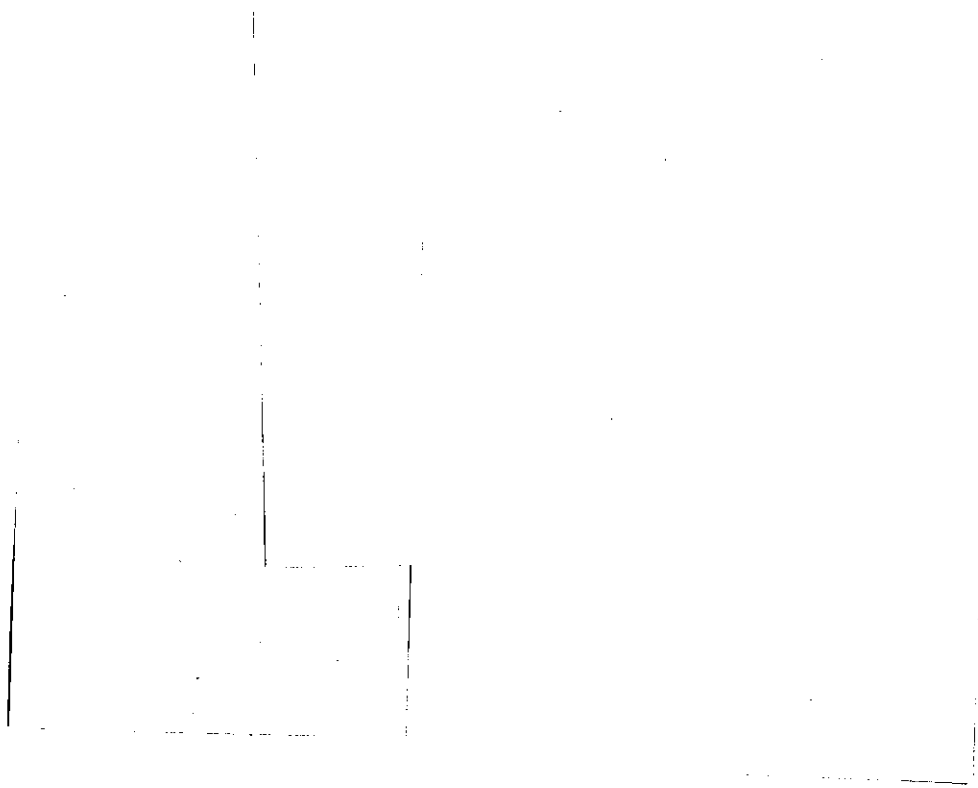


9/84

PROJECTO ALCÁCER
Desenvolvimento da criança em comunidade rural



Texto de difusão nº 1
ELABORAÇÃO PARTICIPADA DE UM PROJECTO
DE INOVAÇÃO-FORMAÇÃO PEDAGÓGICA
Bártolo Paiva Campos

APRESENTAÇÃO

Este texto foi elaborado com base na comunicação apresentada pelo autor, enquanto director do Projecto Alcácer, na "Deuxième Réunion de Travail du Réseau Européen Action & Recherche en Education" realizada em Mons, Bélgica, de 12 a 18 de Setembro de 1982, sob o patrocínio da Fundação Holandesa Bernard Van Leer. Nesta reunião participaram ainda directores e representantes de outros projectos educativos subsidiados por aquela Fundação em várias regiões da Europa: Gent, Mons, Liège, Toulouse e Milão.

O texto refere os aspectos gerais do modelo de inovação e de formação pedagógicas subjacentes ao Projecto Alcácer e o modo como eles o orientaram na primeira etape que culminou com o estabelecimento de um contrato para a realização de um plano de inovação-formação elaborado em comum, com base na análise conjunta da situação.

Ao divulgar este texto junto de um público mais vasto deseja-se contribuir para a discussão já existente, no nosso país, sobre os modelos de inovação pedagógica e de formação de profissionais da educação.

Embora tributárias do trabalho realizado em conjunto com todos os membros da equipe do Projecto Alcácer e com membros dos serviços das duas Fundações a quem pertence a iniciativa do mesmo, as posições assumidas só responsabilizam o autor. Observe-se ainda que não se pretende insinuar que o Projecto Alcácer corresponde inteiramente à concretização do modelo aqui apresentado, pelo facto de não se fazer referência às dificuldades encontradas na sua prossecução.

Alcácer, Setembro de 1982

Bártolo Paiva Campos

ÍNDICE

I. FORMAÇÃO ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE INOVAÇÃO

II. O SISTEMA DE APOIO À INOVAÇÃO-FORMAÇÃO

- A. O Projecto Alcácer: um sistema de apoio à inovação-formação em educação infantil nas comunidades rurais.
- B. Constituição e estruturação da equipe de apoio à inovação-formação.

III. METODOLOGIA DA ELABORAÇÃO PARTICIPADA DE UM PLANO DE ACÇÃO

- A. Análise conjunta da situação para gerar um plano de acção contratado
- B. Formas de encontro para analisar e planear
- C. Interacção entre os processos de análise, de planificação e de implementação.

IV. O PLANO DE ACÇÃO CONTRATADO

- A. Alvos directos do apoio ao processo de inovação-formação
- B. Necessidades e objectivos prioritários
- C. Estratégias de apoio ao processo de inovação-formação no domínio das práticas educativas do pessoal e das direcções dos centros
- D. Avaliação e sistematização do processo e dos resultados do apoio à inovação-formação.

