

Introdução

“En un universo donde el éxito consiste en ganar tiempo, pensar no tiene más que un solo defecto, pero incorregible: hace perder tiempo, no es eficiente” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 119).

A tese de doutoramento que aqui apresentamos inscreve-se, pelo período a que se reporta, numa estrutura sócio-económica e cultural *moderna*; porém, o momento em que foi escrita remete já para um contexto *pós-moderno, neoliberal*. Assim, importa começar a sua apresentação pela caracterização das racionalidades tensionais em que assenta.

Partindo dos caminhos de síntese que Boaventura Sousa Santos identifica como necessários para a construção de uma teoria crítica pós-moderna, esta tese tem como finalidade, no âmbito de uma análise da formação inicial de professores, defender o papel essencial que a educação deve reivindicar para, na tecedura económica e social da actualidade, combinar *cidadania, subjectividade e emancipação*. Trata-se de uma proposta para ultrapassar os excessos de regulação modernos, os quais se jogaram em subsínteses de **“cidadania sem subjectividade nem emancipação”**, **“subjectividade sem cidadania nem emancipação”**, **“emancipação sem subjectividade nem cidadania”**, **“emancipação com cidadania e sem subjectividade”** e **“emancipação com subjectividade e sem cidadania”** (SANTOS, 1995: 232). Este propósito espelha-se na escolha das epígrafes que estruturam a investigação e é através delas que faremos a primeira apresentação das páginas que se seguem.

Após o alerta sobre a tendência para o adormecimento a que a sociedade nos parece incitar, no primeiro capítulo, e inserindo claramente esta tese na especialidade de Desenvolvimento Curricular, procura-se a alternativa que é apresentada por esta área de estudos através do seu convite constante à investigação, com base na avaliação de experiências, numa linha integradora de contributos de diferentes áreas.

Entrando pela porta que esta área do saber nos abriu, o ponto um do primeiro capítulo relaciona o posicionamento do curricularista com uma presença ética no mundo, imprescindível para garantir a liberdade e a responsabilidade. O ponto dois deste mesmo capítulo revela a necessidade de que o discurso curricular faça parte do quotidiano dos professores, caminho que até hoje tem sido difícil, a avaliar pela epígrafe que recolhemos no Professor Albano Estrela. Aqui se procura uma via que passe pelo entendimento entre o currículo e a didáctica, assim se procurando combinar o pensamento e a acção dos professores, pois *lugar* ou *não lugar*, cabe à

educação conseguir (ou não) construir a utopia que se deseja. É o que abordaremos no ponto três do primeiro capítulo.

Depois desta abordagem, destinada aos que comungam uma visão crítica da sociedade, sentimos necessidade de construir um segundo capítulo, que equacionasse as razões do que é exposto no primeiro. Tratou-se de uma inserção numa área de trabalho que não é a nossa e que, por isso mesmo, foi reduzida em extensão e em profundidade. Na verdade, ao atrevermo-nos a utilizar ideias e conceitos próprios da Sociologia da Educação, da Filosofia da Educação e da Psicologia da Aprendizagem, foi clara a dificuldade que sentimos e foi cautelosa a sua apropriação.

Na verdade, o capítulo dois desta tese – o único que sai do âmbito de especialidade que é o nosso – mais não pretende do que inserir a problemática que estudamos no contexto sócio-económico e social em que se inscreve. Sem propósitos de inovação, nele identificamos – nem sempre de maneira encadeada, mas, esperamos, de forma compreensiva – as linhas de força que são imprescindíveis à análise do objecto por nós estudado – a Formação Inicial de Professores no Ramo Educacional da FLUP. É assim que, no capítulo dois, se defenderá que a visão economicista não é só com a educação que não combina, pois toda a estrutura social é por ela afectada. Para o mostrar, o ponto um alerta para o vazio das palavras sempre que não assentam no conhecimento das coisas, isto é, na investigação, neste caso, a investigação sobre políticas. Aprofundando esta ideia, o ponto dois mostra quais as condições de que o mercado necessita para se impor – a desideologização. Esta ideia é desenvolvida no ponto três, com a referência às consequências deste percurso: “a embriaguez do consumo e do serviço ao instante”.

Voltemos então à educação e, concretamente, à vida nas escolas, de onde só aparentemente tínhamos saído. Voltemos ao espaço privilegiado de aprendizagem da liberdade, a que se dedicará o capítulo três. Aqui, e seguindo os três pilares identificados por Boaventura Sousa Santos para a pós-modernidade, a que já nos referimos, se mostrará em primeiro lugar, no ponto um, como a educação da liberdade e em liberdade é a essência do esqueleto que caracteriza a verticalidade do ser humano e a garantia da sua evolução. Aí se tratará da associação entre os conceitos de cultura e de educação. No ponto dois entra na discussão a *cidadania*. Da sua relação com a educação

ressaltar, na linha do que tinha sido apresentado no ponto anterior, a recontextualização das identidades. No ponto três retomamos a conclusão principal a que tínhamos chegado quando elaboramos a dissertação de mestrado: mais forte do que toda a formação, é o *ser* de cada um que se manifesta.

É uma constatação que nos posiciona na defesa de subjectividades, mas também, no desenvolvimento que agora fazemos, na sua recontextualização: como nos pontos anteriores se demonstra, quando no mundo exterior a arquitectura moral parece ruir, é justamente no interior dos “eus” que as questões éticas do *ser* têm condições para eclodir, não em isolamento, mas em culturas de colaboração.

Continuando o percurso lógico que estamos a seguir, foi necessário, no capítulo quatro, inserir-nos na problemática que nos permitiu, no terreno, confirmar este caminho. Neste sentido, foi altura de pensarmos concretamente no professor principiante e na forma como a formação inicial de professores deve trabalhar com as características próprias de quem está no seu primeiro ano de docência. Foi assim que, no ponto um, mostramos a necessidade de cada professor ser um *sujeito interpretativo*, em vez de um *sujeito informativo*. O ponto dois mostrou-nos como é assim que se vence a *política da avestruz*, e o ponto três como esta é a forma de iniciarmos a construção de percursos singulares de desenvolvimento.

