489]O Dec.-Lei nº 27084 estabelecia, em 1936, que os «professores têm por obrigação fazer o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar».

Os apoios oficiais que têm vindo a ser diminuídos de ano para ano, neste ano foram reduzidos a zero, mas as iniciativas dos pais e professores dão-nos a certeza de que conseguiremos mais uma vez".

(Boletim "Projecto")

O conceito de iniciativa pode identificar-se com o de «implicação deliberada dos professores na mudança». Pode ser definida como «comportamentos individuais ou de grupo que consistem em ocupar os espaços de liberdade e de autonomia no interior de uma instituição ou de uma sociedade, em investi-los no sentido de um projecto consciente»[490]. Distingamos esta implicação deliberada da implicação de facto. Nesta última, os professores não intervêm na realidade, estão cativos dela, involuntariamente «metidos dentro» dela não havendo desocultação, nem distanciamento crítico que dêem acesso à «consciência da implicação»[491]. «É de assinalar a falta de iniciativa das professoras (...) As professoras esperam que a resolução dos problemas "venha de cima"»[492].

A reação à inovação que se pretenda disseminar poderá ser reflexo de subjectividades decorrentes da não-participação activa dos professores no processo da Reforma. A insegurança engendra resistências, quando são postos em causa determinados princípios e práticas de ensino. Poderá muito bem acontecer que, contrariando os desígnios expressos nos documentos da Reforma, e até mesmo com custos para a progressão na carreira, os professores se mantenham relutantes em modificar a sua conduta. Este efeito perverso das

---

[490]Benavente, A.(1990), op. cit., p.96

[491]Barbier, R. (1977) La recherche-action dans l'instituition éducative, Paris, Gauthiers-Villars, p.76

[492]Benavente, A.(1980), op. cit., p.202

reformas verticais acompanha a convicção de que nos sistemas escolares está implícito que a escola tem poucos meios para iniciar, desenvolver, e ser lugar de formação.

Então, o que impele alguns professores para o encontro que é formação? Provavelmente, o cansaço que sobrevive de décadas de adestramento, a indiferença perante os paraísos pedagógicos dos filmes e dos livros, o não haver mais espaço na gaveta para o arquivo das soluções avulsas que se revelam inúteis no contexto dos projectos educativos das escolas que o não concebem apenas como um papel para mostrar ao inspector.

> *"Deitou mais lenha para a minha fogueira.Gostaria de falar mais de instrumentos e técnicas de avaliação."*
>
> *"...então resolveu-se que na próxima reunião com o (...) lhe iríamos apresentar esta nossa dúvida."*
>
> (Acta de círculo)

1º Ciclo do Ensino Básico: a afirmação da possibilidade de participar

> *«A investigação-acção é para mim o que pode chamar-se "uma vivência". Não parte de eruditas reflexões epistemológicas»*[493]

Um professor-formando pode socializar-se num quotidiano de gestão participada dos processos de formação, do enfrentar e resolver problemas, de tomar

---

[493]Cebalos, L.(1987) Um método para la Investigación-Acción Participativa. Madrid. Ed. Popular, p.7

decisões, ou, ao invés, de se privar de juízos críticos, ou de aceitar passivamente imposições.

O primeiro tipo de socialização pressupõe um elevado grau de participação dos professores-formandos no processo de formação-pesquisa, que, sendo individual, é individual no colectivo. A organização-escola não se restringe à soma de práticas justapostas. A participação é participação com outros. A interacção de cada membro com uma meta comum define o fenómeno da participação. Este termo «utiliza-se para definir as relações que se estabelecem entre um membro do grupo e a meta comum (...) permite avaliar o grau de compromisso de um membro com a meta do grupo»[494].

O que define o homem como ser interveniente e responsável - a participação - age dialecticamente entre o homem e o meio, num jogo inter-relacional que define papéis e a estrutura da comunicação. É fundamental reconhecer que um processo de formação participativo e para a participação terá de ser assumido em situações de ensino-aprendizagem diversificadas (no lugar, no tempo, nas metodologias) que impliquem agentes educativos locais, orientados para objectivos de um projecto que lhes é comum.

> *"Hoje, não disse o que sou como profissional e pessoa dentro da sala de aula e deveria participar, comunicar e partilhar essas duas vertentes, podendo assim "vencer" algumas dificuldades."*
>
> *"Quero dar, no que depender de mim. Entregar-me livremente a esta complicada aventura. Aceitar o compromisso."*
>
> *"Não encontrando soluções imediatas de S.O.S. para o problema, procurámos refecti-lo sem pessoalizar a situação, tentando*

---

[494]Saint-Arnaud, Y.(1981) Participacion y comunicacion de grupos, Madrid, Ed. Anaya, p. 89

acrescentá-lo à imensa lista de dificuldades que todos os elementos do círculo sentem como prementes."

"A primeira dúvida surgiu e não fomos capazes de encontrar soluções."

"Com todas as dúvidas tentamos inventariar atitudes e escolher duas a desenvolver no período que decorre até ao próximo C.E."

"De tudo ressaltou a necessidade do C.E. voltar a debruçar-se sobre este tema, ficando os professores com o encargo de trazerem para a discussão, mais elementos, tanto de ordem legislativa como das respostas a dúvidas que neste momento existem no seio do grupo."

(Actas de círculo)

«A pedagogia variada supõe que, em cada momento da formação e da acção educativa, o professor seja encorajado a exercer a sua responsabilidade segundo uma variedade de formas»[495]. Se o professor-formando sente como seu o processo de mudança em colectivo, considerá-lo-á, concomitantemente, como responsabillidade profissional, o que favorece a convicção, o empenho e a procura de melhoria numa prática de escola igualmente participada. Poderá emergir uma cumulação de motivações reforçadas do auto-conceito do professor e uma aproximação entre o seu eu ideal e o eu real, aquilo que se pretende daquilo que se é:

"(...) o período de debate foi suficientemente interessante, para me manter muito inquirido e participativo. Há um longo caminho a percorrer, mas estou certo que o trajecto que vou seguindo, é mesmo uma das vias dessa viagem.Não sei nada, mas vou

---

[495]Peretti, S.(1981) Du changement à l'inertie. Paris, Dunod, p. 229

descobrindo pouco a pouco, algo que, apesar de novo, já não me assusta, antes me anima continuamente.Trabalho de círculo - ainda não começou, mas sinto a sua falta crescente: temos mesmo que concretizar esse tipo de trabalho. (...) foi curta, mas porque relacionada com assunto de interesse tão relevante, deixou a vontade aguçada para descobrir algo de mais concreto."

"Propondo, participando, encontrando, partilhando e, sempre, sendo. Ao sonho de ontem sucede hoje a concretização. A formação contínua é uma realidade caminhante."

"O círculos de estudos para mim tem grandes vantagens:

1º. A informalidade (que cada vez aprecio mais!)

2º A oportunidade que todos os intervenientes têm de expôr as suas ideias, sugerindo a reflexão conjunta das mesmas

3º Permitir aos participantes, conduzir os debates para os campos que mais o interessarem

4º Aumentar a «inquietação pedagógica»

5º Estimular mais a auto-formação, pois cada um sente-se um agente mais activo, em formação.

Em termos globais posso considerar que a acção foi útil e interessante. Quando se dá oportunidade aos professores de debaterem determinados problemas em conjunto é sempre muito bom. Pena é que a assombrar toda esta dinâmica, esteja presente este pesadelo (que cada vez vai sendo menos «formativo») que são as subidas de escalão e a obtenção dos créditos."

(Registos de avaliação)

A todo o momento, o indivíduo está imerso em relação concreta com outros indivíduos, ou grupos sociais e a qualidade desta relação depende do grau de poder que o mesmo pode exercer, do domínio da situação, índice de participação que lhe é permitido. Num clima de plena participação das decisões, é facilitada a ruptura pressuposta em qualquer experiência. Sem uma intervenção activa e directa na decisão, será difícil suportar a prova de inadequação de práticas e representações. Se as rupturas funcionam como uma necessidade interior de afirmação, precisam de legitimação num grupo que apoie uma descentração participada. O indivíduo que se questiona necessita da confirmação do outro para ser reconhecido e existir, mas sem que o outro o prive da possibilidade última de recusar a própria experiência.

A participação é considerada «como essencial ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade, varia muito, no seu grau e natureza, de uma experiência para outra; mede-se, portanto, na atenção dada à liberdade e ao conteúdo das escolhas (...)»[496]:

> *"Na maioria das vezes pensamos que já não é necessário falar (...) é a tomada de consciência de coisas que às vezes achamos que não são importantes. Penso também que nehum dos assuntos se esgotou e ainda poderá ser bastante debatido."*
>
> *"Juntamente com os outros (...) se nós, professores, não melhorarmos as nossas técnicas e conhecimentos, se a escola não mudar, não estou interessada em participar em fraudes."*

---

[496]Shwartz, B.(1988), Education Permanente et formation des adultes, Education Permanente nº 92, p. 18

"Foi importante porque os participantes levantaram (tiveram a «coragem» de) algumas questões de base: clarificação de alguns conceitos, o falar a mesma «linguagem».

Penso que nesta altura (tempo de vida do círculo) estamos aptos para começar realmente um círculo de estudos."

"Hoje toda a gente «falou» o que não era hábito. Fomos incentivadas a discutir os problemas da Escola em grupo para, futuramente, podermos tirar dúvidas, discutir situações. Comentámos textos e até interpretámos «Despachos Ministeriais». À nossa maneira, claro."

"Deu-se início ao trabalho agendado, apresentando a professora (...) um trabalho escrito sobre retenção e a professora (...) sobre retenção repetida. Depois de algumas considerações feitas pelas professoras presentes sobre o assunto proposto, formaram-se dois grupos para reflectirem e darem um parecer sobre o texto apresentado."

"O grupo concluiu que este tema é muito pertinente e complicado e por isso resolveu que a próxima reunião será sobre o mesmo assunto. As colegas presentes neste encontro chegaram à conclusão que as treze professoras da (...) interessadas na formação em círculo de estudos, deverão formar um só grupo, que ocasionalmente serão repartidas em dois subgrupos e que por fim se reunam para pôr em comum as conclusões a que chegarem.

Algumas das regras estabelecidas para o grupo:(...)"

"O grupo possui uma pequena quantia em dinheiro, para algumas despesas, tendo sido acordada a compra de um gravador para uso nas sessões."

"Nas primeiras reuniões escolhíamos um tema, entre os documentos entregues, havia debate ..."

"A certa altura sentiu-se a necessidade de unir o grupo num trabalho comum e surgiu o Jornal de Parede."

"As primeiras reuniões não foram fáceis mas com o acreditar nas capacidades pensamos que o trabalho foi positivo."

(Actas de círculo)

O grau de participação constitui um indicador da qualidade da formação, na medida em que a interacção negocial com o outro pressupõe reconhecê-lo e fazê-lo reconhecer-se. Fortalece «a auto-confiança dos participantes, a crença nas suas próprias capacidade e no valor das suas próprias experiências e opiniões»[497].

A perda da participação e do sentido comunitário é alienante pois o professor deixa-se subjugar por espaços demarcados. A recuperação do «espaço participado passa pelo despertar dos focos comunitários, utilizando-os, de tal modo que a pessoa neles inserida se sinta transformada, mas agente de transformação também»[498]. A participação dota o círculo de um sentido interior colectivo segundo o qual toda a intervenção pessoal é intervenção do grupo e qualquer liderança é sempre múltipla:

"No dia quinze de Novembro de mil novecentos e noventa e três encontraram-se sete professoras do círculo de estudos "Pela Escola Vamos...", no edifício da Junta de Freguesia de (...), com a intenção de cumprirem a seguinte ordem de trabalhos:..."

---

[497]Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op. cit., p.21

[498]Ferra, A.(1992) Pedagogia Centrada na Pessoa, Lisboa, Planeta Editora, pp.25-26

"Houve quem não achasse necessário levarmos a "Banca", do encontro de partilha do dia vinte de Dezembro, as fotocópias dos trabalhos dos alunos. No entanto, a professora (...) achou que seria útil a apresentação de uma amostra de avaliação feita pelos alunos. Depois de discutido este ponto, concluiu-se será proveitoso apresentarmos a planificação de um dia de trabalho e a respectiva avaliação. Ainda a (...) sugeriu que se apresentasse a ficha de informação que trabalhamos no ano lectivo anterior e que foi considerada por nós completa e fácil de preencher. Além disso pôs à consideração do grupo a viabilidade de amostragem de «A Nossa Sebenta» que é a compilação de vários trabalhos elaborados pela mesma e em especial pela professora (...) e por elas utilizada na iniciação à leitura e escrita."

"Iniciou-se o encontro com troca de impressões de todas as colegas sobre o funcionamento do nosso círculo de estudos. Ficou decidido que a moderadora será a colega (...) e que as actas serão elaboradas rotativamente por todas as colegas que dele fazem parte. De seguida, a moderadora alertou as colegas para fazerem a leitura atenta de despacho 113/ME/93, a fim de serem elaborados projectos para conseguirmos verbas para as escolas ou para o grupo. Todas as colegas aceitaram continuar no círculo de estudos e concordaram com o que ficou estipulado."

"A ordem de trabalhos (do próximo encontro) não foi feita pelo adiantado da hora e pelo facto de não estarem presentes todos os elementos do círculo que poderão ter outras propostas de trabalho."

"Esta reunião teve a finalidade de debater as vantagens e inconvenientes de manter ou não os círculos de estudos já

existentes ou tranformá-los num só. Ficou decidido que era mais enriquecedor o grupo ser maior em virtude de haver mais partilha e troca de experiências o que irá valorizar o trabalho individual que melhorará a prática pedagógica de cada um de nós. Será um círculo de estudos só a partir de mil novecentos e noventa e quatro. Escolheram-se três elementos que se disponibilizaram como formadores a partir de Janeiro."

"A reunião começou com a leitura do Jornal (...) "Círculos de Estudos: uma modalidade com potencialidade de inovação?" Visto ser necessário anotar as coordenadoras do círculo da (...) para 1994 e as modalidades de trabalho."

(Actas de círculo)

Releva daqui aquilo que pode significar a auto-realização do professor no plano do contexto social onde exerce a profissão e a formação, enquanto que o isolamento conduz à acumulação de problemas não-superados. O «sentir-se aceite pelos colegas» permite «a partilha dos seus problemas para que eles não se acumulem, exprimindo as suas dificuldades e limitações para trocar experiências, ideias e conselhos (...)»[499].

A participação no círculo obsta a que os indivíduos passem por mudanças significativas e que, em contrapartida, a instituição quase não mude. «Os que imaginam o grupo (...) como um fenómeno temporário, que apenas afecta algumas pessoas, será melhor reconsiderarem. No futuro perturbado que está à nossa frente, o movimento da experiência intensiva de grupo está ligado a problemas

---

[499]Vork, J.(1983) Problems of beginning teacher, European Journal of Teacher Education, 6, 2, p.147

profundos e significativos que têm a ver com (...) mudanças que acontecem nas pessoas, nas instituições»[500].

Nas «estruturas que deveriam ser de participação e de iniciativa dos professores, como os conselhos escolares (...) os supostos actores da participação nem sempre respondiam "presente"». Com mais ou menos apelos à participação, o que é verdade é que o poder agiu como se tivesse todo o poder»[501].

Este quadro prevalece na medida em que as escolas do 1º Ciclo funcionam como meros estabelecimentos de ensino onde coexistem alguns professores algumas horas por dia, sem qualquer momento de trabalho colaborativo. As decisões são unipessoais. A participação nas decisões colectivas não existe por não existir um colectivo. O conselho escolar, quando reune (se reunir), limita-se a deixar passar duas horas de impaciência iludida na leitura de uma ou outra circular, ou em conversas particulares. É paradoxal que, no ciclo de ensino mais penalizado, onde os problemas se acumulam sem solução e as discriminações não cessam, a indiferença tome o lugar da indignação, a passividade anule a participação. Mas é este o cenário real, ainda que sistematicamente oculto pela sobrevalorização dos cenários das excepções.

Também a este nível o círculo pode ajudar a operar alternativas não-redutoras dos paradoxos existentes, mas que acabarão, em qualquer momento, por influenciar as condições do exercício da profissão no 1º Ciclo do Ensino Básico. A "formação participante" cujo eixo metodológico é a investigação-acção possui um potencial transformador que não pode ser menosprezado.

---

[500]Rogers, C.(1986) Grupos de Encontro, Lisboa, Moraes Ed., p.176

[501]Benavente, A.(1990).op. cit., p.75

Significado da acção em círculo

Conhecer para compreender as condições do exercício da profissão

(Sublinha-se um comentário às condições do exercício da profissão com a transcrição integral de um registo de "observação-participante", realizado em 8 de Outubro de 1994, no círculo de estudos reunido na sede da Associação PROF)

Significado da acção em círculo

Sede da Associação PROF, 8 de Outubro de 1994.