V. CONCLUSÃO

I. FORMAÇÃO ATRAVÉS DA PRODUÇÃO DE INOVAÇÃO

1. Frequentemente, procura-se impor ou persuadir os profissionais da educação para uma determinada mudança das práticas educativas. Este processo de introdução da inovação pedagógica não tem resultado, sobretudo por dois motivos:

- a inovação não se adequa a cada contexto específico;
- os profissionais da educação a trabalhar naquele contexto não são os autores ou os produtores da inovação, o que não só contribui para a inadequação desta, como ainda é fonte de resistência à mesma.

Estes defeitos do processo de inovação pedagógica corrente agravam-se quando se trata do meio rural; de facto, a maior parte das inovações são produzidas em meio urbano e, portanto, mais dificilmente se adequam ao contexto rural; além disso, os agentes de apoio à inovação provêm, em geral, das cidades.

2. Tradicionalmente, ainda, a introdução da inovação, decidida quase sempre a nível nacional, é feita através da formação em serviço dos profissionais da educação: é a formação para a adopção da inovação. Por outro lado, nem sempre a formação em serviço, como aliás a própria formação inicial, está orientada para a mudança das práticas educativas correntes em função dos problemas que estas levantam: pressupõe-se que da formação resultará mais competência a que se seguirá uma prática pedagógica qualitativamente superior.

Cada vez mais, porém, é maior o desencanto em relação à formação centrada sobre a adopção da inovação produzida por outros, porventura em contextos diferentes, ou desligada das dificuldades encontradas na prática educativa concreta.

3. O Projecto Alcácer, projecto de inovação pedagógica e de formação de pessoal para a educação infantil em meio rural português, procura demarcar-se destes modelos tradicionais de inovação e de formação do seguinte modo:

- a inovação é concebida como o processo de produção (e já não de introdução) pelos próprios educadores, embora apoiados, das práticas adequadas à solução dos problemas exis-

tentes no contexto em que trabalham, sem prejuízo de terem em conta a experiência alheia, sobretudo se esta se refere a contextos semelhantes; a inovação não é, pois, produzida em gabinete ou simplesmente disseminada, após uma experiência-piloto.

- a formação realiza-se pelo empenho dos educadores no processo de inovação assim concebido, ou seja, na procura das soluções para os problemas da sua prática (investigação-ação); a formação é um processo de produção de alternativas através das quais os educadores se capacitam para a produção de outras no futuro; o apoio à formação é concebido em termos de consultoria.

Trata-se pois, no Projecto Alcácer, de um processo de desenvolvimento curricular através da formação e de formação graças ao empenho no desenvolvimento curricular. E não se fundamenta esta posição do desejo de economia de meios para atingir o máximo de objectivos, mas no pressuposto de que os dois objectivos - desenvolvimento curricular e formação - devem ser prosseguidos conjuntamente:

- a formação significativa ocorre quando o formando é actor da transformação da sua prática;
- os currículos adequados a uma situação são nela elaborados por aqueles que os realizam;
- a inovação e a formação só se verificam quando a prática educativa concreta muda.

4. A estratégia de primeiro elaborar um currículo e depois formar os professores para a sua implementação, participando deste modo na inovação pedagógica, tende hoje a ser abandonada em favor daquela que incorpora a formação dos docentes na sua participação na elaboração das inovações pedagógicas, na transformação da sua prática a partir do ponto em que se encontram. É por isso que no Projecto Alcácer não há, à partida, um currículo feito para cuja aplicação se vão formar as educadoras e em seguida avaliar; a partir dos "currículos" existentes nos centros de educação infantil e em função dos interesses e problemas sentidos, vai-se, com as educadoras e outros

elementos da comunidade, elaborar, ensaiar e avaliar novas formas de intervir. Dentro desta perspectiva, é evidente que o objectivo da intervenção não é que as pessoas aprendam soluções construídas para os seus problemas mas que, apoiadas, as elaborem capacitando-se assim para, no futuro, resolver os problemas por si sós. Não se trata, pois, de aprender um currículo elaborado previamente, mas de produzir um currículo adequado ao contexto e tornar-se capaz de em cada momento ser autor da intervenção que melhor se adequa à situação concreta, sempre em mudança. Deste modo, a investigação, entendida como criação de novas práticas sistematizadas e avaliadas, realiza-se a partir da acção no terreno e não a precede.

5. Apresenta-se nesta comunicação o modo como foram seguidos na própria fase de elaboração do Projecto Alcácer os princípios acabados de referir e que o diferenciam dos modelos de inovação e formação mais difundidos em Portugal. Tais princípios guiaram não só o processo de elaboração do Projecto, como a eles procura referir-se o produto que daí resultou: o plano geral da acção. Foi assim que esta fase foi orientada no sentido do estabelecimento de um contrato de formação-inovação entre as três partes implicadas no processo: o pessoal mais ligado localmente à educação infantil em instituição, a equipe exterior que foi oferecer apoio e as entidades financiadoras que tiveram a iniciativa de recrutar a equipe para oferecer tal apoio. À forma que tomou este sistema de apoio, a metodologia seguida no estabelecimento do contrato, ou seja, na elaboração participada do projecto de inovação-formação, e os termos deste, ou seja, o plano de acção acordado, são precisamente as três questões a tratar nas páginas seguintes.

II. O SISTEMA DE APOIO À INOVAÇÃO-FORMAÇÃO

A. O Projecto Alcácer: um sistema de apoio à inovação-formação em educação infantil nas comunidades rurais.

6. Em várias comunidades de Alcácer do Sal, concelho rural da província do Alentejo, ao sul de Portugal, foram abertos, após a revolução de Abril de 1974, e por iniciativa dos elementos mais activos da população local, vários centros para cuidar das crianças de 3 meses a 6 anos, durante dez horas por dia. Esta iniciativa ficou a dever-se, sobretudo, ao rápido desenvolvimento do emprego feminino e ao desejo de dispor de serviços idênticos aos dos meios favorecidos. Não foi possível encontrar pessoal profissionalmente qualificado para esses centros, pelo que foram recrutadas mães da comunidade para o efeito. O Estado, através dos Serviços de Segurança Social, começou a subsidiar e a apoiar os centros, organizando mesmo acções de formação.