O capítulo cinco concretiza o percurso que esta tese propõe. Trata-se da definição da metodologia que usamos para, no terreno educativo, concretamente na Formação Inicial de Professores de Francês da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre 1988 e 2005, analisarmos fluxos e influxos de desenvolvimento. O primeiro ponto apresenta o cuidado que tivemos, e que se prendeu com a garantia de que não haveria contaminação na avaliação, quer pelas características próprias da mesma, quer pelo facto de nos situarmos num papel duplo de avaliador e avaliado. O segundo ponto abordou a questão das escolhas metodológicas, no sentido em que sabemos que a forma como escolhessemos trabalhar a formação inicial de professores traduziria, ela própria, a forma como a vemos, como vemos os *professores*, logo como *nos* vemos. Foi assim que usamos as *técnicas* de recolha e de análise de dados como meios para dar *vez e voz* a todos os que tiveram

intervenção no desenvolvimento do *Homem novo* que toda a formação procura ajudar a construir. Isso foi mostrado no ponto três.

O último capítulo, o capítulo seis, apresenta finalmente conclusões, que se sintetizam na necessidade de assegurar a sobrevivência institucional do espírito de *universidade*, enquanto *eco da alma colectiva*. No ponto um mostra-se como a concretização desta vontade se traduziria na garantia de que a Europa se construiria nos valores. O ponto dois mostra que aí residiria o mérito e o sucesso.

A conclusão a que chegamos reencontra a centralidade da vida no pensamento, tal como a epígrafe desta introdução sugere. No entanto, ao contrário do que na introdução acontece, não nos focalizamos no “crime” que sabemos estar a cometer ao praticar o acto de pensar, mas na certeza de que é nele que reside a nossa dignidade. É assim que esta tese termina na abertura de uma via mais larga do que qualquer outra por nós antes encetada: o propósito de *trabalhar para bem pensar*.

Mas recuemos e explicitemos como se chegará a esta conclusão.

A tese de doutoramento que aqui apresentamos enquadra-se no Ramo Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, e foi orientada pelo Professor Doutor José Augusto Pacheco. Desenvolveu-se ao longo de quatro anos e teve como objecto de estudo o modelo de formação inicial (Francês) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (a partir daqui designada FLUP), em vigor entre 1988 e 2005¹.

Trata-se de uma perspectiva de estudo que se iniciou com a dissertação de mestrado, a qual nos permitiu identificar as orientações curriculares deste modelo e com base na qual tivemos oportunidade de intervir em reuniões e de publicar textos de reflexão, dentro e fora da instituição, em que defendemos a reestruturação curricular do referido modelo. Porém, no estudo então realizado dois aspectos ficaram por integrar: *i)* a compreensão das políticas educativas que enquadraram as opções tomadas pela FLUP ao definir o seu modelo; *ii)* a possibilidade de generalização de conclusões relacionadas com o trabalho de campo (então estudo de caso) que realizara. É justamente esta dupla lacuna que o presente projecto de investigação pretende colmatar. Sem abandonar

¹ A Licenciatura no Ramo Educacional Francês da FLUP funcionou pela primeira vez no ano lectivo de 1988/89, para o primeiro ano. Os primeiros estágios decorreram no ano de 1992/93. A última vez que o 1º ano da licenciatura funcionou foi em 2000/01, tendo esses alunos desenvolvido o seu estágio em 2004/05.

nem o paradigma do pensamento do professor, nem a perspectiva curricular do estudo pretendemos, por um lado, proceder ao cruzamento de dados qualitativos, resultantes de entrevista e da investigação documental, e quantitativos, obtidos através de inquérito por questionário a uma amostra da população que obteve a sua licenciatura no Ramo Educacional da FLUP nestes anos de vigência do modelo em estudo, assim como aos seus formadores e empregadores.

São, tal como na dissertação de mestrado, as representações que estudámos, isto é, **“as imagens e as noções construídas no decurso de todos os dias e que configuram o património cognitivo partilhado pelos membros de um dado grupo”** (SANTOS SILVA, 1999a: 31), pois continuamos a crer que **“uma atitude que relegue o conhecimento prático para o estatuto de conjunto de meras pré-noções, pré-conceitos, que a ciência deve ultrapassar e esquecer, bloqueia a análise dos processos sociais simbólicos”** (*idem, ibidem*). Partimos, nesta investigação, de **“um conjunto estruturado de interrogações (...) devidamente especificadas sobre o lugar e as funções”** (ALMEIDA E PINTO, 1999: 56) do modelo de formação inicial da FLUP, **“património acumulado de interpretações provisoriamente validadas”** (*idem, ibidem*) no estudo exploratório realizado na dissertação de mestrado, o qual constituirá o ponto de partida para a pesquisa.

O objecto de estudo aparece assim definido por razões afectivas e institucionais: *i*) para completar um trabalho inacabado (iniciado, como foi já mencionado, na dissertação de mestrado); *ii*) para rentabilizar uma experiência profissional acumulada, uma vez que acompanhamos este modelo de formação desde o segundo ano de vigência dos estágios profissionalizantes – entre 1989/90 e 1993/94 como orientadora de estágio pedagógico numa escola secundária adstrita à FLUP e entre 1994/95 e 2004/05 como acompanhante da prática pedagógica ligada à FLUP; *iii*) para dar resposta a necessidades profissionais de uma prática reflectida em que apostámos.