Círculo de Estudos/Santo Tirso

-"Juntar mais um problema ao elenco de problemas anotados no encontro anterior: os professores não exercem de uma forma feliz a sua função. Daí há prejuízo e em especial para os alunos. A nossa profissão deixou de ser alegre. Eu noto que as pessoas começam o ano cansadas. Dizem que não lhes apetece fazer nada. Há um desgaste imenso. Pode estar a faltar determinada formação. Quando se descobrir que há formas de vida melhor, talvez as coisas se resolvam. Ainda bem que houve esta chuva de exigências. Mostrou a fragilidade dos professores. Mostrou que já antes as coisas funcionavam mal. Se nós fôssemos seguros, se estivéssemos certos do nosso valor e do valor que a sociedade reconhece ao nosso trabalho a avalanche não seria tão sentida."

-"É solidão. As pessoas juntam-se só de modo restrito."

-"Pensei há dois anos atrás, que o unir-se iria ser a solução. Temos melhorado o modo de ensinar, mas não combatemos o mal pela raiz. Se deixarmos de reunir, tudo volta ao princípio. Não estou contra os círculos. Mas a minha vida tem sido difícil na escola. Os quinze anos de trabalho já contam como trinta; já estou quase na reforma...

A (...) não pensa como eu, porque está numa escola óptima, de pessoas amigas."

-"Quais são os principais entraves?"

-"Eu tenho necessidade de parar para reflectir. Não há direito de não deixar que outros trabalhem e se gastem energias em coisas que não prestam. Os grupos que impedem o trabalho deveriam ser castigados. Nós sofremos. Não vinha com intenção de dizer isto. Se calhar não quereis ouvir."

-"Estou a gostar de te ouvir. Continua, peço-te."

(Adesão dos outros...)

-"Há valores que falham nas pessoas e nos professores. Como professores nós falhamos em duplicado. Isso é terrível. Nós temos que mudar o nosso comportamento para sermos felizes. Eu não aguento mais isto. Estou saturada."

-"Uma colega da tua escola disse-me que havia qualquer coisa em ti que se tinha desmembrado. Alguma coisa em relação à pessoa; que não estavas bem."

-"Nunca me tinha apercebido de que alguém se tinha apercebido."

-"Não te ia dizer. Agora achei que devia dizer-te."

-"As pessoas não entendem. Aqui falo porque sei que me entendem. Não tenho condições para ser o que quero ser na escola. Não estou doente. Estou consciente. Como elemento da associação devo ventilar isto. A associação pode fazer alguma coisa. Em grupo restrito deve-se permitir estes desabafos e que outros não tenham medo de que as considerem malucas. Desta forma não me interessa continuar a ser professora. O que temos de mais rico em nós é a espontaneidade. O que eu acho que deve mudar eu é que o assumo. A imposição que nos fazem de papeis é como considerar que os professores não têm cultura, são incapazes. Um inspector não me inibe, mas contribui para que me sinta infeliz. Nós não precisamos de

papões para trabalhar. Continuamos a ser controladas por papões. Em miúda eu não ia aos figos porque me diziam que havia um bicho... Prefiro estar sujeita a ir para a rua e dizer e fazer o que é preciso. Nós é que deviamos dar as lições aos inspectores."

-"Eu não tenho medo dos inspectores."

-"Eu também não. Mas sinto que me vigiam."

-"Ignora-se!"

-"Não deviamos permitir. Infelizmente na nossa classe ele tem de existir. Não admito que o inspector ameace numa assembleia que nós temos de fazer isto ou aquilo. A palavra "dá-me licença" ou "desculpe" deveria estar na boca deles e não está."

-"Deixa-me contar isto. Um inspector veio à minha escola e só quer números. Em termos da realidade que ali se vive, nada. Isso magoa as pessoas. Não se pode admitir."

-"Nós é que sabemos o que é melhor para os alunos. Nós investimos as nossas capacidades em problemas que existem para nos considerarem idiotas. Nós não vemos os problemas, o problema grande, o de fundo. Se não o vimos estamos sempre a cortar os ramos. a raiz está lá."

-"Nós preocupamo-nos com individualizar. As crianças chegam ao 2º Ciclo e "toma lá isto". Não há continuidade. Eu fico aungustiada com isto. Eu sou a culpada. Devo dar-lhes essas estruturas, mas elas chegam ao ciclo e..."

-"Se todos os professores reflectirem é isso que eles sentirão. O professor parece que tirou um curso para repetir o que lhe meteram."

-"O meu marido não respeitava a minha profissão. Que era muito banal e insignificante. Ao longo de vinte e quatro anos de serviço e

de vinte como casada, ele dá-me valor. Eu cresci perante o meu marido como pessoa, através da minha profissão." (...)

-"Os professores deixam-se manipular por outros que pensam que sabem mais que ele: os gabinetes, os inspectores."

-"Para que o meu marido me considerasse (o trabalho dele é de fazedor de dinheiro e o meu é mal pago mas faz crescer outros) eu precisei de acreditar em mim em primeiro lugar. Ainda estou sempre a interrogar-me, mas sinto que tenho valor. Nós somos a base de tudo. Sem nós não havia outros professores, ou doutores..." (...)

-"Pode este trabalho de círculo e não sei quê só valer pela criação da associação. Foi tão bom que valeu a pena para nós conhecermos a nossa classe e para reconhecer que os problemas são pequenos problemas. Nós seremos mesquinhos se perdermos tempo com estes problemazinhos da avaliação. Vós perdoai-me, mas ... Não há nada neste país na nossa classe que faça uma colectividade. Nós somos uma espécie terrível. Nós como classe somos como as ervas daninhas. Fazemo-nos infelizes a nós próprias. E ninguém gosta de ser infeliz. É preciso tomar consciência de ser necessária coerência. Não quero saber de matemáticas, grelhas, objectivos mínimos, tudo isso!... Essas preocupações existem porque nós somos os professores que somos. E é este o principal problema." (...)

(Dá o exemplo de 2 irmãos com 4 e 5 anos de repetência) Fui para casa procurar maneiras de eles conseguirem compreender. É preciso perceber, descobrir que fizemos coisas erradas."

-"Sou uma cidadã foleira. Permito que o ministério me exaspere, que me seja entregue um cargo de directora e me façam fazer tudo: mapas, contas, papéis... e sem compensações, nem de tempo! Têm

a arrogância de nos imporem cargos sem nos darem formação, sem nos pagarem. Na minha sala tenho de ser professora, atender os pais que não sabem as horas e ensinar. Estou a falar deste assunto, mas estou a lembrar-me de muitas outras coisas! Vejam se é concebível os problemas que esta associação teve para ser associação, as guerrinhas, por exemplo, que outros (e até colegas nossas) nos fizeram. Temos que investir em valores de ética profissional. Não haveria tanta mágoa, se houvesse isso. Fico espantada todos os dias e perco a graça de ser por ver pessoas, colegas, angustiadas com problemas de nada. Colegas que acham que não prestam para nada, que nem dormem só por pensar que podem vir, p. ex., a ser directoras da escola."

-"A mim têm-me colado muitos rótulos e isso magoa. Mas chega um momento em que se separa o trigo do joio. Eu continuo o meu caminho e a fazer o que acho que devo. As coisas acabam por se resolver e as pessoas reconhecem se podem ou não confirar nos outros. Eu fui directora de uma escola de quinze professores. Só duas ou três apareciam ao Conselho Escolar. Decidimos fazer um trabalho com a comunidade. As outras quando souberam da decisão de três, recusaram trabalhar com os pais. As outras duas que estiveram na reunião submeteram-se à pressão das outras. Mas acabou por se fazer o que se tinha decidido. Estava decidido. Ouvi dizer que "tinha a mania que era diferente", mas consegui alguma mudança e acabar com a mesquinhez e a mediocridade."

-"Estamos muito longe de ser uma classe a sério. Nem toda a gente tem a mesma formação. A nossa mesquinhez faz-nos infelizes. Mas

não é só na nossa profissão. Por coisas que não dominamos não pomos todas as potencialidades nos miúdos."

-"Temos que analisar o que faz algumas nossas colegas amargas, pessoas desiludidas. Algumas mudam e isso já é muito bom. Não podemos pôr as pessoas de lado. Ao fim de um ano compreenderam os meus silêncios. E temos que aceitar que até há pessoas que nunca aprendem."

-"Mas isso não chega. Não vamos passar uma vida de professores a compreendê-las. Devemos arranjar soluções. E não a tua que saíste dessa escola onde te sentias mal." (...)

-"Uma das coisas que esta associação conseguiu foi a partilha. E se não tivesse havido os ataques que nos fizeram, nem teria tido graça..."

-"Vivemos num mundo absurdo, a perder tempo a resolver problemas que nos impõem. Vós em (... nome da escola) sois unidas, mas não é o geral. Vós conseguis defrontar o inspector, ou a delegação, mas... e as outras escolas? E as colegas que têm razão, mas que por isso sofrem por caírem numa escola em que todos os outros são como os inspectores, ou os delegados?"

Conhecer para compreender as condições do exercíco da profissão

É também no campo da formação contínua que é testada a eficácia dos mecanismos da construção de uma carreira docente para todos os docentes, uma carreira enformada não pelos títulos académicos, mas pelos projectos e pelas mudanças concretas por eles e através deles operadas. É também no campo da formação contínua que as indignidades de carreira cometidas sobre o primário poderão ser, de algum modo, atenuadas.

Considerada a formação contínua como integrando a formação inicial e a não-inicial, verificamos que, relativamente ao ensino primário, a reinvidicação de uma formação de nível idêntico para todos os docentes tem início já no século passado. Ao debate em torno deste objectivo sucede a reforma das Escolas Normais (1901), o projecto falhado da Reforma Camoesas (1923) e algumas das conclusões do Congresso da União (1924). Neste congresso, talvez o último assomo de intenção de uma formação comum para os professores dos diversos sectores e graus de ensino, foi sublinhada: «A preparação geral dos professores primários não deve ser inferior às dos professores dos outros ramos e graus de ensino»[502].

O processo de degradação das condições do exercício da profissão não se restringe às mudanças operadas após 1926, mas, neste capítulo, muito futuro foi inflectido pela introdução de medidas legislativas que, praticamente, anularam todas as conquistas operadas de vigência da 1ª República. Sumariadas, entre muitas medidas avultam: as alterações curriculares expurgadoras do "enciclopedismo" nos cursos de formação inicial e o acesso a este facultado a

---

[502]Cit in: "O professor pimário" nº 253, de 31 de Agosto de 1924.

alunos com um mínimo de dezasseis anos e habilitados com a quarta classe[503], a extinção do regime de co-educação[504], do Ensino Primário Complementar[505] e do Pré-Primário oficial[506]; a objectividade do "livro único" doutrinariamente veiculador da ideologia do Estado Novo que acompanhava a criação de Postos de Ensino servidos pelos chamados professores "paraquedistas" que limitavam o ensino para o essencial de "ler, escrever e contar"[507].

Em 1936, eram encerradas as Escolas Normais Superiores[508].

A profunda degradação operada neste sector de ensino pelo regime implantado em 1926 tem sido objecto de alguns estudos, que abrangem as dimensões aqui referenciadas e outras[509]. Mas não se creia que as alterações produzidas no Sistema Educativo português decorrentes da mudança de regime operada em 1974 afectaram favoravelmente o ensino primário. Se a formação inicial mudou radicalmente[510], as inovações periféricas (anteriores, ou posteriores a 1974) foram ignoradas e as condições de exercício da profissão não sofreram melhoria assinalável.

---

[503]Decreto 18646

[504]Decreto-Lei 13619, de Maio de 1927

[505]Decreto-Lei 21712, de Setembro de 1932

[506]Decreto-Lei 28081, de Outubro de 1937

[507]Decreto-Lei 16730, de Abril de 1929

[508]Decreto-Lei 27279. As E.N.S. ficariam encerradas de 1931 e 1942. Nesse ano, reabriu para aceitar candidatos titulares do 2º ciclo liceal num curso com a duração de dois anos (Decreto-Lei 30951, de Dezembro de 1940)

[509]Bivar, M. (1975), Mónica, M. (1978), Stoer (1982), Cortesão, L. (1982), Sampaio, J. (1986), Formosinho, J. (1987), Nóvoa, A. (1988) e Benavente, A. (1990).

[510]"Os Magistérios Primários foram palco das experiências mais variadas e inovadoras (...) Adquirido o "normal" funcionamento das instituições essas experiências terminaram» (Cortesão, L., 1988: 38)!

Depois de 1926, apenas a criação das Escolas do Magistério Primário (1930) e a tentativa da sua reorganização (1932) constituem momentos de resistência à subalternização na formação dos professores primários. Em 1936, todas as escolas de formação de professores foram encerradas e a reabertura das Escolas do Magistério Primário, em 1942, nada trouxe de novo.

O sistema revelou-se sempre (e revela-se) centralizado e burocrático. De tão incipientes as iniciativas, os professores agem como se elas não existissem.

A avaliar pelo desempenho dos professores recém integrados na carreira, a formação inicial continua a manifestar incapacidade para obstar ao choque das realidades. À formação inicial desprovida dessa qualidade junta-se a não-inicial que qualitativamente nada acrescenta à primeira. O professor recém-formado é atirado, sem recursos, para o isolamento de uma sala que tem dentro um grupo de crianças. Desenvencilha-se. Os primeiros dias são decisivos, frequentemente são definitivamente decisivos para a instalação de rotinas que resolvem a crise inicial. O professor "probatório" evoca modelos da sua experiência como aluno: passa a exercer um apertado controlo e uma estruturação de trabalho que anula qualquer exercício de autonomia nos alunos, anulando a sua própria autonomia; recorre ao manual, que anula o professor; utiliza o teste, que anula qualquer resquício de uma avaliação "alinhada" com a aprendizagem, ou a diversificação de processos; procura os créditos que anulam a procura da formação necessária. A passagem do tempo na ausência de um projecto educativo e o exemplo dos colegas asseguram a sedimentação do isolamento, do improviso e do primado da racionalidade instrumental. A situação descrita (que só quem não a partilha poderá questionar) constrasta com os propósitos de há vinte anos: «na revisão do regime de formação (...) haverá que engendrar decididamente pela elevação do nível de

preparação (...) daqueles que escolheram o magistério como carreira profissional»[511].

Ao professor primário com pretensões de promoção profissional resta mudar de carreira. A carreira de inspecção confere-lhe um estatuto de superioridade que não resulta de uma maior competência pedagógica (bem pelo contrário), mas do sistema de relações que a hierarquia impõe. Se o trabalho directo com as crianças se torna insuportável, outra saída da carreira consiste em interceder junto do Delegado, do Director, ou do Vice-Director de Distrito e conseguir uma vaga de administrativo. Conseguindo o lugar, a promoção depende somente do acatar cego de ordens e da passagem do tempo. Os projectos, as inovações, a mudança são conceitos alheios a estas inflexões de carreira.

O professor português nunca conseguiu definir uma verdadeira carreira profissional, em oposição à «promoção segundo os anos de serviço. Esta incapacidade constituiu um dos obstáculos mais sérios à transformação qualitativa da profissão docente e à impossibilidade de se interrogar criticamente o estatuto de funcionário público»[512].

O pai de um aluno dirige-se à professora que o informa que irá ausentar-se da escola por dois anos, para frequentar um DESE :

-"Então depois de tirar o curso a senhora vai voltar outra vez para dar aulas na primária?"

Por mais chocante que seja a afirmação, o estigma da secundarização foi imposto e inculcado profundamente nos professores primários. Os traços desta secundarização persistem vinte anos após se ter iniciado o processo de

[511]Decreto-Lei 290/75, de 14 de Junho

[512]Nóvoa, A., 1991, "Os Professores: quem são? donde vêm? para onde vão?" in Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Coord. de Stoer, S., Ed Afrontamento, p.112

democratização das instituições; os traços da herança colhida em décadas de solidão nas suas salas, só com os seus alunos, só com os seus manuais, o seu método; os traços indeléveis da fraterna convivialidade com as regentes dos postos escolares, sem preocupações de imagem projectada socialmente de um nivelamento por baixo: para ser professor primário bastava possuir a 4ª classe.

Acresce a falta de uma solidariedade activa, a imposição de um profundo distanciamento da parte dos professores (licenciados) do ciclo imediato[513].