7. Conscientes dos limites que enfrentavam para constituir um sistema de apoio adequado à capacitação daquelas mães para a produção de práticas apropriadas ao desenvolvimento das crianças naqueles centros, as técnicas locais dos referidos Serviços propuseram à Fundação Calouste Gulbenkian a realização de um programa de formação daquelas. Dada a experiência da Fundação Bernard Van Leer neste género de projectos e visto o desejo das suas Fundações em patrocinarem conjuntamente um projecto de inovação pedagógica no domínio da educação infantil em meio rural, decidiram realizar o que depois veio a chamar-se Projecto Alcácer.

B. Constituição e estruturação da equipe de apoio à inovação-formação

8. Para constituírem a equipe do Projecto Alcácer foram recrutadas várias pessoas com formações diversas: duas em Ciências da Educação, uma em psicologia e outra em sociologia; a estas se juntaram as duas técnicas do apoio assegurado localmente pela Segurança Social: uma educadora de infância e uma assistente social. Após alguns meses, estas deixaram de fazer parte da equipe, o que permitiu separar mais claramente as funções de apoio das não menos indispensáveis

funções de controle abaixo referidas; foram, então, recrutadas duas educadoras de infância. Ao lado desta equipe de intervenção no terreno constitui-se, mais tarde, uma equipe de avaliação global do Projecto composta por três licenciados em psicologia.

9. O processo de inovação-formação dificilmente poderá subsistir sem um sistema de recursos humanos e materiais que o apoiem. Deste sistema de recursos é peça fundamental uma equipe em dedicação permanente e, porventura, integral. Na constituição e estruturação da equipe de tal sistema de apoio à inovação-formação, adoptou-se no Projecto Alcácer um caminho diferente do que se vem seguindo em Portugal nos sistemas de apoio idênticos ao nível dos ensinos primário e secundário:

- nestes sistemas raramente se encontram outros profissionais que não sejam professores; no Projecto Alcácer considera-se que as equipas de apoio devem ser pluridisciplinares e pluriprofissionais; saliente-se que as equipas de apoio da Segurança Social aos centros de educação infantil são, no geral, constituídas por educadoras de infância e assistentes sociais; observe-se, no entanto, a ausência de um psicólogo, por exemplo.
- nestes sistemas o acento é posto mais sobre a formação, sem que seja tematizada a relação desta com o processo de inovação;
- estes sistemas têm-se desenvolvido em sistemas paralelos; de apoio à formação dos professores, de apoio à integração de deficientes, de apoio à resolução das dificuldades de aprendizagem; no Projecto Alcácer considera-se que não tem sentido constituir sistemas diferentes para os diversos tipos de apoio;
- nestes sistemas, a função de apoio à formação-inovação nem sempre está separada da função de controle da observância das normas de actuação superiormente definidas; nas equipas de apoio da Segurança Social ao pessoal dos centros de educação infantil as duas funções coincidem nas mesmas pessoas; no Projecto Alcácer considera-se que tal separação teve ser total.

- nestes sistemas, a equipe de apoio nem sempre se estrutura como um grupo portador de um projecto, mas permanece, muitas vezes, como um conjunto de elementos que se adicionam; no Projecto Alcácer, considera-se primordial essa estruturação.

10. A estruturação de uma equipe pluridisciplinar como um grupo com projecto próprio não é fácil, evidentemente. Esta situação corresponde, no entanto, à que ocorre, mais frequentemente, quando se desenvolvem os sistemas de apoio aos docentes no conjunto de um país ou de uma região. Neste aspecto o Projecto Alcácer distingue-se de muitos projectos experimentais que, em geral, são da iniciativa de um grupo de pessoas com um projecto próprio à procura de financiamento para a sua realização. Poder-se-á mesmo fazer a hipótese de que os resultados positivos de certos projectos de inovação pedagógica se devem ao facto de serem realizadas por uma equipe com estas características. Esta condição não é, porém, repetível noutras circunstâncias, se se quer corresponder às necessidades de todo um país. Não se deve, no entanto, esquecer as virtualidades de tais características. É importante, pois, que indivíduos separados se transformem num grupo com projecto próprio.

11. A integração dos elementos de uma equipe encontra um obstáculo suplementar quando se trata de uma equipe pluridisciplinar e pluriprofissional. O projecto não pode estar ao serviço das disciplinas ou das profissões, mas as formações e experiências diversas dos vários membros devem pôr-se ao serviço da elaboração e realização de um projecto comum. Esta é outra diferença que, mesmo se difícil de explicitar, caracteriza o Projecto Alcácer relativamente ao trabalho de certas equipes pluridisciplinares. No Projecto Alcácer a partilha de tarefas não se realiza entre os que analisam psicológica, sociológica e pedagogicamente a situação e os que nela intervêm, nem entre os que intervêm como psicólogos, como sociólogos, como pedagogos.