O problema de investigação para este estudo quantitativo, qualitativo, longitudinal e transversal² surge, então, definido da seguinte maneira: **conhecer o grau de satisfação dos licenciados pelo Ramo Educacional FLUP relativamente ao cumprimento das metas da UP**, remetendo-nos, desta maneira, para a análise das variáveis curriculares e organizacionais do

² Longitudinal porque questionou o modelo em diferentes fases da sua evolução; transversal porque inquiriu e entrevistou os diferentes intervenientes – alunos, formadores, órgãos decisores e empregadores.

modelo, de acordo com a questão estruturante em que o objecto foi traduzido: **como se cruzam os Modelos de Formação de Professores com as Políticas Educativas, com as Políticas de Formação Inicial e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores formados pelo Ramo Educacional da FLUP?**

Avaliar como este modelo funcionou, curricular e organizacionalmente, implicou o estudo dos planos curriculares da instituição, dos aspectos organizacionais concretos, do modo como se efectuou a integração entre as ciências da educação e as ciências da especialidade e do modo como a componente curricular do modelo do Ramo Educacional se integrou na organização da Universidade. Implicou também o confronto desses dados com as políticas educativas dos anos 80 e 90 e as políticas de formação inicial de professores que, correspondendo respectivamente às *definições económica e organizacional da educação* (CORREIA, 1999) na modernidade, tiveram desenvolvimentos neo-liberais que, com a aproximação do século XXI, foram, paulatina, mas firmemente, pondo em causa os princípios organizativos do modelo. Implicou ainda o estudo do impacto que o Ramo Educacional teve no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores que realizaram a sua formação inicial da instituição estudada. Implicou conhecer como se processa o desenvolvimento dos professores em início de carreira, assim como a forma como se gere a vida nas escolas básicas e secundárias, em termos de culturas profissionais e escolares.

Deste modo, num primeiro momento foram identificados os objectivos³ desta investigação:

- Avaliar as variáveis curriculares e organizacionais do Modelo de Formação Inicial da FLUP (Francês) na reestruturação curricular em vigor entre 1988/98 e 2004/05;
 - Compreender essa estrutura à luz:
 - ◊ dos Modelos de Formação Inicial de Professores;
 - ◊ das Políticas Educativas dos anos 80 e 90;
 - ◊ das Políticas de Formação Inicial.

³ “O objectivo faz parte de uma intervenção, clarificando as variáveis ou indicadores metodológicos e as problemáticas teóricas que permitirão ao investigador seguir num determinado caminho” (PACHECO, 2005).

- Avaliar as representações dos professores formados pela FLUP, no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional operado na formação, por acção do cumprimento das metas da UP que com esse desenvolvimento são consentâneas.
- Analisar os pontos de vista dos formadores (docentes universitários e orientadores de estágio) e dos empregadores (conselhos executivos das escolas básicas e secundárias) acerca do cumprimento das referidas metas da UP.

Logo de seguida foi identificada e desenvolvida uma linha investigativa que, em termos de fundamentação conceptual, garantisse a consecução dos objectivos que nos propúnhamos alcançar. Assim, a interpretação dos dados teve sempre por base, quer a fundamentação conceptual, quer outros estudos realizados na área, quer ainda documentos de reflexão e análise oriundos da Reitoria da UP que, de forma cíclica foram sendo divulgados no *Boletim* oficial desta entidade.

Ao longo de quatro anos, o trabalho de investigação desenvolveu-se da maneira que o quadro a seguir transcrito explicita. A preto estão indicadas as tarefas que, quando apresentámos o projecto de doutoramento, nos propusemos fazer; a azul o que efectivamente foi feito:

ANO	MÊS	TRABALHO A REALIZAR/REALIZADO				
2001	Outubro Novembro Dezembro	Revisão bibliográfica				
2002	Janeiro Fevereiro Março Abril Maio	Revisão bibliográfica	Análise de documentos de arquivo	Síntese das conclusões obtidas no estudo exploratório de caso realizado para elaboração da dissertação de mestrado.	Elaboração dos questionários Aplicação dos questionários (Fevereiro, Março, Abril e Maio)	
	Junho Julho Agosto	Revisão bibliográfica		[Elaboração das questões para as entrevistas]	Recuperação dos questionários	
	Setembro Outubro Novembro	Revisão bibliográfica		[Realização das entrevistas]	Recuperação dos questionários	

	Dezembro					
2003	Janeiro Fevereiro Março Abril	Revisão bibliográfica		[Tratamento dos dados das entrevistas]	Recuperação dos questionários	Redacção da 1ª parte da tese – fundamentação teórica e conceptual
	Maio Junho Julho Agosto	Revisão bibliográfica		[Formulação de hipóteses emergentes]	Aplicação e recuperação dos questionários (Maio) [Elaboração dos questionários]	Redacção da 1ª parte da tese – fundamentação teórica e conceptual
	Setembro Outubro Novembro Dezembro	Revisão bibliográfica		Elaboração das questões para as entrevistas Realização das entrevistas (Fevereiro e Março)	Tratamento dos dados parciais [Aplicação dos questionários]	
2004	Janeiro Fevereiro Março Abril	Revisão bibliográfica		Tratamento dos dados das entrevistas	[Tratamento dos dados dos questionários]	
	Maio Junho Julho Agosto Setembro Outubro Novembro Dezembro	Revisão bibliográfica		Tratamento dos dados das entrevistas	Aplicação e recuperação dos questionários (Maio)	Redacção dos dados relativos às entrevistas [Redacção final]
2005	Janeiro Fevereiro Março Abril Maio Junho Julho Agosto Setembro	Revisão bibliográfica			Aplicação e recuperação dos questionários (Janeiro) Tratamento dos dados dos questionários	Redacção dos dados relativos aos questionários de opinião Redacção final Revisão [Revisão]

O dado que se evidencia é que a revisão de literatura acompanhou, tal como previamente estipulado, todo o trabalho de campo desenvolvido, esclarecendo, fundamentando-o ou fazendo evidenciar problemas e desafios.

Também o trabalho de arquivo foi o ponto despoletador de toda a problemática, como havíamos previamente pensado.

A maior alteração relativamente ao projecto inicial residiu na inversão da ordem com que cruzámos os dados qualitativamente e quantitativamente recolhidos. Tendo originariamente sido nosso propósito fazer da entrevista o início do trabalho de campo, reflexões ulteriores com o orientador desta tese conduziram-nos à conclusão que era das entrevistas já feitas na dissertação de mestrado que deveríamos partir. Deste modo, transformámos as entrevistas num confronto final dos representantes dos respondentes com os resultados obtidos de forma quantitativa, através de inquérito por questionário realizado aos seus pares, por um lado, e a outros grupos de informantes, por outro. Atendendo à amplitude do trabalho, e no sentido de rentabilizar esforços e reflexões, sentimos necessidade de ir redigindo partes do texto, conforme a investigação se ia efectuando, para no final do tempo dedicado a esta tarefa fazermos apenas a sua redacção final.