Não se pode esperar que os professores do 1º Ciclo se interroguem sobre as implicações da individualização, ou a prática de uma avaliação formativa, se nem sequer questionam por que exercem em monodocência, porque trabalham mais horas que os restantes ciclos, porque auferem menor vencimento, porque não têm uma gestão democrática, porque não podem beneficiar de reduções de componente lectiva, porque não têm dinheiro para o giz, ou para os selos.

Por mais chocante que isto seja face às representações que dele fazem quem faz leituras alheias, quase todos os estudos realizados sobre a escola primária tiveram por objecto a inovação pontual, o "bonito" que o professor "x" realizou no contexto da escola "y" na qual todos os restantes professores vegetam em obsoletas rotinas[514].

Seria bem mais fácil iludir evidências, menos polémico investigar nos livros. Ao escolher a revelação do factualmente oculto, existe o risco da incapacidade de ultrapassagem do empírico. Mas não me preocupa a necessidade imediata. Ainda

---

[513]A partir de 1990, na experiência de escola integrada (EBI), no concelho de Santo Tirso, uma rede separava o núcleo de salas do 1º ciclo dos restantes. Se aos alunos se impunha a separação física, com os professores nem tal foi necessária. Ainda hoje existem dois mundos, dois estatutos docentes dentro da mesma escola.

[514]Tão obsoletas como as dos restantes ciclos onde o panorama não é mais animador, apesar da enorme quantidade de estudos efectuados, mau grado as condições do exercício da profissão serem, apesar de difíceis, bem mais fáceis que no 1º ciclo.

me restam no mínimo oito anos de profissão para aprofundar, "cá dentro" os indicadores imediatos, intencionalmente, ou não, ausentes nos estudos que temos por disponíveis e cientificamente aceites.

CONCLUSÕES (I): potencial e limites da formação em círculo

Os limites de uma formação contínua que passa pela formação inicial

Qual seria o papel desejável das instituições de formação inicial, na perspectiva dos formandos organizados para a formação em grupos instituintes de gestão colegial?

CONCLUSÕES (I): potencial e limites da formação em círculo

> *«O social-histórico não é nem a adição indefinida de redes intersubjectivas, nem, certamente, o seu simples produto. O social-histórico é o colectivo anónimo, o humano-impessoal que preenche toda a formação social, mas engloba também, que encerra cada sociedade entre as outras e as inscreve a todas numa continuidade, na qual, de certo modo estão presentes os que não estão, os que estão longe e mesmo os que estão por nascer (...) É a união e a tensão entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída, da História feita e da História que se está fazendo».*[515]

A primeira conclusão a extrair é a de que é muito cedo para extrair conclusões.

A distância do círculo relativamente à dependência de um projecto politico-educativo de Estado dá-lhe garantia de resistência à centralização que, sob diversas formas, é tentada. Noutra perspectiva, o círculo concretiza a intenção de globalidade, que é a "pedra angular" da produção teórica no campo da formação contínua de professores. Considera o indivíduo na sua totalidade, com o seu potencial de conhecimento e experiências, a sua história, personalidade, compromissos. O círculo acolhe e articula dimensões complementares em projectos de resposta colectiva que faz apelo à rendibilização de recursos locais; contempla tanto o indivíduo quanto o grupo social de pertença.

---

[515]Castoriadis, C.(1975) L'instrution, l'imaginaire et la societé, Paris, Seuil, p.148

Ao nível do 1º ciclo, o círculo contribui, como nenhum outro dispositivo, para o desocultar da impotência de compreender o funcionamento complexo e as regras obscuras que menorizam este ciclo do Ensino Básico.

Subsiste, de facto, uma distância cultural considerável entre instituições sociais, suficiente para que a incompreensão se instale e para que decida sobre o 1º Ciclo quem dele e sobre ele possui um conhecimento profundamente errado. Mas será necessário uma atenção redobrada a novas codificações. A valorização de algumas características tidas por diferentes dos cânones clássicos de formação poderá subverter essas características, pela sua cristalização em novos formalismos. Nunca será demasiado o aviso do risco de deturpação, ou assimilação dos círculos. Creio que uma das defesas contra a descaracterização gradual desta modalidade será a compreensão da necessidade de articular contributos exteriores aos círculos com o trabalho de apropriação de saberes que é sua característica. Os círculos que se fecham engendram novas prescrições, fomentam elites, são em tudo idênticos aos dispositivos que presumem contestar.

É preciso realçar a importância dos círculos, mas, prudentemente, também detectar dificuldades pessoais e interpessoais da sua afirmação, bloqueamentos mais ou menos evidentes, providenciar a plenitude possível da formação individual em colectivos. A perenidade dos círculos e a sua capacidade de operar mudanças sociais depende «do seu poder (...), do facto de serem realistas as suas metas, de se assegurarem os recursos e da estruturação de esforços para reduzir as fronteiras sem provocar repressão»[516], embora dependa também do grau de tolerância da sociedade envolvente.

Toda e qualquer actividade pedagógica deve ser precedida por uma reflexão sobre o Homem, por uma análise das condições concretas do Homem concreto e

---

[516]Paulston, R.(1980) Education as Anti-struture, p. 64, cit. in Cortesão, L.(1988), op. cit., p.79

esta condição deve estar presente quando se avalia o mérito e os riscos de qualquer empreendimento humano. «Tanto o conteúdo dos estudos como as formas e os métodos utilizados têm influência sobre quais os aspectos humanos que se desenvolvem, quais as potencialidades humanas que se aproveitam. É com base nessas valores que avaliamos o modo de trabalhar do círculo de estudo»[517]. Se erros persistem é porque o trabalho de um autor é, exactamente, o de fazer erros úteis.

Um dos limites do círculo é o da grandeza funcional do grupo, isto é, o limiar quantitativo que permita ainda um acordo comum ainda que não-universal. Somente no grupo restrito a persuasão que gera consensos precários é possível. Existe um número-limite, o maior número que possa ainda concretizar o círculo sem o descaracterizar.

Se procurarmos ir mais fundo na compreensão das características dos círculos de estudos, é provável que acedamos à compreensão das razões que os projectam para uma função marginal. Talvez porque o exercício da profissão no 1º Ciclo do Ensino Básico é também ela pautada pela marginalidade.

Mas essa marginalidade não é exclusiva das escolas do 1º Ciclo. Em círculos frequentados por professores de outros ciclos e do Secundário presenciei o equacionar de problemas até ali ignorados. Talvez seja legítimo inferir que a formação contínua de professores é um óptimo campo de interpelação de outros sub-sistemas.

Algumas das características básicas do círculo de estudos poderiam ser enunciadas na proximidade com a teorização da mudança de tipo II proposta em Palo Alto[518]. Os professores buscam um significado para a acção, partem do que

---

[517]Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op. cit., p.19

[518]cf.Marc, E. & Picard, D.(1984) L'Ecole de Palo Alto, Paris, Ed. Retz.

já sabem, é privilegiado o nível da relação, processa-se a troca de experiências, a centração é na aprendizagem, o professor é tido como prático-reflexivo--investigador, visa-se o desenvolvimento pessoal, ao saber-ser em grupo e repensa-se a organização escola, nas duras condições do exercício da profissão. Questiona-se a inevitabilidade do individualismo na formação, mas procura-se compreender também, o que leva os professores a organizarem-se numa equipa pedagógica e a mantê-la.

A *causalidade circular*, complexidade de interacções onde cada elemento pode ser, simultaneamente, causa, efeito, estímulo, resposta e esforço, contribui sobremaneira para a coesão do círculo. Mas outros importantes factores nele actuam. No círculo, verifica-se que toda a inovação é em si-mesma conflitual. Os obstáculos são encarados como dificuldades, não como impedimento de mudança. Os professores em círculo buscam as regras para mudar as regras. E os produtos do acto formador é sempre captado e testado no quotidiano de cada escola. Por isso, quando se pergunta «em que espaços (e sob que modalidades) se poderá desenvolver uma fomação inicial e contínua de professores que facilite a apropriação dos processos de inovação e que valorize as iniciativas ao nível local (...)?»[519], poder-se-á alvitrar: por que não em círculo? Nele se suavizam as tendências da recusa da relação pela ideologia individualista com a recusa do sujeito, numa conciliação original. Esses pólos são integrados: é reabilitado o sujeito sem que se perca a dimensão relacional. «Não se pode encarar mais o conhecimento científico como o produto da descoberta de sujeitos individuais, como não se pode olhar também o mundo contemporâneo como um agregado de

---

[519]Benavente, A., A Reforma Educativa e a Formação de Professores, in Nóvoa, A. & Popkewitz, T.(1992), Reformas Educativas e Formação de Professores, Lisboa, Educa, p.53

sujeitos isolados»[520]. A dicotomia que serve de classificação de modelos tende a esvair-se neste realinhamento de tendências operado no círculo.

O círculo não é, como referi, a redenção das contradições que atravessam o campo da formação contínua. Não se substitui, antes incorpora a reflexão alargada dos níveis meso e macro que, de algum modo, condicionam desenvolvimentos locais. Os sistemas educativos inserem-se entre a possibilidade de desenvolver e a de agravar as crises e contradições estruturais profundas.

Por outro lado, deve o círculo estar atento às suas contradições internas. Apresenta-se como indeclinável que, a par de novas práticas surja nova teoria. De uma teoria que suceda ao deslumbramento do surpreendentemente novo e que escalpelize o círculo nos riscos de descaracterização, nos erros e nos vícios.

A formação entre pares, ainda que organizada e sistematizada, tem os seus limites. E é delicada a questão de se saber qual o grau óptimo de determinação interna, ou externa. Os professores em círculo não podem prescindir do recurso teórico que «assegure a coerência necessária à evolução de uma inovação pedagógica»[521]. O perfil e o papel do formador externo assumem-se aqui como pólos indispensáveis de reflexão sobre os riscos de ensimesmamento do círculo.

---

[520]Carvalho, A.(1992) A Educação como Projecto Antropológico, Porto, Afrontamento, p. 40

[521]Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990) Dix conditions pour faciliter les inovations, Cahiers Pédagogiques, 288, P. 27

Os limites de uma formação contínua que passa pela formação inicial

> *«Quem sabe, faz. Quem não sabe, ensina. Quem não sabe ensinar, forma professores. Quem não sabe formar professores, faz investigação pedagógica»*[522]
>
> *«O Ensino Superior não tem tradição, não sabe fazer formação contínua. Há excepções...»*[523]
>
> *«A formação de professores em Portugal é demasiado teórica e com pouca ligação às escolas (...) Para minha surpresa, um número significativo de professores da ESE ou nunca tinha leccionado em escolas, embora estivesse a preparar futuros professores, ou nunca tinha leccionado ao nível para o qual estava a preparar os alunos»*[524]

Inquiridos sobre o que pensam da sua formação inicial, a grande maioria dos professores refere-se-lhe «com críticas mais ou menos violentas». Relativamente à formação contínua também mais de metade exprime «globalmente uma opinião de uma certa insatisfação»[525]. As acções de reciclagem são as mais criticadas afirmando os professores inquiridos nada terem aproveitado, que foram ações sem interesse. Os cursos mais criticados são os promovidos pelas Escolas do Magistério: «Vou desistir dos cursos do Magistério porque é muito teórico e não é

---

[522]Esta adaptação livre é de uma citação de António Nóvoa, num saboroso encontro no Porto, vai para três anos. Foi o tempo suficiente para me esquecer do eventual autor. Schulman? Talvez.

[523]Campos, B.(1994) Forum sobre formação contínua de Professores, Porto

[524]Naysmith, J.(1995) Reflexões sobre o Ensino Superior em dois lugares diferentes, Revista Rumos nº 3, Março/Abril 1995, p. 11

[525]Benavente, A.(1990), op.cit., p.203

nada virado para a prática»[526]. Em contrapartida, as acções organizadas por cooperativas de professores são valorizadas: «são cursos mais ligados à prática, que nos dão uma perspectiva diferente dos da Escola do Magistério; ali vemos a realidade»[527].

Nas Escolas do Magistério, antes de 1974, a formação era dominada pelas correntes mais tradicionais, a História da Educação parava no século XIX e os contributos da Escola Nova, ou da Psicologia Genética eram totalmente alienadas. Nas actuais Escolas Superiores de Educação, a actualização dos currículos processou-se, mas a formação contínua centrada em docentes que, na grande maioria, do 1º Ciclo possuem um conhecimento precário e que praticam um ensino que contradiz os pressupostos de actividade, integração, ou diversificação que os currículos prescrevem. As "práticas" desenvolvidas em escolas nas capitais de distrito (habitualmente as mais pedagogicamente conservadoras) completa uma formação recheada de paradoxos e que se irá revelar tão inútil como comprometedora de mudança.

Na formação inicial, como na não-inicial, é imposta «uma formação didáctica e pedagógica mais ou menos académica, semelhante a todas as formações inspiradas por uma concepção escolar e técnico-profissional: ensine-se-lhes técnicas e métodos, transmite-se-lhes conteúdos, faz-se uma sensibilização a certas atitudes consideradas adequadas à função»[528]. Não é abordado o domínio cultural, social e institucional. A distância dos formadores das ESE's relativamente a esses domínios concretos impede-os da ultrapassagem do imaginar as realidades, ou de, inversamente, as aceitar nas suas versões mais conservadoras. É grande (e grave) o risco das formações fora do quadro institucional onde

---

[526]Benavente, A.(1990), op.cit., p.206

[527]Benavente, A.(1990), op.cit., p.207

[528]Benavente, A.(1990), op.cit., p.105

decorrem práticas inovadoras. Os investigadores de Palo Alto alertam-nos para o facto. A formação inicial, ou não-inicial, alheia-se[529] das questões fundamentais que se colocam ao professor e ao colectivo de professores no âmbito da sala-de--aula e da instituição. Revela-se ser inviável a pretensão de mudança das práticas escolares se não se trabalhar sobre as práticas sociais. Esta mudança não se processa se se concentrar no débito de mais didáctica e mais métodos, do "mais da mesma coisa", que ancora os professores em instituições que se limitam a reproduzir projectos alheios e, em última instância, os desígnios do poder. A formação foi modernizada e actualizada, mas a sua concepção não foi radicalmente reformulada. Mudaram os conteúdos teóricos, mas perguntámo-nos se há uma nova articulação entre os componentes teóricos, metodológicos e práticos da formação[530].

O trabalho rigoroso de avaliação da formação de professores após 1974 continua por concretizar. Correr-se-á o risco de ajuizar em causa própria, pois os investigadores, serão por regra, professores das instituições de formação inicial, mas dever-se-á correr esse risco. Ainda que as permissas estejam, à partida viciadas e a visibilidade da prática social dos investigadores seja diminuta, só com dados se poderá partir para uma análise participada que permita esbater a falta de diálogo entre os teóricos-formadores e os práticos radicalmente isolados nas suas "certezas".

---

[529]Watzlawick, P. et al (1975) Changements, paradoxes et psichothérapie, Paris, Seuil

[530]Em meados de 1994, a pedido de uma professora da ESE do Porto, recebemos na nossa escola a visita de algumas alunas do curso de formação de professores do 1º ciclo. Temos consciência de que se vai conseguindo realizar na escola onde trabalho tem ainda muito pouco de inovação e de mudança. Mas a surpresa para aquelas-visitantes foi total:"É isto o que lemos nos livros. Deveríamos fazer aqui as práticas, mas é muito longe do Porto". Se mais argumentos forem necessários...

A formação «tal como a conhecemos em muitos países e também em Portugal, desenvolve impossibilidades, cria dependências e bloqueios de vária ordem. Mais importante que os conteúdos da formação são os modos, os modelos, as relações sociais, culturais e pessoais que esses modelos veiculam e concretizam (...) Poder-se-á aprender a praticar a pedagogia activa ouvindo aulas expositivas?»[531]. «Depois de várias experiências de insucesso pessoal, ainda que não assumido, o professor chega à escola urbana ou semi-urbana, prematuramente envelhecido no espírito, na formação, sem grandes expectativas, nem capacidades de mudança».[532] Se esta afirmação se apresenta credível, será necessário que nos interroguemos, não apenas sobre as condições do exercício da formação e da formação contínua, mas também sobre a formação inicial dos professores. São os próprios docentes das instituições de formação inicial que reconhecem existir «uma lacuna gravosa na formação de professores ministrada pelas instâncias instituídas, que se torna urgente colmatar»[533]. Os autores acrescentam que as escolas de formação inicial transmitem aos alunos modelos alternativos de pedagogia, descrevem correntes e escolas, mas não colocam os futuros professores na presença de «práticas profissonais assumidamente integradas em pedagogias alternativas»[534], o que a meu ver, englobará quer a componente da prática pedagógica do curso, quer as próprias aulas a que é suposto assitirem dentro do estabelecimento de ensino superior. Apesar de constituir uma contradição digna de apreço, a afirmação é grave pelo que permite subentender: a incoerência entre o conteúdo do discurso de transmissão e a prática que o

---

[531]Benavente, A.(1990), op.cit., pp.107-108

[532]GEP (1988), texto policopiado, p. 39

[533]Ribeiro, J. et al (1990) A influência da colegialidade no profissionalismo, in Inovação, vol. 3, nº1-2, p.121

[534]Ribeiro, J. et al (1990), op. cit., p.121

contextualiza. Conclui-se, a atestar a presumível referência à instituição formadora, que também «no âmbito da prática pedagógica ou estágios não é permitida aos futuros professores ou facultada a experimentação de práticas profissionais coerentes com as propostas educativas»[535].