III. METODOLOGIA DA ELABORAÇÃO PARTICIPADA DE UM PLANO
DE ACÇÃO

A. Análise conjunta da situação para gerar um plano de acção contratado

12. Uma vez constituída a equipe do sistema de apoio à inovação-formação ela tornou-se no centro do processo e, desde logo, se deu como primeiro objectivo o estabelecimento de um contrato de inovação-formação: o projecto deveria ser elaborado e acordado conjuntamente com os alvos deste. Se a equipe de apoio não deve caracterizar-se pela ausência de projecto ou por ser meramente reprodutiva do de outrem, também é certo que a elaboração do projecto deve realizar-se em diálogo com as coordenadas globais estabelecidas pelas instituições de que depende e com a participação activa daqueles que são apoiados, a não considerar também como meros reprodutores. Em resumo, nem mera reprodução nem criação autónoma de qualquer das partes, mas produção colectiva no diálogo em que todos são autores. É assim que no Projecto Alcácer se concebe o lugar de cada uma das partes contratantes.

13. A equipe do Projecto, concebendo-se assim estrutura de apoio à inovação-formação no domínio da educação infantil, seguiu alguns parâmetros gerais no estabelecimento do contrato de inovação-formação:

- o plano geral de acção contratado devia assentar na análise das necessidades e possibilidades locais;
- os agentes educativos locais não deveriam ser considerados autores do processo de inovação/formação pelo facto de assumirem um plano elaborado exteriormente, mas deveriam implicar-se activamente na análise da situação e na geração de um plano de acção adequado.
- nesta análise da situação e conseqüente elaboração de um plano de acção deveria participar todo o pessoal dos centros e os membros significativos da comunidade, directa ou indirectamente ligados à vida dos mesmos.

14. Muitas vezes, os planos de acção dos projectos de inovação-formação pedagógica não assentam naquela análise e/ou os "formandos" não participam nela. É também frequente procurar elaborar planos de inovação nas escolas sem ter em conta a participação da comunidade envolvente, prescindindo assim dos recursos desta e aumentando a probabilidade da sua resistência às mudanças.

15. Para adequar o plano de acção à situação local importava, de facto, examinar como se processa a educação infantil naquelas comunidades, quais os factores relacionados com a situação actual, e quais as necessidades e possibilidades de mudança, quais as preocupações que afligem os diversos grupos, as necessidades e incapacidades que sentem e os desejos que nutrem. Importava ainda envolver os principais interessados (pessoal e direcções dos centros, pais e outros membros significativos da comunidade) nesta análise da situação e na definição do plano de acção.

16. Reconhecer a importância do envolvimento dos principais interessados na análise da situação, na definição das necessidades prioritárias e na concepção do plano de acção, não se destina, porém, a assegurar a eficácia de uma intervenção cujas intenções e interesses seriam de autoria estrangeira aos próprios membros da comunidade; visa, pelo contrário, respeitar o direito prioritário que àquelas pessoas assiste na direcção dos seus destinos e seguir um princípio orientador do Projecto: levar aqueles que se apoia a adquirir competências de análise das situações e de elaboração de soluções alternativas em consequência.

17. Esta prioridade ao envolvimento dos principais interessados na resolução dos problemas próprios e à aquisição de competências para o efeito, não significa que a equipe de apoio renuncie a ter uma posição sobre a situação e respectivas necessidades e a propor acções de mudança. A equipe faz uma oferta de apoio que mantém, enquanto for aceite e desejada; ao adoptar como princípio que devem

ser as próprias pessoas da comunidade a examinar a situação e a elaborar, realizar e avaliar projectos de mudança, não só não se demite de as apoiar nessas tarefas, como ainda as confronta com as suas próprias análises e hipóteses de intervenção.

18. Tendo presente estes parâmetros, a elaboração do plano de acção não podia ser apenas um trabalho de gabinete em que, apoiada na análise da documentação existente, a equipe do Projecto elaborasse um programa que correspondesse exclusivamente aos seus desejos ou aos das entidades financiadoras. Também não podia ser um trabalho no terreno, em que os principais interessados desconhecessem o sentido da presença da equipe e não se considerassem a intervir como autores de um projecto de mudança. Foi por isso que a primeira fase do Projecto se destinou ao estabelecimento de um contrato de colaboração no processo de inovação-formação.

B. Formas de encontro para analisar e planear

19. O contrato foi realizado através de encontros das duas partes durante os quais foi emergindo a análise das necessidades, das preocupações, dos desejos, das expectativas, dos interesses e das possibilidades, bem como o plano de acção a realizar em conjunto para melhorar a situação. Os membros da equipe atravessaram inúmeras vezes, durante seis meses, o extenso concelho de Alcácer do Sal para se encontrarem com as crianças, os pais, o pessoal e as direcções dos centros de educação infantil e com os autarcas e o pessoal de outros serviços, com vista a manifestar-lhes a sua oferta de apoio e de trabalho em conjunto e a estabelecer com eles uma aliança de colaboração na realização de um plano a elaborar em diálogo assente na análise dos problemas educativos locais.

20. De entre as modalidades de encontro, e não falando já dos múltiplos contactos ocasionais e informais, refiram-se os seguintes: ⁽¹⁾

- reuniões com instituições de âmbito concelhio com incidência

(1) Os pormenores bem como os resultados da análise encontram-se em cinco volumes publicados pelo Projecto, bem como num "texto de difusão" a publicar brevemente.

nas actividades do Projecto;

- Encontros com as direcções dos centros e inquéritos a cada uma; as direcções são constituídas por pais eleitos no contexto das associações em que os centros se inserem;
- Encontros com os pais das crianças de cada centro e inquérito a uma amostra deles;
- Encontros com o peçoal dos centros, inquérito e observação-participante da sua actividade;
- Passagem de uma escala de desenvolvimento psicológico a todas as crianças das comunidades com centros que tivessem entre dois anos e dois anos e meio e entre quatro anos e quatro anos e meio, quer frequentassem ou não os centros; a passagem da escala era complementada com uma entrevista às respectivas mães;
- Encontros com o pessoal e com as direcções dos centros bem como com os representantes dos Serviços mais ligados às actividades do Projecto (segurança social, educação, saúde) para discussão da síntese da análise da situação e do plano de acção emergentes ao longo dos meses anteriores.