Depois do que foi enunciado é altura de voltarmos a referir a estrutura desta investigação, não já de forma problematizadora como iniciámos esta introdução, mas concretizando os propósitos então apresentados. Esta tese tem duas partes distintas: uma primeira estruturante da perspectiva conceptual do estudo, constituída pelos quatro primeiros capítulos; uma segunda, dedicada ao enquadramento metodológico e composta por dois capítulos. Assim, começaremos por, no primeiro capítulo, esclarecer os aspectos organizativos e curriculares relacionados com a formação inicial de professores, enquadrada pelos desafios de Bolonha. De seguida, o segundo capítulo apresentará uma reflexão sobre as políticas educativas e curriculares de formação de professores, a qual passará pela identificação de medidas neo-liberais que, actualmente, caracterizam o sistema educativo; será esclarecida pelos conceitos de modernidade e pós-modernidade, *leit-motives* da actualidade.

No movimento de afunilamento de interesses que, nesta investigação nos move, centrar-nos-emos, de seguida, na vida nas escolas, discutindo as questões da educação, da cidadania e do sujeito, que desembocarão, necessariamente, na dinâmica das culturas escolares e profissionais. Será

então altura de nos centrarmos no professor em início de carreira, e no muito que hoje se sabe já sobre as suas representações e necessidades.

Construídas e explicitadas as linhas de força do trabalho de campo, o capítulo cinco será dedicado ao contexto metodológico da investigação. Ao longo dessas páginas, justificaremos todas as decisões tomadas, no sentido de garantir a eticidade da investigação realizada. Identificaremos a estratégia de recolha de dados, composta por metodologias não interferentes, por metodologia qualitativa e por metodologia quantitativa; esclareceremos os diferentes métodos de análise de dados: a estatística descritiva e a análise de conteúdo. Apresentaremos os dados e faremos, a partir deles, uma análise crítica e interpretativa, através do confronto dos dados empíricos com os dados teóricos e contextuais. Deste último capítulo – o sexto – ressaltará a constatação que o Ramo Educacional FLUP foi “**um projecto com défice de projecto**” (CASTRO, 2005), numa aposta que tinha condições para ter sucesso.

1ª Parte

Enquadramento Conceptual

“Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas recuso acomodar-me em silêncio ou simplesmente ser eco vazio, tímido ou cínico perante o discurso dominante” (FREIRE, 1997).

Capítulo I

Organização curricular nos cursos de formação inicial de professores

“As decisões curriculares não podem ser analisadas na base da opinião pessoal e do mero consenso, (...) mas na base da investigação e avaliação das experiências” (PACHECO, 2002a).

1. Os Estudos Curriculares

“Somos seres de briga numa vocação de liberdade e responsabilidade. No fundo, é também uma vocação de quem decide e opta, por isso mesmo uma vocação ética. Acredito que a nossa presença no mundo implica uma eticidade permanente” (Paulo Freire)⁴.

Do mesmo modo que o significado do termo *currículo*, o campo desta área de estudos tem sofrido alterações. As definições propostas por Bobbit (1918), Tyler (1949), Hilda Taba (1983) e Louis D'Hainaut (1980), entre outros, reduzem o currículo a uma intenção prescritiva a que correspondeu o que normalmente se designa como a *idade da eficiência* do currículo, marcada pela sua *gestão científica*. Nesta perspectiva tradicional e técnica, o currículo - implementado com o propósito de cumprir intenções previamente previstas⁵ - pode ser definido como o conjunto de todas as experiências planificadas no âmbito da escolarização dos alunos (PACHECO, 2002a).

As definições de Schwab (1969), Stenhouse (1987), Kemmis (1988), Gimeno Sacristán (1988) e Zabalza (1992) situam-se já numa perspectiva prática, pelo que perspectivam o currículo como um projecto que resulta quer das intenções, quer da sua concretização. Nesta linha anglo-saxónica, o currículo será o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar (PACHECO, 2004b).

Foi neste sentido que os documentos que regulamentaram as reformas educativas do final do século XX em Portugal foram construídos. A definição de currículo que aparece nesses documentos refere uma realidade socialmente construída com base na negociação e na tomada de decisões.

Nos seus desenvolvimentos mais completos, dentro desta perspectiva prática, o currículo surge como uma construção social que resulta da necessidade de responder a aprendizagens que se consideram socialmente necessárias para um determinado grupo, numa determinada época; corporiza-se através das decisões dos responsáveis e reflecte o poder dos campos científicos (ROLDÃO, 2000). Currículo é tudo o que é aprendido dentro ou fora

⁴ Entrevista concedida à agência Lusa e publicada em 4 de Maio de 1997 no jornal *O Público*, pouco antes da sua morte.

⁵ Na tradição francófona, a ideia de *currículo* está próxima da de *programa* (D'Hainaut, 1980).

da escola, quer o que é assumido (currículo explícito), quer o que não é assumido, apesar de ser intencional (currículo oculto), como consequência da intervenção directa ou indirecta da própria escola.

Trata-se de um conceito amplo que alarga a linha anglo-saxónica, a qual restringe o currículo ao conjunto das actividades educativas planeadas; um conceito que revela a consciência de que **“a antiga missão de divulgar a informação, que era uma das funções grandes da escola, hoje de facto não o é já; não é só a escola que o faz – divulgar, passar informação. Mas fornecer quadros enquadradores do conhecimento e produzir instrumentos de construção do conhecimento, isso realmente só a escola, até agora, tem possibilidade de fazer”** (ROLDÃO, 2000: 14).