Qual seria o papel desejável das instituições de formação inicial, na perspectiva dos formandos organizados para a formação em grupos instituintes de gestão colegial?

Reconheça-se, à partida, como indispensável a participação das instituições de Ensino Superior em qualquer iniciativa de formação. Mas não é possível, no actual estádio das Ciências da Educação, formular qualquer proposta de formação "colaborativa" assente em referentes científicos firmes. Neste reconhecimento, importará num primeiro momento, realizar estudos exploratórios que viabilizem a não-separação entre formação e uma investigação que a fundamente.

Poderá também redefinir-se critérios de avaliação, abandonando uma tradição de focalização nos conhecimentos teóricos transmitidos e, eventualemnte, assimilados. No quadro de uma participação colaborativa do Ensino Superior, aconselhar-se-ia uma posição, neste particular, mais pautada pela escuta que pelos instrumentos de recolha e análise rígida e antecipadamente concebidos. A atenção poderia deslocar-se, nomeadamente, para domínio dos comportamentos dos professores em formação.

Parece-me claro que a investigação precede a acção como a acção precede a investigação, antes que a sua fusão dialecticamente se concretize. Socorrendo-me de uma imagem vulgar, compará-las-ia ao alfa e omega que poderão agir na re-

---

[535]Ribeiro, J. et al (1990), op. cit., p.121

-elaboração de um sistema pertinente com o próprio desenvolvimento das ciências que para ele contribuem e dele colhem a herança. Persistirá, todavia, a influência de um modelo tradicional de formação, segundo o qual, «a universidade porporciona as teorias, métodos e habilidades (...) e o professor proporciona o espaço individual»[536].

A emanação do saber a partir do mundo académico coloca-a ao abrigo da depreciação. As propriedades científicas que lhe são tacitamente reconhecidas dotam-no de uma validade universal que não pode ser objecto de contestação. Porém, se a Universidade quiser cumprir a sua "vocação" para a formação contínua, terá de contribuir para a «criação de uma comunidade justa, com formandos e formadores a participar na gestão do plano de formação». Terá de questionar a infalibilidade das suas propostas e «evitar o modelo das lições e colóquios avulsos e integrar, ao invés, (...) dispositivos de formação entre as escolas e as instituições de ensino superior»[537].

A divisão tão arbitrária como tradicional, entre os que na Universidade decidem e os práticos que no terreno da formação concretizam as decisões, pode ser atenuada pela introdução de novos eixos colaborativos. Da Universidade não se reclama mais a concepção, mas a colaboração. Numa perspectiva de participação indirecta das instituições de formação inicial na formação de professores, poderão ser contemplados: estudos da avaliação, a ajuda à concepção de programas e dispositivos de formação, a investigação-acção de modos de aprendizagem dos adultos, a publicação e a confrontação de experiências.

---

[536]Britzman, D.(1986) Myths in the marking of teacher biography and social struture in Teacher Education, Harvard Educational of Review, 56 (4), p. 442

[537]Tavares, J. et al (1991) Formação Contínua de Professores, Realidades e Perspectivas, Aveiro, Ed. U.A., p.86

As instituições de formação inicial são o lugar por excelência da racionalização de saberes sobre os quais a profissão de professor assenta a competência, a autonomia e o seu estatuto social. Mas torna-se imperioso não exorbitar os pergaminhos, sob o risco de os saberes que guardam se tornarem tão inacessíveis aos práticos, quanto inúteis. A Universidade poderá desempenhar um papel de legitimação de saberes práticos, racionalizando-os, numa atitude de solidariedade de resposta. Parafraseando G. Pineau[538], diria que «para reconhecer novas práticas, é preciso construir novas teorias», porque a sentença se aplica perfeitamente às práticas de formação emergentes dos círculos. Não se pode dispensar o contributo da Universidade; será porém necessário moderar a sua intervenção. Não se pode exigir que os professores universitários participem directamente, é aconselhável até que o não façam, mas o que se poderá pedir é que participem de um importante papel de formação de animadores de círculo, no respeito pelos saberes de que são portadores.

O que se pede do Ensino Superior é, sobretudo, que não insista na realização de acções isoladas, sem obediência a planos previamente negociados e amadurecidos com a participação efectiva dos professores a quem se destinem. Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais. «As acções pontuais, centradas em conteúdos, construídas segundo lógicas de exterioridade relativamente aos públicos e aos contextos, exprimem uma visão utilitária e consumista da formação»[539]. Será necessário inverter a lógica da oferta de formação dominante nas instituições de ensino superior.

---

[538]Pineau, G. & Courtois, B.(1991) La formation expérientielle des adultes, Paris, La Documentation Française, p.29

[539]Canário, R. (1993) Ensino Superior e Formação Contínua de Professores, ESE/Portalegre, texto policopiado, p.13

A intervenção das instituições de ensino superior «tende a pautar-se em larga medida por critérios de defesa de interesses corporativos. Este pendor corporativo contribui para empobrecer, quer em termos estratégicos, quer metodológicos, o debate sobre a formação de professores»[540]. O processo de formação de professores do ensino superior, entre o auto-didatismo e o improviso, não propicia a integração no trabalho colectivo. Acresce que o pendor científico tem atirado para um segundo plano o pedagógico. Um conjunto de circunstâncias difícil de discernir tem conduzido ao ensimesmar dos universitários em fundamentalismos que arredam incertezas. Juiz em causa própria, o universo académico abre-se à novidade, mas resiste à prática coerente da inovação. Está para surgir o *Freinet universitário* que derrube estrados e solenidades vazias há muito radicadas no 1º Ciclo. Talvez por isso, 77,6% dos professores desse ciclo do Ensino Básico considere a formação inicial «desajustada da realidade»[541]. Se ao nível da qualidade o veredito é punitivo de uma certa prática das instituições de formação inicial, ao nível da quantidade da resposta o mesmo estudo conclui que, antes de 1993, 38,1% dos professores nunca tinham participado da formação contínua. Se aspirarmos a que a situação se altere, «permitamos que (...) as críticas justas se manifestem no seio da Universidade»[542].

---

[540]Canário, R. (1991), op. cit., p.13

[541]Gonçalves, J. in Nóvoa, A. (1992) Vidas de Professores, Porto, Porto Editora, p. 161

[542]Simão, V., cit. in Nunes, S. (1970) O problema político da Universidade, Lisboa, D. Quixote, p.136

CONCLUSÕES (II): para o perfil de um formador no círculo

Um sentido ambíguo de formação

O "formador ideal" não existe

CONCLUSÕES (II): Para o perfil de um formador no círculo

> *«Neste plano, a experiência (...) é insubstituível. Quantas vezes não pensei nisto quanto assistia, no anfiteatro de uma universidade, à "lição magistral" de um mandarim ultra-especializado que se refugiava no seu discurso! Como poderia este homem mudar e abrir-se se, de vez em quando, passasse um dia na escola pré-primária! Também é utópico, eu sei. Também sei que os "grandes professores", como se diz, não necessitam disso (...)»*[543]
>
> *«Constatei que os melhores "formadores de formadores" como se diz hoje, são da categoria dos práticos, dos que mostram mais o que são que o que fazem e mais o que fazem que o que sabem»*[544]

Um sentido ambíguo de formação

A formação de professores pode sugerir uma multiplicidade de interpretações, que são conformes, ou de algum modo correspondentes a situações (e a contextos) em que se processa. Assim, pode ser objectivada, em relação ao momento, como inicial, contínua (ou não inicial), permanente. Em referência ao modelo adoptado, tem sido designada como integrada, sequencial, por competências, por objectivos.

---

[543]Jean, G.(1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.79

[544]Jean, G.(1990) op.cit., p.88

O conceito pode ainda ser referido a iniciativas pontuais ditas de formação, ou a currículos desenvolvidos por instituições de formação, normalmente realizadas em acções de curta duração.

Giles Ferry[545] aprofunda a duplicidade denotativa do vocábulo formação. Este pode ser considerado como «função social (...) de transmissão de saber, de saber fazer e saber ser, que se exerce em benefício do sistema sócio-económico ou, mais geralmente, da cultura dominante», como pode ter a acepção de «processo de desenvolvimento (...) estruturação interna e de ocasiões de aprendizagem, de encontros, de experiências»[546]. Mais ainda: a formação pode ser considerada como instituição porque é também o local de aprendizagem de uma prática com as suas normas.

À multiplicidade de significados juntarei a afirmação de Dominicé[547] de que o adulto «se constrói ao sabor de uma sequência escalonada de momentos críticos». A formação nestes moldes, é ela própria produtora e produto de inovação. É «um processo complexo de apropriação e de ruptura, de adesão e de confronto (num) regresso cíclico (de) interrogações (...), de continuidades, de mudanças e de conservações»[548]. Deixa de ser, somente, um problema técnico e questiona o reducionismo monorracionalista. Ultrapassa o campo da utopia, para contemporanizar as dimensões de intenção e da acção. Provoca (e é resultante de) tempos fortes de problematização de "evidências" sócio-políticas e culturais. A formação de professores é um processo contínuo e participado, decorrente das práticas e a elas referenciado, um processo contínuo de acção e reflexão crítica

---

[545]Ferry, G., (1983:31) cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.17

[546]Ferry, G., (1983:31) cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.17

[547]Dominicé, P., (1984) cit in Cortesão, L. (1988), op. cit., p.18

[548]Nóvoa, A., (1990), op. cit., p.12

sobre a acção. Através da reflexão crítica são questionadas formas de legitimação (de autoridade, ou regulação moral, por exemplo).

A formação é aqui concebida como processo em que os momentos de ruptura se identificam com os momentos de inovação ao nível da prática pedagógica, num processo onde não existe a separação entre a teoria e a prática, entre a consciencialização e a contextualização. A formação contínua faz-se nas escolas. Tal concepção afasta-se dos modelos de formação em que o desenvolvimento e a avaliação se processam segundo uma lógica centralizadora, nos quais o controlo dos efeitos na periferia, está previsto na concepção e correspondem, fatalmente às permissas da investigação fundamental. Nestes últimos modelos, não são consideradas as racionalidades dos agentes de formação, ou as suas representações.

Para Yarger[549] a formação contínua englobaria todas as modalidades de formação que contribuíssem para o aperfeiçoamento profissional e que incluíssem professores no desempenho efectivo de funções. Trata-se de uma definição que ultrapassa o sentido lato de actividade ininterrupta e a restringe ao âmbito da actividade de formação. Remeto-a para um outro conceito: o de mudança. Uma formação centrada na escola, que contribua para a mudança pessoal e das práticas, requer uma administração flexível do sistema educativo e o reconhecimento da autonomia dos professores e das escolas, pelo que manifesta pertinente questionar da existência de flexibilidade na gestão ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nos frequentes contactos com os professores nas suas escolas deparo com a diversidade de formas de organização de trabalho escolar, que correspondem a

---

[549]Yarger, S. (1982) In-service teacher education, Encyclopedia of Education Research, vol.2, New York, Collier Mac Millan Publishers

diferentes formas de interpretar-representar produtos de formação e, cujos pressupostos de estruturação das práticas se identificam com os pressupostos dos modelos. Estes dados poderão ser objecto de análise na perspectiva de Aronowitz e Giroux[550], a partir de conceitos como intelectual crítico e intelectual transformador.

Os professores são considerados intelectuais na medida em que, mais que profissionais preparados para realizar com eficácia objectivos que lhe são postos, se assumem na liberdade e capacidade de exercício crítico. Este posicionamento permite questionar ideologias que legitimam a separação entre processos de conceptualização e de execução. A racionalidade tecnocrática, que tende a separar a teoria da prática, promove pedagogias que suprimem a autonomia dos professores (e dos alunos). De um modo geral, a formação organizada segundo este tipo de racionalidade gera formas de organização escolar decalcadas, nas quais os professores exercem um controlo escasso sobre o seu trabalho[551]. São programas que colocam a ênfase em «técnicas pedagógicas que, em geral, evitam as questões sobre as finalidades e o discurso de crítica e de possibilidade»[552].

A formação entendida como espaço essencial de desconstrução de formas de discurso e teoria social e das práticas que os reproduzem interpela o conteúdo político das opções "pedagógicas", identifica formas subtis de autoridade, a regulação moral, ou as representações transmitidas aos alunos. Esta formação ultrapassa o domínio das técnicas para se preocupar com o modo como os padrões de organização e gestão de tempos, espaços e conteúdos curriculares apoiam a reprodução de relações sociais, na sala de aula e na escola.

---

[550]Aronowitz, S., e Giroux, H. (s/d), op. cit. p. 11

[551]Exemplo característico é o projecto "Ensinar é Investigar", agora integrado nos planos do IIE.

[552]Aronowitz, S., e Giroux, H. (s/d.), op. cit., p. 8

As escolas são re-intrepretadas como "esferas públicas". É neste sentido que poderá tentar-se a definição de intelectual como o profissional que sustenta uma relação contemplativa, criativa e crítica com o mundo das ideias e das práticas. E, para introduzir uma componente dinâmica (no sentido da intervenção) juntemos a definição de M. Kohl[553]: «intelectual é também alguém que tem coragem de questionar a autoridade e se recusa a agir contra a sua própria experiência e valores». Com base nesta definição, procuremos concentrar-nos no conceito de intelectual transformador[554]. Esta categorização pretende consagrar a "possibilidade" de fusão do discurso crítico com a prática política.

Os professores em formação estabelecem a ligação com outros agentes educativos locais, numa simbiose que cumpre os objectivos de problematização de modos autoritários do exercício do acto educativo, na escola, na família, na sociedade-contexto. Os espaço de formação transformadora é, pois, todo o espaço-tempo de ensino-aprendizagem. É neste espaço alargado que se pode conceber a prática de modelos alternativos e emancipatórios, no sentido de que o pedagógico e o político se interpenetram profundamente. Significa que, tal como no terreno dos conflitos sociais tradicionalmente aceite, as escolas representam tanto uma luta pelo significado das coisas, como uma luta ao nível das relações de poder.

No processo de formação cruzam-se relações entre indivíduos e grupos que ultrapassam a fronteira das instituições e se defrontam no campo, não somente técnico mas, em sentido mais vasto, no cultural. Nesta dinâmica cultural se concretizam atitudes criadoras de condições para um processo de formação de

---

[553]Kohl, M., cit in Aronowitz, S., e Giroux, H. (s/d.), op. cit., p.11

[554]Ultrapassemos, por opção, a crítica necessária a modelos de formação que presumem o professor como intelectual "não-comprometido", no sentido em que lhe é atribuído por Giroux (texto policopiado, s/d)

«cidadãos que têm o conhecimento e a coragem para apostar seriamente na necessidade de conceber o desespero como estado transitório e de dar corpo à esperança»[555] e de, na teoria e prática, transcender o ciclo vicioso da reprodução. O modo como o poder se manifesta nas escolas e como este poder aliado à linguagem (entendida como instrumento de dominação) contribui para a reprodução, pode ser organizado em torno de questões sobre:

- o que conta como saber escolar;
- como é que tal saber é seleccionado e organizado;
- quais os interesses subjacentes à organização do saber
- como é transmitido o saber;
- como é determinado o acesso ao saber;
- que valores culturais são legitimados e que valores são desorganizados pelas formas dominantes do saber escolar[556]

O "formador ideal" não existe

O papel do formador em círculo é determinante na resposta a estas questões.

> *"O formador conseguiu que não levasse só para a escola ideias novas, mais uns quantos textos de apoio para colocar na gaveta, mas que participasse mais activamente com as suas «deixas», numa nova metodologia englobando testes e formas de avaliar de que estou a tirar já pequenos frutos."*
>
> *"Tenho uma apreciação global a fazer ao monitor, penso que é uma pessoa cheia de «bagagem», mas que para mim se torna muito*

[555]Aronowitz, S. & Giroux, H. (s/d), op. cit., p. 16

[556]Aronowitz, S. & Giroux, H. (s/d), op. cit., p. 22

difícil entender muita coisa e dá muitas dicas ao mesmo tempo, o que faz perder metade daquilo que ouvi."