21. A análise realizada em conjunto teve como ponto de partida um quadro conceptual relativamente vago que se foi estruturando e diferenciando à medida que se avançava na análise e na elaboração de propostas de acção. Neste processo de exame da situação utilizaram-se, como se viu, alguns métodos mais sistemáticos e quantitativos e outros mais informais e qualitativos. A produção de uma síntese útil para a intervenção de toda a informação recolhida, ultrapassa as capacidades dos agentes locais; o mesmo não se diga acerca da sua discussão após ter sido realizada pela equipe de apoio. De qualquer modo, procurou-se sempre que o pessoal, as direcções e os pais não fossem objecto de avaliação mas sujeitos de um exame da situação tendo como horizonte a construção de um projecto próprio de transformação. Não se tratava de fornecerem informação à equipe para esta ter uma imagem mais adequada da situação e imaginar um plano de acção em consonância. Tratava-se sim de, com o apoio da equipe, desejarem investir na transformação da realidade local, adquirirem uma imagem mais adequada da situação e elaborarem um projecto de acção em consonância.

C. Interação entre os processos de análise, planificação e implementação

22. Embora assente na análise conjunta da situação (o que é necessário e possível) o plano de acção (o que se quer) não deriva automaticamente desta. No mesmo contexto, várias hipóteses de acção são possíveis para resolver os problemas existentes; o plano de acção concreto depende ainda dos valores e da imaginação dos intervenientes, bem como da plataforma de acordo que é possível estabelecer entre eles.

23. A análise prévia da situação não só ajuda a elaborar o plano de acção como permite ainda verificar a adequação à mesma das sucessivas versões deste que vão surgindo antes da adopção de uma. Observe-se também que:

- a análise da situação continua a efectuar-se ao longo da implementação do plano de acção e graças a esta; quando a implementação introduz mudanças significativas nas estimativas iniciais, pode levar a alterações importantes no plano de acção se, entretanto, não surgiram já dificuldades de realização que levaram à reanálise de situação;
- a informação recolhida na análise inicial continua a ser útil nas fases seguintes de concretização do plano geral de acção;
- a realização em conjunto
 - + da análise da situação
 - + da elaboração de planos de acção alternativa
 - + da implementação destes e
 - + da simultânea análise da situação resultante e do processo aí conducente

é, aliás, o processo de inovação-formação aqui preconizado.

IV. O PLANO DE ACÇÃO CONTRATADO

24. A análise da situação forneceu às partes interessadas informação útil para a tomada de decisão relativa aos principais aspectos do plano de acção: alvos, necessidades, objectivos e estratégias de intervenção. Assim se procurou assegurar uma estreita ligação entre a realidade local e o plano de acção.

A. Alvos directos do apoio ao processo de inovação-formação

25. Da análise da situação da educação infantil no concelho de Alcácer foram-se evidenciando os problemas concretos a resolver para permitir um melhor desenvolvimento das crianças neste meio rural. Alguns desses, como os que se relacionam com o desenvolvimento económico, com as condições de trabalho, com as possibilidades de alimentação, de habitação e de apoio especializado no domínio da saúde, não podem ser resolvidos no âmbito do Projecto Alcácer pois no seu horizonte imediato só cabem objectivos directamente educativos. O mesmo não se pode dizer das práticas e atitudes educativas dos vários elementos da comunidade, nem de algumas estruturas que as suportam; é legítimo esperar a mudança de umas e outras, sem esquecer que no trabalho com o pessoal e os pais é indispensável evidenciar sempre a relação entre os factores económicos e sociais e a situação educativa de desenvolvimento das crianças.

26. Assim se definiu que o alvo directo do apoio seriam as atitudes e práticas educativas em relação estreita com o desenvolvimento das crianças. Como o ponto de partida do Projecto era o seu desenvolvimento em centros, estabeleceu-se que o apoio directo seria dado ao pessoal e às direcções destes tendo em vista a mudança das respectivas atitudes e práticas educativas; as iniciativas susceptíveis de alterar as práticas e as atitudes educativas dos pais seriam realizadas directamente pelo pessoal e pelas direcções para o efeito apoiadas pela equipe do Projecto.

27. Para o desenvolvimento das crianças é indispensável a participação activa dos pais que para o efeito precisam muitas vezes

de um apoio específico. Mas o envolvimento dos pais e de outros elementos de comunidade justifica-se ainda quando se inicia um processo de inovação-formação nas instituições educativas da comunidade. Este é aliás um aspecto que raramente tem sido tomado em conta nos sistemas de apoio à inovação-formação existentes em Portugal.

28. No contexto do Projecto Alcácer não pareceu adequado que fosse só o sistema de apoio a actuar directamente junto dos pais para atingir aqueles dois tipos de objectivos. Não foi esse o sentir do pessoal nem das direcções dos centros. Tendo em vista a difusão no sistema formal de educação do modelo de apoio à inovação-formação também não pareceu adequado o apoio directo aos pais. Decidiu-se, pois, estimular e apoiar o pessoal e as direcções para realizar actividades com pais no sentido dos objectivos acima referidos. Observa-se, no entanto, que os membros do pessoal e as direcções são mães e pais, porventura os mais dinâmicos da comunidade.