Numa última perspectiva (APPLE, 1994; PINAR, 1975; GIROUX, 1986; TADEU DA SILVA, 1993), o currículo é considerado uma construção social historicamente situada, dependente de inúmeros condicionalismos e de conflituosos interesses, que os autores críticos se têm preocupado em identificar. Tratou-se, num primeiro momento (entre as décadas de 70 e de 90), de analisar a dimensão política da educação e as relações entre escola e sociedade, assim como entre os interesses individuais e os interesses de grupo. A partir dos anos 90 foram as questões de identidade e de diferença (cultural), que passaram a reunir a atenção dos estudos culturais.

No fundo, trata-se de desenvolvimentos das análises das relações existentes entre cultura e poder que são um dos pontos de partida do pensamento que marca as abordagens estruturalistas. São análises conceptuais que descrevem o problema da representação entre processos de produção e processos de reprodução, nos quais a escola desempenha, pela sua função social, um lugar central. Numa perspectiva estruturalista, o conhecimento e os factos sociais são o resultado da natureza estrutural, isto é, relacional dos fenómenos. Esta perspectiva é representada por Gaston Bachelard e Louis Althusser, na Filosofia, Mikhail Baktin e Noam Chomsky, na Literatura, Sigmund Freud e Jacques Lacan, na Psicanálise, Maurice Merleau-Ponty, na Fenomenologia, Pierre Bourdieu, na Sociologia, Roman Jakobson, na Linguística, Claude Lévi-Strauss, na Antropologia, Fernand Braudel, na História e Basil Bernstein no Currículo. Daí, **“o currículo é de ordem estrutural tanto nas intenções quanto nas práticas”** (PACHECO, 2004b: s/p).

Contrariamente ao que referimos relativamente às reformas educativas, que marcaram o final do século XX português, na actualidade assiste-se ao recrudescer do eficientismo nas práticas curriculares, visível nas perspectivas impostas pelo neoliberalismo educacional (LIMA E AFONSO, 2002), nomeadamente no controlo dos resultados e na pedagogia por competências (PACHECO, 2002a),

Mas a actualidade é também marcada pela reconceptualização do currículo que, assim, se inscreve de modo forte na agenda da pós-modernidade e do pós-estruturalismo. Nestas abordagens, e de forma não linear, a cultura ganha evidência no campo do currículo, enquanto espaço em que os significados se produzem; o currículo surge como uma prática de significação que contribui para a produção de identidades⁶ sociais e se expressa através de conflitos e de relações de poder (MOREIRA e MACEDO, 2002), fazendo emergir as questões de identidade, e de diferença⁷ (TADEU da SILVA, 2000c):

“Se a identidade é uma construção social que define os que, como «nós», «ficam dentro» e os que, como «eles», «ficam de fora», analisar a formação de identidades exige que se compreendam os padrões de inclusão e exclusão que fazem com que sempre que se forme um «nós» se fechem as portas para os «eles» (Gilroy, 1997). Exige que se compreendam os mecanismos, as disputas e as relações de poder em cujo âmbito se dividem os semelhantes dos diferentes, os «nós» dos «outros». Exige que se compreenda o processo histórico em que se definem as categorias e as classificações que demarcam os territórios e as fronteiras, o interior e o exterior. Daí a preocupação, no currículo, em capacitar o aluno a analisar e a compreender esses processos” (MOREIRA e MACEDO, 2002: 19/20).

Nesta linha de redefinição do campo do currículo, a investigação tem-se debruçado, na tradição anglo-americana, mas também em Espanha, no Brasil, e já em Portugal, sobre as *políticas educativas* (GIMENO SACRISTÁN, 1998;

⁶ Desde os primórdios da modernidade que as questões de identidade são alvo de reflexão. Identificavam-se então com as questões da subjectividade e acabavam por ser reduzidas à identidade nacional. Recentemente, o fenómeno da globalização, o desenvolvimento dos meios de comunicação e os fluxos migratórios fizeram com que as identidades nacionais passassem a ser menos relevantes para o processo de construção de identidades. **“A existência de uma identidade unificada passa a ser vista como mera fantasia: não há um núcleo essencial do eu, estável, que passe, do início ao fim, sem mudança, por todas as vicissitudes da história. O que se tem é um sujeito fragmentado, descentrado, deslocado tanto do seu lugar no mundo social como de si mesmo, composto de várias identidades, algumas contraditórias ou mesmo não resolvidas – o sujeito pós-moderno” (MOREIRA e MACEDO, 2002: 18).**

⁷ Devemos distinguir diferença de distinção ou diversidade. Enquanto a diferença pressupõe uma relação que não está sujeita a categorizações, apenas à identificação de elementos de uma identidade, a diversidade decorre de categorizações, isto é, da distinção com base em pontos externos de comparação e contraste.

TORRES SANTOMÉ, 2001; PACHECO, 2000a; TADEU da SILVA, 1993, 1994), abraçando aspectos como *educação e poder* (APPLE, 1994), *política curricular integrada e autonomia curricular* (PACHECO, 2000c, 2000d; LEITE, 2003; MORGADO, 2000a, 2000b); sobre questões de *liderança* (DAY, 2000; MORGADO, 2004b), de *desenvolvimento profissional de professores* (DAY, 2002; FLORES, 2000a) e de *profissionalidade e profissionalismo* (ESTRELA, 2001; HARGREAVES, 2000); sobre *cultura popular e escola* (GIROUX e SIMON, 1994); sobre *cultura escolar* (HARGREAVES, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1998), *cultura profissional* (HARGREAVES, 1994, 1998) e *interculturalismo* (LEITE, 1996, 2002, 2003); sobre *identidade social* (TADEU da SILVA, 1995) e ainda sobre a *reprodução social* (GOODSON, 2001).