"Tentar lançar ideias novas, para modificar atitudes, só resulta se o receptor estiver muito motivado, doutro modo a pessoa desiste por se sentir incapaz e seria melhor que essa situação não fosse criada."

"Basta poder recorrer, se necessário, a alguém (chamamos-lhe «formador») que saiba integrar-se no grupo e apontar pistas de solução..."

"É certo que a nossa acção vai prosseguir, ao longo do ano, integrada num esquema, e tendo como participantes nós próprios. O animador ajudará a esclarecer pontos que oferecem dúvidas e proporcionará o mais possível a troca de experiências e a mútua colaboração."

"... que indicassem, pelo meio que achassem mais correcto, colegas que julgassem estar em melhores condições para exercerem as funções de animadores.

Condições exigidas: boa vontade, disponibilidade, espírito de trabalho em equipa, frequência de um curso, e... pouco mais.

(Registos de avaliação)

Para situar a questão, poderia restringir às interacções entre formador e formando o essencial da análise, mas o grupo de contexto é parte inseparável do objecto. O tipo de relação entre formador e formandos é, simultaneamente, origem e produto das transformações operadas entre ambos. Determina-o e é por ele mesmo modificado. Nesta asserção, ao formador se exige «propiciar ao formando e ao

grupo o ser ele-próprio, acompanhar o sujeito de formação nos seus processos de ruptura e de re-estruturação»[557].

Se elaborar um perfil de formador para o círculo fosse possível poder-se-ia identificar alguns requisitos essenciais.

1. Tratar-se-á de pessoas com grande capital de experiência, uma rigorosa formação científica, profundos conhecimentos de investigação educativa (de investigação-acção), de referentes psicológicos de aprendizagem, socializados em projectos inovadores e capacitados para o trabalho com adultos.
2. Condição indispensável é a da partilha efectiva e permanente do quotidiano das escolas.
3. Obrigatória também uma relação colaborativa com investigadores universitários.

Quando o formador adopta uma atitude autoritária condiciona significativamente a autonomia pessoal e intelectual do formando. Tanto se aplica à formação contínua de professores como ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de uma qualquer escola, pois não há duas pedagogias. Uma das pedras de toque da mudança na formação é a passagem (raramente concretizada ainda que prodigamente anunciada) de uma atitude directiva para uma outra heurística e privilegiadora da individualização no grupo. Tratar-se-á, apesar do desgaste do discurso, de um novo papel: o de mediador, o de elaborador de estratégias propiciadoras de partilha. Uma mediação que consiste no estabelecimento de pontos de contacto entre a actividade construtiva do professor-formando e os saberes culturalmente organizados:

> *"O incentivo para a auto-formação, investigação, inovação e tolerância para com aqueles cuja mudança não é fácil."*

---

[557]Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, nº 74, p.8

"O bom ambiente criado entre formadores e formandos, não eram «aulas» mas sim reuniões de trabalhos entre amigas!"

"A competência científica e pedagógica, a postura simples, despretenciosa e compreensiva do formador."

"A suavidade das acções..."

(Registos de avaliação)

É sublinhado nesta mediação em círculo, quer o binómio formador-formando, quer o campo concreto da actividade quotidiana do indivíduo e do grupo[558]. A intervenção do formando projecta-se num espaço mais alargado que o dessa intervenção no espaço-tempo de um encontro de formação.

Num processo de apropriação, os professores diversificam a intervenção pela contextualização em projectos específicos.

Ao formador compete um exercício de escuta entre pares que sublime respostas técnicas a pedidos nem sempre específicos. A formatividade de uma acção de formação ultrapassa o trabalho do formador, assume significado na reciprocidade.

«Quanto mais os membros adquirem uma consciência de grupo, mais se solidarizam e mais se dirigem ao conjunto do grupo que a indivíduos ou a quem preside a uma reunião»[559]. Mas o exercício desta consciência não é impedimento para a manifestação, ainda que transitória e decidida pelo grupo, de uma pessoa

---

[558]Pain, A. (1990), Education Informelle, Paris, Ed. Harmattan, pp.132

[559]Saint-Arnaud, Y.(1981) Participacion y comunicacion de grupos, Madrid, Ed. Anaya, p. 114

central. No círculo, também a paternidade, a questão do fundador não se coloca senão no âmbito da livre escolha no interior do grupo:

> *"A V.actuação neste Centro caracterizou-se por uma conduta de participação, cooperação, valorização das diferenças e dos seus contributos."*
>
> *"Lamentando profundamente o fim do nosso contrato, só me resta agradecer o V.excelente trabalho no que concerne à inovação e satisfação pessoal que nos proporcionou."*
>
> *"Considero que:*
>
> ** se praticou uma orientação atenta às necessidades/experiências dos participantes, apelativa à participação motivadora pelas questões que levantou e perspectivas de trabalho que abriu, estimulante para acções e projectos futuros."*
>
> *"Se trabalhávamos em grupo, não éramos todos formadores? Mas há alturas em todos temos a mesma dúvida e há necessidade de alguém fora do grupo, porque o grupo não chega."*
>
> (Registos de avaliação)

Possivelmente, será esta estratégia de preservação, de defesa contra as intromissões de elementos estranhos que, por serem estranhos à cultura do grupo, o põem em causa, ou modificam os seus laços sociais no sentido da desagregação. Um formador distante, despoleta uma relação dual, despótica e hipnótica, que por ser relação de dependência de um objecto distante é desagregadora.

O formador em círculo é formador numa rede relacional afectiva na qual acompanha tomadas de conhecimento e mudanças decididas pelo indivíduo e colectivo da formação. Uma atitude de não-directividade pode levar em conta a

diferenciação entre formador e formando, o preservar as identidades, o não manipular. O formador, sempre transitório[560], pode, desse modo, gerar uma tensão produtiva entre o potencial de experiências dos formandos e uma reflexão globalizante e distanciada.

Se quisermos tomar em consideração todas as consequências desta não--directividade, chegaremos à diluição, à desaparição do formador enquanto investido de uma actividade autónoma. Não se recusa ao formador uma especificidade, uma técnica, uma qualificação. Atribui-se-lhe o estatuto de agente de desenvolvimento que gere processos mais complexos que os habitualmente ocorridos em formação contínua:

. pelo que exigem de aprofundamento na compreensão dos motivos da acção;

. pela exigência de respostas pertinentes e mutuamente construídas;

. pelo testemunho que o formador emergente do círculo é forçado a dar do seu saber e saber-fazer e que se reflecte na qualidade da escrita e do nível da compreensão dos problemas e questionamentos;

. pela co-responsabilização nas análises e propostas, na orientação do projecto de formação em círculo.

«A posição tradicional do formador (...) é a de mediador entre os saberes e os receptores de conhecimentos, que sejam autores dos pedidos de formação, ou não (...) A emergência de uma nova prática formativa supõe uma inversão e uma mudança desta posição»[561]. O formador transitório do círculo surge como catalizador da expressão de saberes informais formalizados num projecto. O conjunto de tarefas que lhe ficam cometidas implica para o formador «um grande

---

[560]No sentido do enquadramento se justificar como tal e nesse estatuto investido pelo círculo.

[561]Jobert, G.(1987) Una nouvelle profissionnalité pour les formateurs d'adultes, Éducation Permanente, 87, p. 32

conhecimento do meio de proveniência do público, da sua cultura e redes»[562]. Esta necessidade de conhecimento das redes locais e o situar-se do formador no espaço específico onde decorre a formação não são questões de importância menor. «O problema não existe isolado. O contexto singular onde ele se insere dá-lhe a forma e o seu peso específicos (...) Nenhuma comunidade é uma ilha. Os problemas que aí se colocam estão dependentes de aspectos locais, de problemas regionais e nacionais. As suas origens ou as suas soluções encontram-se também numa outra escala»[563]. Atentos às redes comunicacionais, será importante não ignorar que os projectos de formação em círculo são elaborados e conduzidos de modo autónomo pelos actores locais.

O círculo não é um fenómeno espontâneo. Resulta de uma actividade controlada e requer representatividade exterior[564]. Ao animador de círculo cabe o papel de interlocutor perante o formador externo. Nesta particularidade reside uma das características mais originais do caso estudado. A figura de tutor entendido como «conselheiro cuja formação consiste em identificar os problemas, (percebido como) um líder no sentido da dinâmica de grupo»[565] não existe no círculo. O formador não é o animador, é todo o grupo. O formador externo não negoceia senão aparentemente com o animador do círculo: o interlocutor último é o colectivo de formação.

Na relação formador-formando tradicional poder-se-á identificar alguns desajustes. À partida, o desajuste entre o pedido do formando e a oferta do formador, uma

---

[562]Stroumza, J.(1991) Quels formateurs pour les adultes faiblement qualifiés? Panorama, 14, policopiado, p.2

[563]Le Boterf, G. (1986). L'ingénierie des projects de développement, Montréal, Agence d'Arc, p. 30

[564]Ver definição de animador de círculo no capítulo "Porquê chamar-lhe círculo?"

[565]Bogard, G. (1991) Pour une éducation socialisatrice des adultes, Strasbourg, Conselho da Europa, p.51

tensão entre dois desejos negociáveis, mas inconciliáveis. A posição de assimetria dota o formador de um poder explícito que lhe permite dominar. E quando o domínio se exerce restará lugar para uma busca de conhecimento?

O papel do formador externo participante casual do círculo exprime-se na ajuda ao indivíduo inteiro e não-separado, a «de encontrar, a se descobrir, a se formar, (...) a se interrogar sobre o conjunto dos seus componentes, sobre os constrangimentos sociais (...) e a abrir a via de uma "práxis" de mudança de si-próprio no seu meio real»[566]. A interrogação dos constrangimentos no círculo contagia os formadores de transição e têm-se verificado algumas mudanças significativas em alguns casos. Nestes, os formadores apercebem-se de que não se dirigem exclusivamente ao indivíduo-formando, mas a um grupo cujos elementos constituintes, individual e colectivamente se encontram envolvidos numa constante intervenção no seu meio social. Se o formador se apercebe desta dinâmica, a respeita e cultiva, procederá a uma revisão do seu papel tradicional. Se o não entende, verá serem subvertidas as formas de poder social que pretenda utilizar, ou impôr.

Verifiquei no estudo algumas situações de conflitualidade latentes, ou manifestas entre o círculo e o formador de transição. Este procurava pôr em acto um saber assente numa racionalidade técnica que, presumivelmente, conduziria o grupo a soluções sólidas e estáveis. O grupo reagia, frequentemente, com desdém, que o formador interpretava como ignorância. Servi, muitas vezes, como intermediário na clarificação dessas situações. Mesmo assim, se o formador insistia, deliberadamente, em não reconhecer o círculo como grupo com características diferentes de outros grupos, o desfecho era inevitável: o formador inventava uma qualquer desculpa e, tão discretamente quanto lhe era possível, afastava-se.

---

[566]Enriquez, E.(1977), op.cit., p.239

Num caso particular, a colaboração durou apenas um encontro. O formador entrou na sala e imprimiu a sequência que, provavelmente, havia utilizado com êxito com outros grupos: estabeleceu as sequências, a ordem, o ritmo, a apresentação dos acetatos... No final à linguagem esotérica e eficaz em termos de imagem social e de poder, responderam-lhe com um silêncio de desafio. E por aí se quedou a colaboração entre o círculo e o formador.

No entanto, o formador poderia, apenas com recurso ao bom-senso, constituir-se em mediador entre o saber constituído e o domínio das preocupações do círculo. A sua formação sempre fez a apologia dessa mediação. O que impediu que a concretizasse?

Imbuídos de uma já longa socialização em círculo, os formandos reagiram como actores-autores sociais que não se comportam como meros objectos de formação. Verifica-se o «aparecimento de novas exigências nas funções dos formadores»[567]. Uma destas exigências poderá enquadrar-se na análise do papel do formando que resulta na consideração deste como sistema em que coexistem diferentes dimensões: a de «objecto de um condicionamento exercido pelos outros e de agente do condicionamento que se exerce sobre os outros», mas também indissociado daqueles, a de «sujeito do condicionamento que impõe a si próprio»[568].

Vaalgarda e Norbeck resumem em duas sentenças o fundamental: «O monitor (formador) do círculo (...) não pode agir nunca como professor omnisciente tradicional (...) O grupo nunca fala para o monitor, o grupo conversa entre si»[569].

---

[567]Cortesão, L. et al (1983) Formação sociopsicopedagógica de formadores, Porto, Afrontamento, p.29

[568]Lesne, M. (1984) Trabalho pedagógico e formação de adultos, Lisboa, Fund. C. Gulbenkian, p.24

[569]Vaalgarda, M. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.22

Acrescentam que a participação de «especialistas tem de ser sempre previamente preparada no grupo». Referem que «se alguma vez um professor com formação pedagógica e habituado a ensinar se encarregava de ser monitor dum círculo, este acabava geralmente por ser talvez um círculo menos feliz, uma classe escolar com professor e alunos em vez de um grupo de colegas. A pedagogia e a metodologia da escola nunca se ajustaram ao círculo de estudos»[570].

A formação é uma intervenção junto e com quem «dispõe já de representações, conhecimentos, saberes-fazer e, (...) por consequência, para formar é necessário ter em conta estas aquisições anteriores»[571]. O nicho formador de cada círculo proporciona o assumir deste princípio e potencializa a autonomia do grupo em formação. O círculo poderá ser considerado como dispositivo de auto-gestão aberto. Não é apenas uma instância de mediação, mas de auto-mediação, de «mediação do sujeito em formação com o seu mundo subjectivo, mediação de um grupo de formação com as suas subjectividades, mediação do grupo com um projecto de acção, através do qual ele se exterioriza»[572]. A tarefa do formador externo não consistirá na «formulação de respostas tecnicamente eficazes aos pedidos explicitados, mas num trabalho sobre os pedidos em-si-mesmos e sobre o trabalho de formulação de respostas»[573]. A autonomia do círculo afirma-se na proporcionalidade inversa ao protagonismo do formador externo. Recorre a este como recorre a um centro de recursos. Os projectos têm origem interna e consubstanciam-se num propósito e compromisso (passe o pleonasmo) comum.

---

[570]Vaalgarda, M. & Norbeck, J. (1986), op.cit., p.33

[571]Berger, G. (1991) Conferência Nacional/Novos recursos para o ensino tecnológico e profissional, Porto, GETAP, p.235

[572]Correia, J. (1993) Formatividade e Profissionalidade Docentes, texto policopiado, p.10

[573]Correia, J. (1993) Dispositifs e Dispositons dans la Formation d'Adultes, texto policopiado, p.11

Pelo que foi dado viver nos círculos de estudos, o perfil possível de um monitor poderia ser esboçado em algumas atitudes encontradas como favoráveis à evolução do trabalho em círculos:

- um evidenciado auto-conhecimento;
- interesse também evidente pelo auto e hetero-crescimento pessoal;
- preocupação pela actualização científica;
- equilíbrio entre o acatar da responsabilidade de monitor e as decisões dos pares;
- forte capacidade crítica;
- empenho no colectivo;
- capacidade de gerir conflitos, sem preocupação pos consensos fáceis;
- capacidade de organização documental;
- consideração da precaridade da função.

Este perfil, somente esboçado, é em tudo a negação do formador que nega o saber dos formandos e os infantiliza, que desapossa os professores dos seus saberes, lhes inculca sentimentos de incapacidade de acesso à verbe e à sapiência e os impede de reflexão sobre as suas práticas. Também neste capítulo, o círculo pode actuar como instrumento de denúncia das práticas de alguns formadores de formadores. Só o trabalho de escuta pode ser facilitador de mudança. O contrário apenas confirma, ao nível da micro-relação o que é sabido a um nível mais geral da política educativa: que os desajustamentos acabam por funcionar como um generalizado processo de desculpabilização do empenhamento profissional de muitos professores[574].

---

[574]Stoer, S: (1986) Educação e Mudança Social em Portugal, Porto, Afrontamento

Esta escuta, para além do seu significado metodológico, terá de ser humanamente significativa, de assentar numa *deontologia de troca*[575]. Já se assiste a uma inflexão ainda que mínima, de formação magistral para posições de escuta e já alguns trabalhadores da investigação educativa concluem que «todos os estudos sobre o que e como aprendem os professores demonstram que estes, na sua maioria, prestam maior atenção ao que diz um colega (independentemente de que o que lhes diga seja ou não correcto), que ao que lhes diz alguém que venha da investigação educativa»[576]. E o professor-formando no círculo ouve-se escutando o outro, colega, ou formador externo, adapta o que recolhe, não adopta.