B. Necessidades e objectivos prioritários

29. Da avaliação da situação inicial ressaltou uma série de necessidades mais importantes ao nível das práticas e das atitudes educativas do pessoal educador, das direcções e dos pais. Sobre elas se estabeleceram os objectivos prioritários de apoio, directo ou indirecto, junto de cada um destes grupos. Observe-se que as necessidades não são exactamente as mesmas em cada centro nem é o mesmo o nível de consciência que cada grupo delas possui. Apresentam-se a seguir as principais necessidades das quais se extrairam os objectivos com as necessárias adaptações em cada centro.

30. As necessidades prioritárias junto do pessoal provêm da:

- dificuldade em estruturar-se como grupo de educadores e em organizar um espaço de reflexão conjunta conducente à coordenação, inovação e avaliação das práticas educativas;
- dificuldade em especificar objectivos educativos para o grupo etário dos 2 aos 6 anos;

- dificuldade em aproveitar as actividades de rotina da vida diária como ocasião educativa para o desenvolvimento da autonomia e do relacionamento social das crianças;
- dificuldade no uso de certas técnicas, na organização espacial do material e na mobilização para a construção local deste;
- dificuldade em programar, acompanhar e intencionalizar actividades ou ocasiões mais especificamente educativas;
- dificuldade na compreensão do desenvolvimento das crianças e no relacionamento com estas como pessoas totais com quem é possível especificar necessidades e desejos e elaborar projectos para os satisfazer e realizar;
- dificuldade em perspectivar o desenvolvimento cognitivo das crianças e o problema da preparação destas para a escolaridade primária;
- dificuldade, enquanto educadoras não profissionais e locais, em estabelecer uma relação de cooperação com os outros pais e em assegurar a colaboração destes com os centros, bem como em fazer a ponte com a vida das crianças em casa e em elaborar em conjunto programas de actividades;
- dificuldade em coordenar as suas actividades com os dos outros serviços e agentes de intervenção social da comunidade nomeadamente com os professores primários.

31. As necessidades prioritárias junto das direcções provêm da:

- dificuldade em realizar as funções de gestão dos centros e em assumi-las plenamente a todos os níveis e não apenas ao nível jurídico e contabilístico;
- dificuldades em, na qualidade de membros das direcções, se relacionarem com os outros membros da comunidade e do pessoal;
- dificuldade na articulação entre as direcções do mesmo con

celho com vista a solucionarem problemas comuns.

32. As necessidades prioritárias junto dos pais provêm da:

- dificuldade em perspectivar objectivos educativos para o grupo etário dos 2 aos 6 anos e, conseqüentemente, em atribuir funções educativas aos centros;
- dificuldades nas relações e na colaboração com o pessoal dos centros, incluindo as direcções, e na imagem que destes têm, devido, entre outras razões, à falta de qualificação profissional das educadoras;
- dificuldade em colocar nos centros os filhos só a horas estritamente indispensáveis e em garantir a sua assiduidade;
- oposição em enviar os filhos, mesmo do grupo etário 3 - 6 anos, aos centros existentes na localidade, sem ser por motivos económicos;
- dificuldade em aceitar as responsabilidades de gestão dos centros;
- perplexidade quanto ao desejável futuro dos filhos (valerá a pena estudar se depois não encontram empregos adequados? Não será melhor então deixá-los a trabalhar a terra, pois, uma vez com estudos, já não se sujeitam a isso?) ou perspectivas de fuga ao trabalho da terra e na região, que desvalorizam, sobrevalorizando o que há no exterior.

33. O apoio à inovação-formação junto do pessoal e das direcções destina-se a capacitá-los para a produção, a partir da prática corrente e dos problemas que esta levanta, de currículos mais adequados ao desenvolvimento da criança em meio rural. Os currículos que se faz experiência incluem não só as actividades tradicionalmen

te consideradas educativas, mas todas as que se realizam ao longo da permanência das crianças nos centros e são potencialmente educativas; incluem ainda a organização do espaço e dos meios bem como todos os outros aspectos institucionais que integram o meio educativo, nomeadamente o processo de gestão dos centros; incluem, finalmente, a inserção dos centros na comunidade, especialmente a ligação com os pais das crianças que os frequentam.

C. Estratégias de apoio ao processo de inovação-formação no domínio das práticas educativas do pessoal e das direcções dos centros.

34. Foram estabelecidas duas formas principais de apoio ao processo de inovação-formação no domínio das práticas educativas do pessoal e das direcções dos centros: formação-participante e encontros colectivos de formação. O sistema disporá ainda de um centro de recursos materiais ao dispor da equipe de apoio, do pessoal, das direcções e de todas as pessoas interessadas.

35. A formação-participante do pessoal realiza-se junto das educadoras de cada centro enquanto estão a desempenhar as suas funções e inclui actividades com cada educadora e reuniões com o conjunto do pessoal de cada centro. As actividades junto de cada educadora são as seguintes: observação de aspectos das suas práticas, discussão-reflexão a partir da observação, geração de práticas alternativas, ensaio e avaliação destas e, finalmente, sistematização de princípios de acção. Esta formação participante e questionante realiza-se ainda nas reuniões periódicas do conjunto do pessoal; a razão principal destas é o pressuposto de que só será adequada a inovação elaborada e assumida com o conjunto do pessoal da instituição.

36. Com as direcções, constituídas quase sempre por elementos do pessoal e pais da comunidade, esta formação-participante realiza-se nas suas reuniões e segue o mesmo esquema, ainda que de modo menos sistemático.