É uma linha recente de investigação, no que respeita ao trabalho que se vem fazendo em Portugal, como se constata na análise sobre a produção científica ocorrida entre 1990 e 2001 (PACHECO, 2002b). De entre as temáticas que nesse período foram objecto de estudos de investigação, destacam-se como sendo as mais valorizadas a organização curricular, o currículo e a formação de professores, a avaliação, o currículo e a autonomia/reforma; as temáticas sobre as quais existem registos pouco significativos, em termos de quantidade, são (por ordem decrescente) o currículo e o multiculturalismo, o currículo no ensino básico, o currículo e a investigação, as estratégias pedagógicas, os programas, o currículo e a indisciplina, o currículo no ensino superior, políticas curriculares, teorização curricular, programação/planificação, currículo e género, fundamentação epistemológica para o currículo. As temáticas menos valorizadas são os conteúdos, o currículo no ensino secundário, os pressupostos curriculares, os manuais⁸ e os objectivos.

A partir destes dados, constata-se “a valorização de temáticas que estão na confluência das decisões curriculares, da década de 90, marcadas pela reforma e pelo processo de reorganização e/ou revisão curricular” (PACHECO, 2002b: 238)⁹. É uma tendência que só recentemente acompanha o

⁸ Refira-se a propósito o livro de J. C. MORGADO (2004a). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

⁹ Destes resultados uma segunda constatação é identificada: a difícil tarefa de estabelecer as fronteiras entre Currículo e Didáctica e entre Didáctica Geral e Didáctica Específica. A ela nos referiremos algumas páginas à frente, nesta tese.

“aumento de interesse por problemas relacionados com a diversidade cultural, quer através de estudos sobre educação e diversidade, quer directamente sobre culturas e outros que têm a problemática da diversidade na base das preocupações teóricas que estruturam o trabalho (...) num número cada vez mais alargado de áreas de pesquisa (Sociologia, Educação, Antropologia, Linguística, etc.) (...) [n]uma relação bastante clara da pesquisa com problemas que têm vindo a ter lugar, sucessivamente, na sociedade portuguesa (descolonização, regresso de emigrantes, e a transformação de Portugal num país de imigração” (CORTEÃO *et al*, 2002: 51).

Neste contexto, a investigação que aqui apresentamos inscreve-se numa concepção curricular como projecto ideológico, que analisa e descodifica o contexto, através de uma atitude de *vigilância epistemológica* (BOURDIEU, 2004); uma construção cultural (GRUNDY, 1991) que define identidades contextualizadas no tempo e no espaço, através de uma *atitude emancipatória* (GIROUX e FREIRE, 1987).

Neste sentido, assumimos que no currículo se cruzam *saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação* e que, ainda neste sentido, o currículo materializa relações sociais em que poder e identidades sociais estão mutuamente implicados (TADEU DA SILVA, 1999) – “a «política de identidade» situa-se, pois, na intersecção entre representação – como forma de conhecimento – e poder” (TADEU DA SILVA, 2000a: 61). Se a representação é “a relação entre, por um lado, o «real» e a «realidade» e, por outro, as formas pelas quais esse «real» e essa «realidade» se tornam «presentes» para nós – re-presentados” (*ibidem*: 60), é justamente “na intersecção entre representação e identidade, que o currículo adquire a sua importância política” (*ibidem*: 96).

Sem entrarmos na distinção entre *representações mentais* e *representações objectais* (BOURDIEU, 1998), consideraremos que promover um currículo coerente deve envolver uma exploração do modo como as pessoas percebem as suas experiências, pois construímos, a partir das nossas vivências, esquemas de significados sobre nós próprios e sobre o mundo. Consideraremos ainda que estas leituras do real são condicionadas pela nossa cultura, pelo que emergem diferentes leituras em função da raça, da etnia, da classe, do sexo, da proveniência geográfica, da idade, dos padrões familiares (BEANE, 2000).

Por outro lado, mas no mesmo sentido, assumimos que, “como as identidades são culturalmente construídas, o currículo é uma prática de identidades que, historicamente partilhadas e mediadas pelos sujeitos em função de situações

particulares, englobam valores, sentimentos, atitudes, expectativas, crenças e saberes” (PACHECO, 2002a: 123).

É uma definição de currículo que coloca diferentes desafios à formação inicial de professores – o objecto desta investigação -, uma vez que exige que os profissionais da educação possuam competências de trabalho em equipa para, integrados em comunidades críticas – “se trata de comunidades de personas com preocupaciones mutuas, que interactúan directamente entre sí (...) cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua” (GRUNDY, 1991: 171) –, desenvolverem competências de decisão.

Os docentes têm que ser formados para actuarem curricularmente, para serem *profissionais do currículo* (ROLDÃO, 2000), executores, decisores; para serem obreiros do desafio actual dos sistemas educacionais: a passagem de currículo a projecto curricular, a operacionalização do currículo enquanto escolha, orientação e organização, pensado e decidido a diferentes níveis, num *continuum* do processo de desenvolvimento curricular, da máxima generalização para a máxima concretização (PACHECO, 2001).

Um *continuum* que, no contexto político-administrativo, deveria permitir: i) proceder a uma organização curricular pluri-disciplinar, em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca a sua identidade¹⁰; ii) implementar um modelo integrado, que conduziria à interdisciplinaridade e, concomitantemente, ao atendimento diferenciado por níveis de desenvolvimento e à satisfação dos interesses dos educandos, em resposta aos diferentes ritmos de progressão dos alunos¹¹; iii) fazer a abordagem curricular com base em conteúdos correlacionados e em áreas/campos de saber.

No que respeita às decisões curriculares tomadas no contexto de gestão (nível meso) e que não fazem parte da tradição portuguesa, devido ao peso do centralismo, a operacionalização dos princípios atrás enunciados exigiria uma outra perspetivação da cultura docente e da formação de professores, em que a escola se assumisse como um território educativo, um espaço institucional de gestão e adaptação do currículo, em autonomia curricular, educativa, cultural,

¹⁰ É esta a lógica que preside ao espírito da organização curricular do 2º ciclo do E.B. em Áreas Disciplinares.