Em centros de formação em que participei como formador (não de círculo, mas em curso) verifiquei que apenas quatro formadores no conjunto de mais de uma centena tinham conhecimento da existência de modalidades de formação que não o curso. E nenhum formador ouvira sequer falar em círculos de estudo, embora todos achassem a ideia... *interessante*.

Um modelo transmissivo, clássico de formação é o modelo mais fácil de reproduzir; que é aquele em que o formador (porque reflectiu sobre o conteúdo que vai transmitir e o domina) tem uma percepção do grau de importância do conteúdo transtitido muito centrada em si; que não permite o (nem está interessado no) controlo sobre os efeitos produzidos; é um modelo pensado para a *mudança* sem se preocupar com a qualidade da mudança.

As alternativas a este modelo caracterizam-se pela imprevisibilidade e incerteza mas que, e por isso mesmo, susceptíveis de produzir mudanças, porque integradas em contextos reais.

---

[575]Morin, E.(1985) Sociologia, Lisboa, Europa-América, p.136

[576]Alonso, F.(1993) Desenvolvimento curricular nos centros escolares, texto policopiado, p. 12

No círculo o poder do formador externo não se desvanece. Mas é moderado pelas estratégias dos formandos, que são elemento regulador. No círculo esta moderação face à sempre maior tendência do formador externo para a prática transmissiva, permite que se privilegie uma finalização mais forte das formações relativamente ao seu contexto[577].

A prática da formação centra-se na inserção social, na iniciativa e no interesse dos formandos. O formador externo terá de levar em consideração o carácter supletivo da sua intervenção. Antes de mais, a formação centra-se no grupo agindo nas escolas (em senso lato); no envolvimento da pessoa que é quem determina conteúdos e estratégias de formação; centra-se em interesses determinantes da acção, na participação activa do formando no seu próprio processo formativo. Ao formador não competirá a procura da "participação" do aprendiz, ou esperar que um projecto de formação que o formador elabore possa ser compreendido e aceite pelos formandos. O acto de formar para o agente externo ao círculo consistirá mais numa ajuda, colaboração num processo de desenvolvimento cuja condução é pertença do formando.

Mas o círculo age num campo fluído e contraditório, não apenas em relação ao sub-sistema em que se insere, mas relativamente ao si próprio. E, neste capítulo, em particular, existe o risco de se considerar como opção do formador no círculo o perspectivar o formando imaginado, quer seja o que a tradição perfile, quer o que um qualquer idealismo desenhe e não o formando-pessoa, agente social de mudança. Há imensos labirintos representacionais que condicionam as intervenções.

---

[577]Barbier, J. et al (1991) Tendences d'evolution de la formation d'adultes, Révue Française de Pédagogie, nº 97, pp.75-108

O saber pedagógico tende a dissociar-se em três dimensões: o teórico, o tecnológico e o prático. Esta "taylorização" é contraditória com o actual contexto social e com o estatuto epistemológico da pós-modernidade. Contudo, no 1º Ciclo, onde não houve, nunca programas coerentes de formação contínua e onde as escolas funcionam como ilhas organizacionais, os adeptos do neo-positivismo têm terreno fértil. As estruturas do M.E. tradicionalmente carecidas de quadros pedagógicos e de perspectivas inovadoras, fomentam e financiam acções de formação planificadas e dirigidas por peritos da sua confiança, de preferência docentes da formação inicial. Paralelamente com a "taylorização" pedagógica, o Estado tende a dissociar também o prático do perito e este do militante. Nesta tríade de categorias, o militante (cujos contributos marginais de muitos anos inspiraram todo o discurso reformardor do M.E.) é projectado para as franjas do sistema por constituir ameaça.

É preciso reconhecer que na formação contínua o conhecimento de práticas inovadoras é escasso, que estamos no ponto de partida, quase nada sabemos. Por isso, se pretendermos traçar um simples esboço do formador externo ou do animador de círculo, poderemos fazê-lo, mas sem presunção de certeza.

Ao formador externo pede-se que esteja atento às tentações de controlo. Quase sempre, quando houve recurso a um formador externo ao círculo, esse formador procurou imprimir-lhe estratégias de curso, lamentando que os formandos fizessem tantas perguntas e não sobejasse tempo para expôr os assuntos. Como é possível uma postura diferente, se o formador ainda não reflectiu sobre o seu próprio processo de formação e sobre o modelo que adoptou?

Tradicionalmente, é ao formador que compete determinar a natureza dos objectivos, ou estabelecer a metodologia. Age tradicionalmente, como se fosse possível prever a multiplicidade e a variedade de situações com que irá deparar.

Traduz uma organização vertical quase sempre submetida a regras definidas por uma qualquer entidade promotora da formação.

No círculo, o formador é convidado, tal como se convida um livro... A formação acontece com ou sem um presumível formador. É ambígua a distinção entre formando e formador. E se este pretende reduzir aquele à conformidade do pré-estabelecido infantilizando a formação contínua, atem-se com as consequências. A dicotomia formador-formando ou é falsa ou dotada de pouca consistência formal num círculo. Poder-se-á falar, talvez, de um mutualismo dado que o formador forma formando-se. Formador e formando entram para a formação com o que sabem, mas também (e sobretudo) com aquilo que são. Ao cabo de algumas horas quaisquer simulações acabam por se esclarecer. E esse momento tem sido de intensa dramaticidade, tem marcado rupturas irreparáveis entre o círculo e quem o pressione a agir em conformidade com objectivos que não são os seus.

Os formadores externos com êxito têm realizado um acompanhamento que permite aos professores em círculo identificar e alterar o modo como pensam, sentem e agem. Têm sido intérpretes de intenções por vezes pouco esclarecidas, mediador, um gestor de situações de criatividade, talvez.

CONCLUSÕES (III): As características do círculo

Propôr novos estudos

CONCLUSÕES (III): As características do círculo

> *«Eu não sei o que é que os outros pensarão lendo isto; mas acho que isto deve estar bem porque o penso sem esforço (...) porque o digo como as minhas palavras o dizem»* (Alberto Caeiro)

O que é possível concluir? As conclusões, no sentido de finalizar, conluir, são sujeitas a envelhecimento, são ultrapassadas no momento do fecho, desactualizam-se. Os perfis estáticos e conclusivos de um estudo são a negação da complexa e imprevisível continuidade dos actos e movimentos sociais que pretendem enquadrar. Impõe-se o inconclusivo como única conclusão possível. Ao cabo deste labor compreensivo passei e ultrapassei inúmeras conclusões, reneguei expectativas, aprendi a lidar (embora mal) com o incerto e as contradições. Foi o possível de concretizar no tempo escasso que sobeja de sete horas diárias de trabalho directo com crianças numa escola com projecto, entremeadas de mais três ou quatro horas semanais de aprendiz de círculo. O que se conclui é uma primeira (e útil) reflexão que «foi sendo inscrita conforme os meus passos se provocavam e provocavam outros passos em cada momento de encontro. Precisamente: não pretendo legislar, mas encontrar. E, se venho falar-vos, é porque isso é ainda uma forma de encontro»[578].

Qual a legitimidade das conclusões? São antes um punhado de "ideias feitas" e outras tantas pistas para relançamento de debate. Será falso qualquer juízo prospectivo, ou raciocínio fabricado e concluso. Já quase tudo foi discutido e prescrito. Agora, tratar-se-á de tomar estes e outros trabalhos como contraponto

---

[578]António Maria Lisboa (1977), Poesia, Lisboa, Assírio e Alvim, p. 169

de práticas formativas que questionem as eventuais conclusões, as instituições, as rotinas. A conclusão legítima decorre da máxima de Pascal que nos avisa que por detrás de cada verdade é preciso aceitar que existe uma qualquer outra verdade que se lhe opõe.

São tão diversos os caminhos dos círculos que cada círculo é um caso e cada estudo que se faça tomará por conclusões aquelas que a visibilidade permite.

São muitos os círculos que optam por uma coordenação centrada no formador externo; outros, progridem deste estádio para níveis superiores de autonomia, que pode chegar à quase total dispensa de contributos externos. Dois círculos que acompanhei em 1993 aproximam-se do modelo do Guia de Estudo[579]. Apenas um dos círculos assumiu todas as características esboçadas neste trabalho.

O que há de comum a todos? Uma decisão de continuidade multiplicadora de projectos (esta é, efectivamente, uma conclusão).

Outras poderão ser equacionadas com prudência:

1. A origem (concepção) e o desenvolvimento dos projectos de formação contínua de professores são determinantes na definição de culturas locais de formação, exercendo influência no grau de autonomia assumida pelos centros, escolas e professores.
2. A auto-formação em colectivo auto-organizado é facilitadora da identificação de problemas e da produção de conhecimento.

   Mas «a fronteira (do C.E.) não é apenas uma linha de separação, mas uma zona de dupla comunicação. Quando esta zona toma consciência de si mesma e das suas possibilidades específicas, pode tornar-se produtora de uma cultura

---

[579]cf.Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986) Para uma pedagogia participativa, Braga, U.M.

nova, mais aberta, mais interrogativa, mais dialéctica que as culturas centrais auto-suficientes»[580].

O C.E. vive de um espaço à procura de si mesmo.

3. Seria facilitadora a aproximação colaborativa das instituições de Ensino Superior a estes colectivos.
4. Essa colaboração apela à emergência de formadores cujo perfil poderá ser desenhado com base nas características da cultura de formação visada. Este tópico poderá ser polémico, mas todo o conhecimento no momento da sua instituição é um conhecimento polémico.
5. A livre escolha de parceria nos círculos parece indissociável da ideia de projectos educativos de escola, nos quais os professores pudessem associar-se livremente, os pais pudessem escolher a escola (em função do seu projecto), os alunos pudessem escolher os seus professores...[581/582].

Até há bem pouco tempo, havia quem se referisse aos círculos como grupos caóticos sem qualquer conteúdo formativo, incapazes de se auto-avaliarem. Então, o RJFCP normativizou o caos. Só não conseguiu submeter a utopia. Uma utopia aliás realizável e socialmente construída desde há mais de vinte anos e na qual:

- O encontro de formação relativiza o conceito de lição de curso e atesta o princípio que diz não ser possível ensinar um professor a ensinar.

---

[580]Pineau, G., in Furter, P., Les espaces de la formation, Lausanne, Presses Polytechniques Romandes, 1983:11

[581]O que questiona o sistema de colocações e a monodocência.

[582]Para se compreender a importância da livre associação observe-se, por exemplo, os resultados obtidos num dos raros casos em que os professores do 1º Ciclo puderam escolher os parceiros de projecto./v. "Educar para a vida é em S.Tomé de Abação, in Revista Rumos, Porto Editora, pp.7-10

- A produção de necessidades no decurso dos encontros banaliza a determinação exterior de objectivos e comprova a imprevisibilidade dos processos formativos.
- Uma praxeologia que confere à experiência um estatuto de fonte de conhecimento desiquilibra a relação de poder entre formador e formando, anula o monopólio da teoria. O pólo teórico e o pólo prático requerem permanência para uma fusão experimental. Requerem algo mais que cursos de curta duração, para que se afirmem como complementares.

  A informalidade tem valor equivalente às situações formais. O tempo entre encontros é sempre de formação. O tempo passado em plenário, por sua vez, não separa o formal do informal, o trabalho do lazer, o prazer do dever. As reuniões de formação onde não há espaço para a emoção, são monstruosidades. Os professores são profissionais, mas são também pessoas. Convém não esquecer. A formação em círculo é para sempre e enquanto se quiser. Os conteúdos de formação são selecionados e apreendidos por compreensão e apropriação crítica. Transformam a pessoa e a prática. São significativos e produzem novos significados.
- O formador externo, quando existe, pode agir por antecipação, mas é sempre o grupo que decide investigando a pertinência da proposta, promovendo o vínculo artesanal entre produtor e produto de formação.
- O dispositivo de investigação existente no círculo obsta a generalizações avulsas e induz o grupo em processos singulares. Não se queda pela descrição empírica ou pela especulação teórica. Busca a compreensão dos fenómenos educativos e constrói teoria.

O círculo para funcionar ainda como último reduto para professores que ainda buscam a afirmação de uma dignidade que sempre foi sistematica e permanentemente negada ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Também neste sentido

se poderá falar da inter-influência entre condições de formação e condições de exercício da profissão.

Poder-se-á falar de um efeito compensatório? De um processo de emancipação lento e progressivo? O que se poderá afirmar é aquilo que uma formação oposta à socialização em círculo o confirma como cultura de crítica e resistência. Isto é, se a escola e os professores aceitam modelos de prática não democrática, aceitam a alienação em modelos correspondentes de formação contínua. Nesta afirmação pela negação, fará sentido dizer que o professor das escolas é o mesmo professor da formação. Inquirir como se organizam os professores na formação implica perguntar como se organizam os professores nas suas escolas, ou como decorrem as aprendizagens dos alunos, quais os modelos que lhes dão forma.

A mudança não poderá ser promovida «somente de fora, ao nível das super--estruturas e dos decretos institucionais se não o é, ao mesmo tempo, no interior, pelas vozes daqueles que a ela aspiram e que a vão, finalmente, exercer»[583]. A mudança não é um objectivo: é um estado. Possui componentes existênciais tão dinâmicos como imprevisíveis.

A sociedade entregue à auto-decomposição, a crises de aceleração da História, ou a um obstinado investimento em lutos de fim de século, já não possui um sentido único de mudança. E talvez seja no indivíduo integrado em colectivos auto-organizados que os denominadores comuns de reformulação cultural possam ser apreendidos e compreendidos. A formação contínua de professores é apenas um contexto particular desta reformulação.

Os professores que, num qualquer momento do seu percurso profissional, aderiram e participaram da prática de formação num grupo auto-organizado, evidenciam atitudes bem diversas dos que apenas conheceram práticas mais

---

[583]Ardoino, J.(1971) Propos actuels sur l'éducation, Paris, Gauthier-Villars, 5ª Ed., p.317

comuns no campo da formação contínua de professores. Enunciar atitudes pessoais será referir características dos grupos que as propiciam, ou reforçam.

O que podemos aspirar a compreender? Provavelmente, apenas o conjunto das representações e práticas, um ponto de fuga de histórias particulares que convergem em projectos comuns.

A problemática da formação em círculo continuará em aberto, à espera de novos contributos.

Pessoalmente, compreendo que não poderei afirmar, nem negar que a formação "seja possível". Aos períodos de euforia sucedem-se os de desânimo. Ficam pelo caminho reflexões sobre uma formação de outro tipo, «cuja resposta irá por vezes determinar que a formação se situe em quadros epistemológicos bem diversos. Formação em que momento? Para quem? Com que finalidade? Através de que estratégias? Que considerar nela prioritário? Propô-la aos formandos ou dar resposta aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?»[584].

Não foi meu propósito efectuar uma projecção sócio-histórica no campo da formação contínua de professores. Mas devo dizer que «não há na história dos grupos profissionais nenhum futuro pré-determinado (e que) o amanhã é sempre o produto das opções tomadas hoje»[585].

---

[584]Cortesão, L. (1991) Formação: algumas expectativas e limites, Inovação, 4 (1), p.93

[585]Nóvoa, A., in Stoer, S. (1991) Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, Porto, Afrontamento, p. 118

Propôr novos estudos

Hesitei bastante na multiplicação de referências, de citações, ou de mais e mais pistas para a compreensão do círculo, porque tudo o que registei me sugere retornos, coisa pouco de enquanto novo. Descubro-me, isso sim, num regresso cíclico à pedagogia e aos pedagogos - Pestalozzi, Herbart, Neill, Decroly, Freinet, Ferrière, Faria de Vasconcelos... - numa herança crítica de professor primário a quem a Sociologia, a Psicologia, em suma as Ciências da Educação tarde tocaram num percurso profissional quase feito. Também (talvez) por isso, a linguagem e o conteúdo do discurso me pareçam gastos, já-ditos, ultrapassados pela urgência da intervenção.

Em trabalhos anteriores (não publicados) verifico a prevalência de uma matriz que radica na tradição e manifestos da Escola Nova. Não farei transcrições desses trabalhos, apenas refiro por serem caracterizados pelos mesmos traços que agora julgo reencontrar no trabalho com círculos de estudos: a iniciativa, o senso crítico, a solidariedade, a autonomia.

Apercebo-me de que não é este o lugar para avaliar o impacto de uma inovação assente numa transformação de valores apenas esboçados. E é importante sublinhar que o círculo não é novidade. Sob uma pluridade de abordagens foram conceptualizados por muitos teóricos da formação. Os seus apoios conceptuais enraizam-se nos contributos dos pioneiros da educação permanente. Assim, os círculos traduzem um modo de estar e de agir numa sociedade em via de formação, numa transição para perspectivas ainda pouco nítidas, onde a única certeza é a da mudança sentida, nas transformações que se supõe estarem a processar-se nas estruturas e processos sociais.