37. A formação-participante, quer junto do pessoal quer junto das direcções, não tem a mesma duração em todos os centros. Cada sub-equipe⁽¹⁾ apoia quatro centros e permanece num destes um dia e meio por semana, enquanto que nos outros centros apenas permanece um dia por quinzena. Com as direcções de dois centros o sociólogo e a educadora de cada sub-equipe participam quinzenalmente nas reuniões, enquanto que nos outros isso só se verifica uma vez cada dois meses. Independentemente da actual periodicidade de formação-participante ser a mais adequada (o que ainda não se sabe) considera-se importante realizá-la de modo mais intensivo num centro: isso permite à equipe de apoio adequar-se mais rapidamente nos outros centros às condições específicas do contexto.

38. Os encontros colectivos de formação reúnem o pessoal ou as direcções de todos os centros e têm a periodicidade bimestral. No caso do pessoal, os encontros têm duas sessões, com a duração de um dia, destinadas a metade do pessoal de cada vez pois este não achou correcto ser substituído na totalidade nos dias dos encontros e não foi possível realizá-los ao fim de semana; os encontros das direcções duram meio dia ou um dia, conforme os casos, e realizam-se ao fim de semana.

39. Os encontros são uma ocasião de intercâmbio do processo em curso em cada centro, da sua sistematização e de provocação, por parte da equipe, para problemas e aspectos ainda não considerados.

40. O centro de recursos materiais será constituído pelos meios necessários para a realização das diversas actividades e pelos produtos delas derivadas incluindo registos das mesmas. Tendencialmente poderá ser utilizado por todos os interessados mesmo fora das actividades acima referidas: é mais um tipo de recursos em que podem apoiar-se.

(1) Uma sub-equipe é constituída pela psicóloga e por uma educadora de infância e outra pela especialista em ciências da educação e por outra educadora; o sociólogo trabalha com as duas sub-equipes no trabalho com as direcções e no apoio ao pessoal e às direcções para o trabalho com os pais.

41. O apoio à inovação-formação realizado segundo estas três formas para resolver junto do pessoal e das direcções as necessidades acima referidas tem como fio condutor baseado na análise da situação e nas opções da equipe do projecto alguns temas que se esperam venham a ser geradores de sucessivas mudanças nas suas práticas com as crianças, com os pais e entre si, bem como na organização dos centros. De entre esses temas salientem-se os seguintes relativamente ao pessoal:

- é necessário um espaço de reflexão e de coordenação das actividades do pessoal;
- os centros têm funções educativas a começar pelas actividades de rotina da vida diária (alimentação, sono, higiene...);
- as actividades educativas estruturadas devem apoiar-se nas situações de vida em comunidade, pelo que, entre outras consequências, devem preparar para a cooperação e os grupos de crianças devem ser heterogêneos, quanto à idade e nível de desenvolvimento;
- é preciso escolher, intencionalizar e explorar as situações de vida de molde a capacitar as crianças para as tarefas da sua idade e a promover o desenvolvimento necessário para mais tarde aprenderem a realizar as tarefas das idades seguintes;
- relativamente aos materiais, o mais importante é a actividade de os produzir ou o que com eles se constroi ou representa;
- a dimensão relacional da prática educativa (com as crianças, com os pais e com os colegas) é que lhe dá sentido.

42. Junto das direcções os temas geradores mais importantes são os seguintes:

- na gestão dos recursos económicos o mais importante são os objectivos educativos dos centros;
- é no diálogo com o pessoal dos centros que deve ser procu-

rada a solução dos problemas destes;

- a gestão dos centros pertence a toda a comunidade para o efeito dinamizada pelas direcções eleitas;
- com os diferentes serviços e organizações a relação deve ser assertiva.

43. Para as actividades do pessoal e das direcções junto dos pais os principais temas geradores são:

- os centros têm funções educativas e a sua frequência justifica-se mesmo quando as mães não trabalham, ainda que menos horas neste caso.
- a atitude com o pessoal dos centros não deve ser de reclamação ou de recomendação, mas de cooperação: participando na construção do material e nas pequenas reparações necessárias, por exemplo; ou ainda, informando sobre a vida das crianças e interessando-se pelo que lhes acontece nos centros
- uma das melhores maneiras de articular a vida das crianças em casa com o que se passa nos centros e, ao mesmo tempo, melhorar as práticas educativas familiares é a participação dos pais e de outros elementos da comunidade em actividades dos centros desde que enquadrados pelo pessoal que lá trabalha em permanência.

44. O modelo de implementação do apoio à inovação-formação que acaba de ser referido nas suas linhas gerais tem algumas características que o identificam e distinguem dos mais correntes no nosso país. De entre essas salientem-se as seguintes:

- a inovação não consiste na introdução de mudanças previamente elaboradas, mas na produção, em situação, de alternativas apropriadas ao contexto, tendo em conta a experiência alheia;
- a formação está centrada na inovação vista como a produção de currículos entendidos no sentido lato já referido e na

- capacitação para o processo de inovação permanente;
- o apoio a esta inovação-formação é um processo de apoio local à observação/reflexão da prática corrente e ao ensaio/avaliação de alternativas emergentes;
 - a inovação-formação toma como ponto de partida os aspectos que constituem problema para aqueles que aceitam o apoio;
 - no processo de inovação-formação deve participar o conjunto do pessoal da instituição e não apenas cada elemento isoladamente ou alguns deles: é o conjunto do pessoal que elabora o currículo da instituição;
 - a direcção dos centros, os pais e outros elementos da comunidade são implicados no processo de inovação-formação.

Assim se procura assegurar que o plano de acção contratado se adegue à realidade local e que as pessoas a quem é oferecido o apoio sejam sujeitos activos do mesmo.