¹¹ Há que distinguir esta noção da de transdisciplinaridade, que pressupõe a existência de um axioma comum a várias disciplinas, cujos conteúdos são da responsabilidade de vários professores, em várias disciplinas.

pedagógica e administrativa, consubstanciado no Projecto de Escola: projecto educativo (estabelecimento de fins educativos, em parceria entre a escola e a comunidade); projecto curricular (programação elaborada pelos professores no interior de um determinado grupo de docência, com base nos planos curriculares e nos programas¹² – que ensinar? quando? como? o quê, quando e como avaliar?); projecto organizativo (identificação dos princípios e modelos de organização, abarcando: *i*) organização curricular horizontal – decisões tomadas a nível da administração regional e local e ao nível de escolas, *ii*) organização curricular vertical – decisões tomadas em agrupamentos de professores, de encarregados de educação, etc.).

Finalmente, ao nível do contexto de realização, concretizado ao nível da sala de aula (nível micro), e consubstanciado em termos de decisões relativas à sequencialização e gestão dos conteúdos, assim como relativas à organização de situações de aprendizagem, da utilização de materiais e da implementação de procedimentos de avaliação, as alterações resultariam no projecto didáctico, em termos da actuação dos professores em equipas inter e pluridisciplinares.

No momento que actualmente vivemos, urge que, aos *rankings* de escola, que hierarquizam os estabelecimentos de ensino em função dos resultados abstractos, ditos objectivos, sem atender à multiplicidade dos contextos locais, os professores consigam que o

“desenvolvimento curricular baseado na escola [funcione efectivamente] como unidade básica da mudança, em função do protagonismo dos actores, sobretudo dos professores e alunos, e da busca dos critérios de qualidade. (...). Nesta linha, e de acordo com o relatório da OCDE (1992), a escola deve ser portadora de uma autonomia, estar imbuída de uma cultura organizacional e possuir uma identidade formativa” (PACHECO, 2000b: 100).

Uma identidade construída por professores cuja formação lhes permite serem profissionais do currículo que actuam de acordo com o contexto de decisão em que estão inseridos e a cada contexto fazem corresponder a respectiva fase de desenvolvimento do currículo: no contexto político-

¹² Com Zabalza (1992) distinguimos programa e programação do seguinte modo: programa é o documento oficial, emanado do poder central, que contém o conjunto de prescrições relativamente ao ensino; programação é a territorialização dos pressupostos gerais do programa, desenvolvida pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta.

administrativo, o *currículo prescrito*, oficial, é explicitado através dos planos curriculares, dos programas e dos objectivos curriculares e torna-se *currículo apresentado*, pela via dos manuais escolares adoptados; torna-se *currículo programado, moldado, percebido e institucionalizado* no contexto de realização, para então ser *planificado* e se tornar o *currículo real*, no contexto de realização, e ser depois avaliado.

Estamos a falar de professores que equacionam o currículo oculto, implícito, latente, não ensinado; o conjunto de processos e efeitos ausentes dos programas oficiais, mas transmitidos de forma clara no sistema educativo. Professores, também, que vêem o desenvolvimento curricular como um processo circular e integrado de execução (planificar o currículo) e concepção (pensar o currículo), numa lógica dialéctica entre intenção e acção, com base na elaboração, na implementação e na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem.

São profissionais que constantemente procuram resposta à questão curricular fundamental: «quais as aprendizagens que os professores precisam de fazer na actualidade?». Encontram as suas respostas através da leitura crítica do fenómeno educativo, a partir das diferentes correntes filosóficas: os professores precisam de *i)* aprender os conteúdos estruturantes da sua área de especialidade (essencialismo); *ii)* os conteúdos que permanecem através dos tempos (perenealismo); *iii)* os conteúdos que estão em debate, sujeitos a mudança (progressivismo); *iv)* os conteúdos que têm uma implicação directa na mudança da sociedade (reconstrucionismo).

Encontram também as suas respostas nas diversas propostas relativamente às formas de teorizar o conceito de Currículo, enquadrando os conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular nos seus pressupostos: aluno, cultura, sociedade e ideologia. Eisner e Vallance (1974) falam de cinco «orientações curriculares» - currículo como *desenvolvimento dos processos cognitivos*, como *tecnologia*, como *auto-realização* ou experiência consumatória, como *reconstrução social*, como *racionalismo académico*; Landsheere (1992) refere três «orientações» - *Saber* (que engloba as orientações tecnológica e racionalista de Eisner), *Aluno* (que abarca os processos cognitivos e a auto-realização de Eisner), *Sociedade* (ou reconstrução social de Eisner). Meyer (*apud* Pacheco, 2001) fala de três tipos

de «legitimação» do currículo: *normativa, processual, discursiva*; Schiro (1980) fala de «ideologias curriculares»: *académica, eficiência social, centrada no aluno e reconstrução social*; Holmes e McLean (1992) falam de «modelos curriculares»: *essencialismo, enciclopedismo, politecnicismo* (vertente técnica da eficiência social), *pragmatismo*. McNeil (1977) fala de «concepções curriculares» - *humanística* (Escola Nova), *reconstrução social* (Neomarxismo), *tecnológica* (Pedagogia por Objectivos), *académica* (Medieval); Gimeno Sacristán (1988) fala também de «concepções curriculares»: *exigências académicas, experiência, legado tecnológico, configuração prática*; Lundgren (1992) fala da existência de cinco códigos¹³: *clássico* (até à Idade Média), com uma estrutura dos discursos tradicionais; *idealista* - renovação pedagógica e adequação aos interesses, com Rousseau e Montessori; *moral* – formação de atitudes e valores, preparação para a cidadania; *racional* – conteúdos escolhidos na obediência a propósitos económicos e financeiros; *oculto* ou *invisível* – síntese de todos os códigos, interacções não previstas a nível oficial.

São saberes próprios do discurso curricular (PACHECO, 1995a), que permitem proceder à identificação do campo de intervenção do currículo, tarefa tanto mais necessária quanto desde o surgimento da escola oficial, no século XIX, e a institucionalização da formação de professores, no século XX, “o conceito de currículo impôs-se” (NÓVOA, 1997: 14) e se tornou um conceito-chave em educação (PACHECO, 2004a).