Terá valido a pena o investimento de tempo e energias, se outros tomarem seus os intentos breves deste estudo, os conduzirem para novas interrogações e procurarem as respostas deixadas em aberto.

José F. A. Pacheco

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A.(1984). *L'Enseignant est une Personne.* Paris: Ed. ESF

ALMEIDA, J. & Pinto, J. (1982). *A Investigação nas Ciências Sociais.* Lisboa: Editorial Presença

ALONSO, F. (1993). *Desenvolvimento Curricular nos Centros Escolares.* Porto: texto policopiado.

ALTHUSSER, L. (1980). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado.* Lisboa: BUP.

ALVÆS, C. et al (1988). *Modèles Pour l'Acte Pédagogique.* Paris: Ed. ESF.

ANDER-EGG, E. (1989). *La Animacion y los Animadores.* Madrid: Narcea.

ANGULO, L. (1989). *Conocimiento, creencias y teorias de los professores.* Madrid: Alcoy Marfil.

ANZIEU, D. & MARTIN, J. (1971). *La Dinamique des Groupes Restreints.* Paris: P.U.F.

APPLE, M. (1990). "No hay que ser maestro para enseñar esta unidad". *Revista de Educación*, 291.

A.R.I.P.(s/d). *Pedagogia e Psicologia dos Grupos.* Lisboa: L. Horizonte

ARDOINO, J. (1971). *Propos Actuels sur l'Éducation.* Paris: Gauthier-Villars.

ARDOINO, J. (1989). "Pour une Éducation Permanente Critique". *Éducation Permanente*, 98, pp. 127 - 132.

ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. (s/d). *Educação radical e intelectuais transformadores.* Porto: texto policopiado.

BACHELARD, G. (1971). *La Poétique de la Rêverie.* Paris: P.U.F.

BACHELARD, G. (1986). *O Novo Espírito Científico.* Lisboa: Edições 70.

BANKS, J. (1985). "Etnic Revitalization Movements and Education". *Educational Review*, V.37, nº 2, pp.131-139.

BAPTISTA, A. (1971). *Peregrinação Interior.* Lisboa: Editorial Presença.

BAPTISTA, A. (1973). *O Tempo nas Palavras.* Lisboa: Moraes Editores.

BARBIER, J. & LESNE, M. (1976). "Une recherche sur les pratiques d'analyse des besoins". *Revue Pont*, nº 46, Jan.76.

BARBIER, J. (1977). *Recherche-Action dans l'Institution Educative.* Paris: Gauthier Villars.

BARBIER, R. (1983). "A investigação-acção existencial". *Pour*, nº 90, Jun/Jul.:texto policopiado.

BARBIER, R. (1984). "De l'imaginaire". In PINEAU, G. & COURTOIS, B. (1991). *La Formatiom Expériencielles des Adultes.* Paris: La Documentation Française.

BARBIER, J. et al (1991). "Tendances d'évolution da la formation des adultes". *Revue Française de Pédagogie*, 97, pp 75-108.

BARDIN, L. (1988). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1992). "Fazer da Escola um Projecto". In CANÁRIO, R. (org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola.* Lisboa: Educa.

BATAILLE, M. (1981). "Le concept de chercheur collectif dans la recherche--action". *Les Sciences de l'Éducation*, 2/3, pp 26-38.

BATESON, G. (1987). *Natureza e espírito.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

BEDESCHI, G.(1985). *Anthropos-Homem.* Lisboa: Enaudi/INCM.

BENAVENTE, A. & CORREIA, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária.* Lisboa: IED.

BENAVENTE, A. (1984). *Escola Primária Portuguesa: Quatro Histórias de Liberdade.* Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. et al (1987). *Do Outro Lado da Escola.* Lisboa: IED.

BENAVENTE, A. (1990). *Escolas, Professoras e Processos de Mudança.* Lisboa: Livros Horizonte.

BENAVENTE, A. et al (1992). *Do outro Lado da Escola.* Lisboa: Editorial Teorema.

BENAVENTE, A. (1993). *Ser Professor em Portugal.* Lisboa: Teorema.

BERBAUM, J. (1982). *Étude Systémique des Actions de Formation.* Paris: PUF.

BERBAUM, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre.* Paris: ESF.

BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação.* Porto: Porto Editora.

BERELSON, B. (1952). *Content analysis in communication research.* New York: UP.

BERGER, I. (1979). *Les Instituteurs d'une Generation à L'autre.* Paris: P.U.F.

BERGER, G. (1991). "A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes". In *Conferência Nacional-Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional.* Porto: GETAP, pp. 134-143.

BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1990). *A Construção Social da Realidade.* Petrópolis: Vozes.

BEYER, L. (1988). *Knowing and acting.* Londres: Falmer Press.

BIASUTTI, B.(1973). *Guia Para Uma Educação Não-Repressiva.* Lisboa: Moraes Ed.

BOGARD,G. (1991). *Pour une éducation socialisatrice des adultes.* Strasbourg: Conselho da Europa.

BOUDON, R. (1979). *La logique du social.* Paris: Hachette.

BOURDENCLE, R. (1993). "La Professionnalisation des Enseignants". *Revue Française de Pédagogie*, nº 105, Out-Nov-Dec.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. (1970). *La Reprodution.* Paris: Minuit.

BORDIEU, P. (1989). *O Poder Simbólico.* Lisboa: Difel.

BRITZMAN, D. (1986). "Myths in the Marking of Teacher Biography and Social Struture in Teacher Education". *Harvard Educational Review*, 56 (4).

BRONFENBRENNER, V. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano.* Buenos Aires: Paidós.

C. R. S. E. (1987). *Documentos Preparatórios I.* Lisboa: M.E.

C. R. S. E. (1988). *Proposta lobal de Reforma.* Lisboa: GEP/ME.

CAEIRO, A. (1979). *Poemas.* Lisboa: Ed. Ática.

CAMPOS, B. (1989). *Questões de Política Educativa.* Porto: Asa.

CAMPOS, B. (1993). "As Ciências da Educação em Portugal". *Inovação*, Vol.6. pp.11-28.

CANÁRIO, R. (1989). "Projecto ECO-Arronches/ Para uma estratégia de formação contínua de professores" . *Aprender*, 7, pp 26-33.

CANÁRIO, R. (1991). "Mudar as Escolas: Papel da Formação e da Pesquisa". *Inovação*, 4 (1), pp. 77 - 92.

CANÁRIO, R. (1991). "Formação: transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino". *Aprender* 13, pp 64-69.

CANÁRIO, R. (1993). *Ensino Superior e Formação Contínua de Professores.* ESE/Portalegre: texto policopiado.

CARNEIRO, R. (1988). *Portugal:os próximos vinte anos*, V volume. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

CARR, W. et KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical.* Dearkin University Press.

CARRAL, J. (1991). "Éducation National: Formation Continue des Personneles et Projects d'Établissement". *Éducation et Pédagogies*, 12, pp. 29 - 35.

CARVALHO, A. (1992). *A Educação como Projecto Antropológico.* Porto: Afrontamento.

CARVALHO, A. org. (1993). *A Construção do Projecto de Escola.* Porto: Porto Editora.

CASTORIADIS, C. (1975). *L'Instrution, l'Imaginaire et la Societé.* Paris: Seuil.

CAVACO, M. (1993). *Ser Professor em Portugal.* Lisboa: Teorema.

CDP (1978). *Boletim Projecto*, nº2, Dez.,Santo Tirso: texto policopiado.

CEBALOS, L. (1987). *Um Método para la Investigación-acción Participativa.* Madrid: Ed. Popular.

CERI (1970). *La gestion de l'innovation dans l'enseignement.* Paris: OCDE.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (1990). "Modèles de formation continue et stratégies de changement". *Inovations*, 19-20, pp 7-25.

CHARLOT, B. (1978). "Le mythe de la négotiation des besoins". *Bulletin des professeurs d'École Normale*, nº 19: texto policopiado.

CLOUZOT, O. & BLOCH,A.(1981). *Apprendre Autrement.* Paris: Les Editions d'Organisation.

CORREIA, A. (1982). *Professores do Ensino Primário: Representações e Práticas.* Lisboa: IED.

CORREIA, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores.* Porto: Ed.Asa.

CORREIA, J. (1990). "Inovação,mudança e formação". *Aprender*, 12: texto policopiado.

CORREIA, J. et al (1990). *A Acção Educativa: Análise Psico-Social.* Leiria: ESEL/APPORT.

CORREIA, J., STOLEROFF, A., STOER, S. (1991). "A ideologia da modernização e o sistema educativo". *Cadernos de Ciências Sociais:* texto policopiado.

CORREIA, J. (1991). "Mudança Educacional e Formação". *Inovação* 4(1) pp149-165.

CORREIA, J. (1993). *Formatividade e Profissionalidade Docentes.* Porto: texto policopiado.

CORREIA, J. (1993). *Dispositifs et Dispositions dans la Formation des Adultes: La Dinamique de la Formativité.* Porto: texto policopiado.

CORTESÃO, L. et al (1983). *Formação Sociopsicopedagógica de Formadores.* Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, L. (1983). *Proposta de um Currículo para a Formação de Formadores.* Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, L. (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: o caso da formação de professores.* Porto: FPCE.

CORTESÃO, L. (1991). "Formação: algumas expectativas e limites". *Inovação*, 4 (1), pp 93-99.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1994). *A possibilidade de acontecer formação.* Porto: texto policopiado.

COURTOIS, B. (1989). "L'Aprentissage Expérientel". *Éducation Permanente*, n° 100/101, pp.7-12.

COURTOIS, B. & PINEAU, G. (1991). *La Formation Expérientielle des adultes.* Paris: La Documentation Française.

CROZIER, M. (1977). *L'acteur et le Systéme.* Paris: Seuil.

CROZIER, M. (1982). *Mudança individual e mudança colectiva, Mudança Social e Psicologia Social.* Lisboa: Livros Horizonte.

DELORME, C. (1985). *De la Animation Pedagógica a la Investigación-Accion.* Madrid: Narcea.

DEMAILLY, L. (1991). *Le collège:crise, mhytes et métiers.* Lille: PUL.

DESROCHE, H. (1976). *La Societé Festive.* Paris: Seuil.

DGEA/ME (1985). *Relatório-Síntese do Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.* Lisboa: M.E.

DGEB (1977). *Caderno de Documentação do Professor.* Lisboa: MEIC.

DGEB (1981). *Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta*, n°2. Lisboa: DSPRI/ME.

DGEBS (1990). *Programa do 1° Ciclo.* Lisboa: ME.

DGCE (1979). *Vamos Falar de Escolas.* Lisboa: ME.

DOMINICÉ, P. (1984). "La Biographie Éducative". *Éducation Permanente*, pp.72-73.

DOMINICÉ, P. (1987). "De l'Apprentissage Instrumental à la Pédagogie Critique". *Éducation Permanente*, n° 92.

DOMINICÉ, P. (1989). "Expérience et Apprentissage: faire de necessité vertu". *Éducation Permanente*, 100/101, pp. 57-65.

DOMINICÉ, P. (1990). *L'Histoire de Vie comme Processus de Formation.* Paris: L'Harmattan.

DUBARD, D. (1992). "Formes identitaires et socialisation profissionelle". *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, pp. 505-529

DUCKWORTH, E. (1984). "What teachers know". *Harvard Educational Revue*, 54 (1), pp.15-20.

DUCROS, P. (1988). "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants". *Éducation Permanente*, 96, pp 37-48.

DUCROS, P. & FINKELSTEIN, D. (1990). "Dix Conditions pour Faciliter les Innovations". *Cahiers Pédagogiques*, 288.

DURKHEIM, E. (1985). *Les règles de la méthode sociologique.* Paris: PUF.

ENGUITA, M. (1989). "Educação e teorias da resistência". *Educação e Realidade*, 14 (1), Jan-Jun, pp 3-16.

ENRIQUEZ, E. (1972). "Problématique du changement". *Conexions*, 4, vol. 2. Paris: EPI.

ENRIQUEZ, E. (1977). "La Formation: Discipline ou Anti-discipline". In PINEAU, G. coord. (1979). *Éducation ou Aliénation Permanente?*. Montreal: Dunod.

ENRIQUEZ, E. (1980). "Les Institutions: Amour et Contrainte, Consensus et Violence, Connexions", nº 30: texto policopiado.

ESTEVE, J. et al (1988). *Comunicacion y Education*. Barcelona: Paidós.

ESTEVE, J. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher.

ESTEVES, M.(1991). "Alguns Contributos para a Discussão sobre a Formação Contínua de Professores". *Inovação*, vol.4,nº1, pp.101-111.

ESTRELA, A. (1994)."A Escola Caserna". *O Professor*, nº 40 (3ªSérie), Set./Out.

FERNANDES, E.(1990). *Psicopedagogia e Psicanálise da Educação*. Lisboa: Ed. Estante.

FERRA, A. (1992). *Pedagogia Centrada na Pessoa*. Lisboa: Planeta Editora.

FERRY, G. (1970). *La Pratique du Travail en Groupe*. Paris: Dunod.

FERRY, G. (1983). *Le traject de la formation*. Paris: Dunod.

FERRY, G. (1987). "Au détour de la formation: le contrepoint de la recherche" *Recherche et Formation*, 1, pp 27-36.

FEYERBEND, P. (1985). *Contra o Método*. Rio de Janeiro: texto policopiado.

FINGER, M. & Nóvoa, A. (1988). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: DRH.

FINGER, M. (1989). "Aprentissage Espérientiel ou Formation par les Expériences de Vie?". *Éducation Permanente*, nº 100/101, pp. 39-46.

FLEMING, M.(1988). *Autonomia Comportamental*. Porto: I.C.B.A.S./U.P.

FORMOSINHO, J. (1980). "As bases do poder do professor". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 301-328, Jan.

FOUCAULT, M. (1970). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Ed. Vozes.

FREIRE, P. (1971). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIEDMAN, Y. (1978). *Utopias Realizáveis*. Lisboa: Socicultura.

FRITZEL, C. (1987). "On the concept of relative autonomy in educational theory" *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 23-35.

FUKWYAMA, F. (1992). *O Fim da História*. Lisboa: C.L.

FURTER, P. (1979). *Strategies de l'Utopie*. Paris: Ed. Galilée.

FURTER, P. (1983). *Les Espaces de la Formation.* Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

GAGE & BERLINER (1975). *Educational Psycology.* Chicago: Rand Mc Nally College Publishing Cº.

GALTON, M. & MOON, B. (1986). *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum.* Barcelona: M. Roca.

GARCIA, C. (1989). *Introdución a la formación del professorado.* Sevilha: S.P.U.S.

GARNEAU, J. & LAVIREY, M. (1983). *L'autodeveloppment.* Montreal: Ed. de L'Homme.

GEP/ME (1988). *Práticas de Gestão:Ensino Primário* (versão provisória). Lisboa: ME: texto policopiado.

GEP/ME (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas.* Lisboa: ME.

GEP/ME (1990). *Caracterizaçäo das Actividades de Formaçäo Contínua dos Docentes do Ensino Näo-Superior-1987/88.* Lisboa: ME.

GEP/ME (1990). *Formação Contínua de Professores - Necessidades e Condições de Participação.* Lisboa: ME.

GILBERT, R.(1983). *As Ideias Actuais em Pedagogia.* Lisboa: Moraes Ed.

GIMENO, J. & PEREZ, A. (1985). *La Enseñanza: su Teoria e su Pratica.* Madrid: Akal.

GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Prática.* Madrid: Morata.

GIROUX, H. (1983). *Theory and Resistance in Education.* Massachussets: South Hadley.

GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação.* Rio de Janeiro: Ed. Vozes.

GIROUX, H. (1990). *Los professores como intelectuales.* Barcelona: Ed. Paidós.

GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1988). *Etnografia y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Ed. Morata.

GOMÉZ, A. (1992). "O pensamento prático do professor". In NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação.* Lisboa: D. Quixote.

GONÇALVES, J. & SIMÕES, C. (1991). "O Desenvolvimento do Professor numa Perspectiva de Formação Permanente". *Inovação*, vol. 4, nº 1, pp.135-147.

GOYETTE, G. & LESSARD-HÉBERT, M. (1987). *La Recherche-Action.* Quebec: PU.

GRÁCIO, R. (1976). *Educação e Educadores.* Lisboa: L. Horizonte.

GRÁCIO, R. et al (1984). *Correntes Actuais da Pedagogia.* Lisboa: L. Horizonte.

GRAWITZ, M. (1984). *Méthodes des Sciences Sociales.* Paris: Dalloz.