D. Avaliação e sistematização do processo e dos resultados do apoio à inovação-formação

45. Um processo de inovação-formação sobretudo se tem como objectivo também o desenvolvimento de modelos (neste caso, modelo de apoio à inovação-formação e modelo de produção de currículos de educação infantil em situação) deve inserir nas suas actividades a sistematização e a avaliação do próprio processo e dos respectivos resultados. Também estes aspectos ficaram contemplados no plano de acção, embora a participação local tenha sido quase nula a este propósito. Não o será, porém, na sua implementação.

46. Assim, à avaliação inicial do contexto em que o projecto se ia desenrolar e da situação de entrada dos principais alvos da intervenção que serviram de base para uma série de decisões relativas ao plano de acção, seguir-se-á a avaliação do processo de implementação desse plano. Esta avaliação do processo consistirá, no-

meadamente, em verificar se as actividades estão a ser realizadas conforme previsto, se se encaminham para os resultados esperados, se surgem dificuldades imprevistas, como reagem os diversos intervenientes e em detectar os prováveis factores de eventuais desvios ou dificuldades. Destina-se a fundamentar a decisão de continuar a intervenção conforme planeado ou de introduzir alterações ao planeamento inicial, ao nível das actividades ou dos objectivos; destina-se, ainda, a fornecer indicações úteis para as novas formas que deve tomar a intervenção, caso sejam necessárias alterações, e a contribuir para a compreensão dos factores em jogo na inovação educativa; destina-se, numa palavra, à avaliação contínua do processo a realizar, sobretudo, nas reuniões semanais da equipe, e nos momentos de balanço anual com o pessoal e com as direcções. A recolha de informação para a avaliação do processo de implementação do plano de acção será efectuada pela equipe de apoio, pelo pessoal e pelas direcções essencialmente através do registo escrito e audiovisual de todas as actividades realizadas e das principais dificuldades e transformações observadas.

47. É ainda importante uma avaliação final dos resultados produzidos nos vários "educadores", nas crianças e no contexto em que vivem, graças à implementação do plano de acção. Esta avaliação de resultados, a realizar por uma equipe exterior à equipe de apoio, (1) destina-se a verificar se, em termos de capacidades práticas, conhecimentos, expectativas e imagens, a situação final junto do pessoal, das direcções, dos pais e das crianças é semelhante ou diferente da inicial, se os resultados se aproximam ou não dos objectivos desejados e se se diferenciam segundo algumas características dos sujeitos, da situação e da intervenção e, na medida do possível, se há resultados que se possam atribuir à intervenção. Tendo em conta a fase de desenvolvimento do modelo, é evidente que, relativamente a este último aspecto não deverá ser possível recolher muita informação.

(1) O plano da avaliação global dos resultados encontra-se num volume publicado pelo Projecto Alcácer.

48. A avaliação inicial, a avaliação do processo de implementação e a avaliação final permitirão a sistematização dos modelos de apoio à inovação-formação no domínio da educação infantil em meio rural: sistematização do processo e sistematização dos produtos, ou seja, do processo de elaboração de currículo e do currículo efectivamente produzido. A sistematização será escrita e audiovisual; é sobretudo nesta última que a participação activa do pessoal e das direcções será maior.

V. CONCLUSÃO

49. Referiram-se nesta comunicação os aspectos gerais do modelo de inovação pedagógica e de formação de agentes educativos subjacentes ao Projecto Alcácer. Este modelo procura superar os defeitos daqueles em que a inovação não se adequa a cada contexto específico e em que os profissionais da educação a trabalhar nesse contexto não são os autores da inovação. Várias características deste modelo diferenciam-no do que correntemente se faz em Portugal neste domínio. De entre estas características salientem-se, em conclusão, as seguintes:

- a inovação é concebida como o processo de produção (e já não de introdução) pelos próprios educadores, embora apoiados, das práticas adequadas à solução dos problemas existentes no contexto em que trabalham, sem prejuízo de terem em conta a experiência alheia; a inovação não é pois produzida em gabinete ou simplesmente disseminada, após uma experiência piloto.
- a formação realiza-se pelo empenho dos educadores no processo de inovação assim concebido, ou seja, no processo de produção de alternativas através das quais os educadores se capacitam para a produção de outras no futuro.
- o processo de inovação-formação é apoiado por um sistema de recursos humanos e materiais diferente daquele que tem a função de controle da observância das normas de actuação superiormente defenidas;
- a equipe de recursos humanos deste sistema é pluridisciplinar, estruturada como um grupo portador de projecto próprio e apoia simultaneamente a formação de professores, a integração de deficientes e a resolução das dificuldades de aprendizagem.
- este apoio é perspectivado como consultoria para a inovação; esta consultoria é oferecida ou responde a um pedido; nunca é imposta.
- o projecto de inovação-formação resulta de um contrato entre as pessoas mais ligadas localmente à educação (profis

sionais da educação, pais e outros elementos da comunidade), a equipe de apoio e as entidades financiadoras ou coordenadoras de uma política de apoio à inovação.

- o plano geral da acção emerge do encontro entre as partes contratantes, assenta e confronta-se com a análise das necessidades e possibilidades locais na qual os agentes educativos locais devem implicar-se activamente, por direito próprio.
- o processo de inovação-formação opera-se pela realização em conjunto da análise da situação, da elaboração de planos de acção alternativa, da implementação destes e da simultânea análise da situação resultante e do processo aí conducente.
- neste processo deve participar o conjunto do pessoal da instituição educativa e serem implicados os elementos da comunidade mais significativos para ela.
- o apoio ao processo de inovação-formação realiza-se através de formação-participante e toma como ponto de partida os aspectos que constituem problema para aquele que o aceita ou pede.