GRONEMEYER, M. (1898). "Les Chocs de la Vie, Moteur ou Frein de L'aprentissage?". *Éducation Permanente*, nº0100/101, p. 79-90.

HABERMAS, J. (1973). *Problème de Legitimation dans le Poscapitalisme.* Frankfort: texto policopiado.

HANNOUN, M. (s/d). *Os conflitos da Educação.* Lisboa: Socicultura.

HELDER, H. (1994). *Os Passos em Volta.* Lisboa: Assírio & Alvim.

HENRIOT, A. (1987). " Approches ethnografiques en sociologie de l'éducation". *Revue Française de Pédagogie*, nº 78, Jan-Fev-Mar, pp 73-81.

HOGENRAAD, R. (1983). *Contenu mentaux et analyse de contenu.* Louvain: UCL.

HONORÉ, B. (1990). *Sens de la Formation, Sens de l'être.* Paris: Ed. L'Harmattan.

HOYLE, E. (1982). "The professionalization of teachers: a paradox", *British Journal of Educational Studies*, 30 (2), pp. 161 -171.

HUBERMAN, M. (1973). *Como se realizam as mudanças em Educação.* S. Paulo: Cultrix.

HUBERMAN, M. (1986). "Un noveau modèle pour le développement professionel des enseignants". *Revue Française de Pédagogie*, nº 75, Mai-Juin, pp 5-15.

HUBERMAN, A. (1989). *La Vie des Enseignants.* Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.

HUSEN, T. (1973). "Les Résistances à l'Innovation dans l'Éducation". *Perspectives*, Vol.III.

IIE/ME (1992). *A Opinião dos Professores/1º Ciclo.* Lisboa: ME.

ILLICH, I. (1971). *Une societé sans école.* Paris: Seuil.

JAMESON, F. (1985). "Pós-modernidade e sociedade de consumo". *Novos estudos*, 12, texto policopiado.

JEAN, G. (1976). *Pour une Pédagogie de L'imaginaire.* Paris: Casterman.

JEAN, G. (1990). *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica.* Porto: Ed.ASA.

JOBERT, G. (1987). "Une nouvelle professionalité pour les formateurs d'adultes". *Éducation Permanente*, 87, pp 19-33.

JOBERT, G. (1988). "Identité professionelle et formation continue des enseignants". *Éducation Permanente*, 96, pp. 11 - 20.

JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1991). *Cooperative learning and school development.* Mineapolis: U.M.

JOSSO, C. et al (1990). *Les formateurs d'adultes et leur formation, Cahier 58.* Genève: FPCE/UG.

JOSSO, C. (1991), *Cheminer vers soi, le sujet en formation.* Lausanne: L'Age de l'Homme.

KAUFMAN, R. (1973). *Educational System Planning.* Englewood Cliffs: Prentice--Hall.

KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Mas Allá de la Teoria de la Reproducción.* Madrid: Morata.

KILPATRICK,W. (1933). *The educational frontier.* New York: The Century Co.

KOLB, D. (1984). *Experiential Learning.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

KRIPPENDORF, K. (1980). *Content Analysis.* Londres: Sage.

KRISHNAMURTI, J. (1985). *O Mundo Somos Nós.* Lisboa: Livros Horizonte.

LAKATOS, E. (1986). *Metodologia Científica.* S. Paulo: Ed. Atlas.

LANDSHEERE, G. (1976). *La Formation des Enseignants Demain.* Toournai: Casterman.

LAPASSADE, G. (1974). *Groupes, Organisations, Institutions.* Paris: Gauthiers--Villars.

LE BOTERF, G. (1986). *L'Ingénerie des Projects de Développment.* Montreal: Agence d'Arc.

LE GRAND, J. (1989). "La bonne distance epistémique n'existe pas". *Éducation Permanente*, 100/101, pp 109-122.

LENGRAND, P. (1965). "L'Éducation Permanente". *Peuple et Culture.* In PAIN, A. (1990). *Éducation Informelle.* Paris: L'Harmattan.

LENGRAND, P. (1975). *L'Homme du Devenir.* Paris: Ed. Entente.

LESNE, M. (1977). *L'Analyse des Besoins en Formation.* Paris: P.U.F.

LESNE, M. (1984). *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes.* Paris: Edilig.

LESNE, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos.* Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

LESNE, M. & Minvielle, Y. (1988). "Socialisation et formation d'adultes". *Éducation Permanente*, 92, pp. 23 - 38.

LIÉTARD, B. (1991). "L'Individualisation des Parcours d'Evolution". *Revue Française de Pédagogie*, 97, p. 87.

LISBOA, A. (1977). *Poesia.* Lisboa: Assírio & Alvim.

LITTLEJOHN, S.(1982). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana.* Rio de Janeiro: Zahar Ed.

LOBROT, M.(1971). *A Pedagogia Institucional.* Lisboa: Iniciativas Editoriais.

MAFFESOLI, M. (1985). *A Sombra de Dionísio.* Rio de Janeiro: Ed. Graal Lda.

MAFFESOLI, M. (1988). *Le temps des Tribus.* Paris: Meridiens Klincksieck

MAISONNEUVE, J. (1973). *La Dinamique des Groupes.* Paris: P.U.F.

MALGLAIVE, G.(1988). "Les raports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes". *Éducation Permanente*, nº 92, Mars. pp 53-62.

MALGLAIVE, G. (1990). *Enseigner à des adultes.* Paris: PUF.

MALINOWSKI, B. (1968). *Une Théorie Scientifique de la Culture.* Paris: Maspero.

MARC, E. & PICARD, D. (1984). *L'École de Palo Alto.* Paris: Ed. Retz.

MARTINS, A. (1991). "Formação contínua de professores: problemática e perspectivas". *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas.* Porto: SPCE, pp. 559 - 568.

MARTINS, G. (1991). *Escola de cidadãos.* Lisboa: Ed.Fragmentos.

MEIRIEU, P.(1988). *Apprendre...Oui, Mais Comment?.* Paris: Ed. E.S.F.

MÓNICA, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar.* Lisboa: Ed.Presença.

MONTEIL, J.(1989). *Éduquer e Former.* Grenoble: P.U.G.

MONTERO, L. (1990). *La ensenanza como profesion y el profesor como profesional.* Porto: texto policopiado.

MONTERO, L. (1993). *La formacion centrada en la escuela: una propuesta de conceptualizacion.* Porto: texto policopiado.

MORIN, A.(1985). "Critères de scientificité de la recherche-action". *Revue des Sciences de l'Éducation*, XI (1), pp 31-49.

MORIN, E. (1980). *La Méthode II, La Vie de la Vie.* Paris: Seuil.

MORIN, E. (1982). *Ciência com Consciência.* Sintra: Publ. Europa-América.

MORIN, E. (1983). *O Paradigma Perdido.* Lisboa: Publ. Europa-América.

MORIN, E. (1989). *La Méthode, T.1.* Paris: Seuil.

MORIN, E. (1991). *Introdução ao Pensamento Complexo.* Lisboa: Instituto Piaget.

MOSCONI, N.(1986). "De l'Aplication de la Psycanalise à l'Éducation". *Revue Française de Pédagogie*, nº75.

MOSCOVICI, S. (1979). *Psycologie des Minorités Actives.* Paris: PUF.

MOUNIER, E.(1976). *O Personalismo.* Lisboa: Moraes Ed.

MUCHIELLI, R. (s/d). *L'analyse de contenu des documents et des comunications.* Paris: ESF.

MUCHIELLI, R. (1985). *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes.* Paris: ESF.

NAYSMITH, J. (1995). "Reflexões sobre o Ensino Superior em dois lugares diferentes". *Revista Rumos*, nº 3, Março/Abril, p.11.

NEILL, A.(1976). *Liberdade sem Medo.* Lisboa: C.L.B.

NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs.* Lisboa: INIC.

NÓVOA, A. (1990). *Educação e Sociedade.* Porto: texto policopiado.

NÓVOA, A.(1991). "A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". *Inovação*, vol.4, nº1, Lisboa, IIE, pp.63-76.

NÓVOA, A. (1992). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A.(s/d). *Os Professores em Busca de Uma Autonomia Perdida?.* Porto: texto policopiado.

NÓVOA, A. & ESTRELA, A. (org.)(1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas.* Lisboa: Educa.

NÓVOA, A. & Popkewitz, T. (Org) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores.* Lisboa: Educa.

NOYÉ, D. & PIVETEAU, J.(1987). *Guide Pratique du Formateur.* Paris: INSEP Ed.

NUNES, S. (1970). *O Problema Político da Universidade.* Lisboa: D. Quixote.

OCDE (1970). *Oferta e Procura de Pessoal Docente no Ensino Primário e Secundário.* Lisboa: GEPAE.

PACHECO, J. & PINHO, J. (1990). *Relação Escola-Sucesso.* Braga: ANPEB/UM: texto policopiado.

PACHECO, J. et al (1993). *Avaliar a Avaliação.* Porto: Edições ASA.

PACHECO, J. (1993). "Memória e Projecto". *Correio Pedagógico* nº 74, Abril, pp.8-9.

PACHECO, J. (1993). "Grandes Insignificâncias". *Revista Educação*, nº 6. Porto: Porto Editora, pp.50-53.

PAIN, A.(1990). *Éducation Informelle.* Paris: L'Harmattan.

PAWELS, L. (1979). *Aprendizagem da Serenidad.* Lisboa: Verbo Editora.

PELLETIER, C. (1993). *Profissional Developmemt trough a Teacher Book Club.* Atlanta: American Educational Research Association.

PERETTI, A. (1981). *Du Changement à l'Inertie.* Paris: Dunod.

PERETTI, A. (Coord.)(1982). *Rapport au ministre de l'Éducation Nationale:* Paris: La Documentation Française.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação, Perspectivas Sociológicas.* Lisboa: D. Quixote/IIE.

PINEAU, G. (coord.)(1979). *Éducation ou Aliénation Permanente?.* Montreal: Dunod.

PINEAU, G. (1986). "Pour une théorie tripolaire des formations vitales". *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, nº 44, Genêve, pp 25-40.

PINEAU, G. (1988). *O Método Auto-Biográfico e a Formação.* Lisboa: M.S.

PINEAU, G. (1989). "La Formation Expérientielle en auti-eco-et co-information" *Éducation Permanente*, n°+100/101, p. 25

PINEAU, G. (1990). "Germination des histoires de vie en formation de formateurs". *Éducation-Formation*, 217-218, pp 69-78.

PIRES, E. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo.* Porto: Edições ASA.

POLANYI, M. (1967). *The Tacit Dimention.* New York: Doubleday.

POSSOZ, D. (1988). *Individualizar la Formation.* Paris: ADEP Editions.

POSTIC, M. (1977). *Observation et Formation des Enseignants.* Paris: P.U.F.

POSTIC, M. (1979). *Observação e Formação de Professores.* Coimbra: Almedina.

PRAIA, M. (1993). *Desenvolvimento Pessoal e Social.* Porto: Ed. ASA.

RAILLON, L.(1984). *L'Enseignement Ou La Contre-Éducation.* Paris: P.U.F.

REBOUL, O.(1982). *O Que É Aprender?.* Coimbra: Almedina.

REBOUL, O.(1984). *La Langage de l'Éducation.* Paris: P.U.F.

REEVES, H. (1990). *Reflexões de um Observador da Natureza.* Lisboa: Gradiva.

RESWEBER, JEAN-PAUL (1988). *Pedagogias Novas.* Lisboa: Teorema.

RIBEIRO, J. et al (1990). "A Influência da Colegialidade no Profissionalismo" *Inovação*, vol. 3, n° 1-2.

ROGERS, C. (1973). *Liberdade para aprender.* Belo Horizonte: Interlivros.

ROGERS, C.(1980). *Tornar-se Pessoa.* Lisboa: Moraes Ed.

ROGERS, C.(1986). *Grupos de Encontro.* Lisboa: Moraes Editores.

ROUSSEAU, P. (1990). *Comprendre et Gérer les Conflits dans les Entreprises et les Organisations.* Lyon: Chronique Sociale.

ROWLAND, R. (1987). *Antropologia, História e Diferença.* Porto: Afrontamento.

SAINT-ARNAUD, Y. (1981). *Participacion y Comunicacion de Grupos.* Madrid: Ed. Anaya.

SAP/ME (1979). *Texto de Apoio.* Lisboa: ME.

SANTOS, B. (1986). *Oração de Sapiência.* Coimbra.

SANTOS, B.(1989). *Introdução a Uma Ciência Pós-Moderna.*Porto: Afrontamento.

SANTOS, B. (1988). "O Social e o Político na transição pós-moderna". *Comunicação e Linguagem*, 6/7.

SANTOS, B. (1989). "Os direitos humanos na pós-modernidade". *Jornal de Letras e Artes*, 24. Abril. 89.

SANTOS, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal.* Porto: Afrontamento.

SAINT-ARNAUD, Y. (1981). *Participacion y Comunicacion de Grupos.* Madrid: Ediciones Anaya.

SARMENTO, M. (1992). *A Escola e as Autonomias.* Porto: Edições ASA.

SARTRE, J. (1960). *Critique de la Raison Dialétique.* Paris: Gallimard.

SCHMIDT, V. & REICH, W. (1975). *Elementos para uma Pedagogia Anti--Autoritária.* Porto: Publicações Escorpião.

SCHON, D. (1990). *Educating the Reflective Pratitioner.* San Francisco: Jossey--Bass.

SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós/MEC.

SERRALHEIRO, J. (1995). "Os professores devem construir utopias". *A Página,* Fevereiro, p. 6.

SHULMAN, L. (1986). "Knowledge Growth in Teaching". *Educational Resaercher,* 15(2).

SHULMAN, L. (1986). "Paradigmas y programas de investigación". In Wittrock (1989). *La Investigación de la Ensenanza.* Madrid: Paidós, tomo I, pp. 9-91.

SHWARTZ, B. (1969). *Formal and Informal Education.* New York: O.U.P.

SHWARTZ, B. (1973). *L'Éducation Demain.* Paris: Aubier-Montagne. In PAIN, A.(1990). *Éducation Informelle.* Paris: L'Harmattan.

SHWARTZ, B. (1988). "Éducation permanente et formation d'adultes". *Éducation Permanente*, 92, pp. 7-21.

SHWARTZ, B. (1989). "Une nouvelle chance pour l'éducation permanente". *Éducation Permanente*, 98, pp 121-126.

STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and developement.* London: Heineman Educational Books.

STOER, S. & ARAÚJO, H. (s/d). *Os direitos humanos básicos e a escola democrática: uma perspectiva sociológica.* Porto: texto policopiado.

STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal.* Porto: Afrontamento.

STOER, S. et al (1991). *Educaçäo, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa.* Porto: Afrontamento.

STROUMZA, J. (1991). "Quels formateurs pour les adultes faiblement qualifiés". *Panorama*, 14.

TARDY, M. (1979). "Le Champ Sémantique de l'Expression Éducation Permanente". In PINEAU, G. coord. (1979). *Éducation ou Aliénation Permanente?.* Montreal: Dunod.

TAVARES, J. et al(1991). *Formaçäo Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas.* Aveiro: Ed. U.A.

THEIL,J.(1989). "L'Importance de l'Autonomie". *Éducation Permanente*, nº100/101.

TOUZARD, H. (1977). *La Médiation et la Résolution des Conflits.* Paris: P.U.F.

UNESCO (1980). *O Educador e a Abordagem Sistémica.* Lisboa: Ed. Estampa.

VALA, J. (1986). "A Análise de Conteúdo". In SILVA, A. & PINTO, J. (org). *Metodologia das Ciências Sociais.* Porto: Afrontamento, pp 101-128.

VALLGARDA, H. & NORBECK, J. (1986). *Para Uma Pedagogia Participativa.* Braga: Universidade do Minho.

VIELLE, P. (1981). "L'Impact de la Recherche sur le Changement en Éducation". *Perspectives*, vol.XI, nº3.

VIRTON, P. (1979). *Os Dinamismos Sociais.* Lisboa: Moraes Ed.

VORK, J. (1983). "Problems of beginning Teacher". *European Journal of Teacher Education*, 6, 2.

WATZLAWICK, P. et al (1975). *Changements, Paradoxes et Psichothérapie.* Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P. (1984). *La Langage du Changement.* Paris:, Editions du Seuil.

WITTROCK, M. (1989). *La investigacion de la enseñanza.* Barcelona: Ed. Paidós.

WOODS, P. (1987). *La Escuela Por Dentro.* Barcelona: Ed. Paidós.

YARGER, S. (1982). "In-service Teacher Education". *Encyclopedia of Education Research*, Vol. 2. New York: Collier Mac Millan Publishers.

F.P.C.E. BIBLIOTECA U.P.