No entanto, numa fase em que o currículo “constituye una de las áreas más importantes de la investigación educativa (...), sería de esperar que el campo de la teoría curricular estuviera bien desarrollado, pero incluso un simple repaso a la literatura curricular revela que esto no es así” (LUNDGREN, 1992: 71). Por um lado, “a pressão externa que sofre é particularmente forte e (...) as condições internas da autonomia são muito difíceis de instaurar” (BOURDIEU, 2004: 121). Por outro, em educação há áreas de saber que, para serem compreendidas, necessitam de uma compreensão mútua e complementar. É o caso da relação entre currículo e didáctica. Apesar de ser tácito que o currículo engloba os *parâmetros institucionais de decisão e justificação do projecto educativo*, enquanto à

¹³ Para Lundgren códigos curriculares são “un conjunto de principios fundamentales según los cuales se desarrolla el curriculum (...). Se debe considerar el curriculum como un texto pedagógico que aparece cuando los procesos de producción y reproducción de una sociedad están separados uno del otro” (Lundgreen, 1992: 67).

didáctica diz respeito a planificação, realização e avaliação do processo ensino/aprendizagem, competindo-lhe associar os métodos aos conteúdos e a *transformação pedagógica* dos mesmos (PACHECO, 2004b), fazendo a revisão dos textos escritos em Portugal entre 1990 e 2001, constata-se uma **“difícil tarefa de estabelecer as fronteiras entre Currículo e Didáctica e entre Didáctica Geral e Didáctica Específica”** (PACHECO, 2002b: 238). É o caso de trabalhos sobre objectivos, conteúdos e manuais que, sendo temas obrigatórios da Didáctica Específica, também o são, ainda que numa perspectiva mais geral, da Teoria e Desenvolvimento Curricular.

Por um lado, é possível identificar a existência de três discursos educacionais: um ligado às ciências auxiliares da educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Administração Educacional, Filosofia da Educação); outro relacionado com as ciências da especialidade (englobando necessariamente o discurso da Didáctica Específica); outro ainda que se prende com o Currículo, e cujo objecto de estudo abrange os saberes gerais comuns às diferentes especialidades de ensino, sem qualquer dependência de disciplinas académicas, pois trata de problemas especificamente educativos; um território prático que exige discussão, investigação e intervenção (*ibidem*: 238).

Por outro lado, se a origem dos Estudos Curriculares se situa, no século XIX, no Currículo e Instrução, passando nas décadas de setenta e oitenta do século XX para as questões da ideologia e do poder, hoje em dia abarca essencialmente os Estudos Culturais. Não faz sentido, por isso, discutir territórios específicos do currículo e da didáctica, quando o trabalho curricular dos professores nas escolas é profundamente cultural.

Os Estudos Curriculares situam-se, porém, numa complexidade de perspectivas sobre currículo, a que correspondem diferentes conceitos e uma permanente conflitualidade de contextos/níveis de decisão e ainda de territórios epistemológicos. E é justamente neste sentido que diferentes orientações, perspectivas e ideologias curriculares definem diferentes teorias curriculares, como veremos de seguida. Também a sua caracterização é importante para a análise de dados que apresentaremos na segunda parte desta tese.

1.1. As teorias curriculares

1.1.1. Habermas e a teoria dos interesses constitutivos do conhecimento

É em Habermas¹⁴ que encontramos os fundamentos para as teorias curriculares, tal como nos aparecem definidas por KEMMIS (1988), tendência que tem marcado a Teoria e o Desenvolvimento Curricular até à actualidade.

Aquele filósofo da segunda fase da Escola de Frankfurt considera que a delimitação dos campos de conhecimento das ciências é influenciada pelos interesses¹⁵ constitutivos do conhecimento: o campo das ciências experimentais caracteriza-se por uma relação com a realidade marcada pelo agir técnico-instrumental; o campo das ciências histórico-hermenêuticas fá-lo actuando sobre o mundo cultural através da acção comunicativa na vida social prática; o campo das ciências críticas e da psicanálise relaciona-se com a realidade do interesse emancipatório.

Por um lado, a identificação do interesse crítico e emancipatório com uma área de intervenção específica – a da psicanálise -, logo fora do âmbito, quer das ciências experimentais, quer das ciências sociais, condicionou até à actualidade o âmbito de intervenção do currículo. Por outro lado, para Habermas, a crítica apresenta um horizonte de sentido regulado pela ideia de consenso, numa linha de regulação kantiana. Foi neste quadro que se operou a delimitação do campo específico do saber para a Teoria e Desenvolvimento Curricular e de afirmação desta disciplina como uma ciência, como evidenciaremos de seguida.

Tomando como referência a relação do homem com a natureza, Habermas considera que na base do conhecimento¹⁶ está o interesse. Afirma que o conhecimento é um jogo de interesses e de necessidades, pelo que só conhecemos aquilo que nos interessa. Por um lado, o homem subjuga a natureza às suas necessidades, tentando obter o máximo sucesso com a máxima economia de meios (é o princípio da utilidade que o move). Trata-se da actividade instrumental ou teleológica, realizada através do *trabalho*, que

¹⁴ Habermas é representante da 2ª geração da Escola de Frankfurt e a sua actividade intelectual tornou-o um dos mentores da revolta estudantil de Maio de 68 (embora também tenha sido um dos seus críticos).

¹⁵ O conceito de *interesse* remete para “a unidade do conjunto vital no qual a cognição está inserida” (SIEBENEICHLER, 1990: 81).

¹⁶ Habermas refere-se a qualquer tipo de conhecimento relacionado com a acção humana e não só ao conhecimento científico.

origina um conhecimento relacionado com a produção e a reprodução de técnicas.

Por outro lado, a apropriação da natureza pelo homem faz-se em sociedade com outros homens. Trata-se de um interesse intersubjectivo, social e comunicativo, que se realiza através da *linguagem*, isto é, da acção comunicativa, que leva à organização social. É o interesse prático.

Em último lugar, Habermas identifica o interesse relacionado com a emancipação da consciência relativamente aos poderes instituídos ideologicamente, e que traduz “**as ideias de liberdade, maioria e de subjectividade**” (SIEBENEICHLER, 1990: 82). Segundo Habermas, a emancipação processa-se, com base em momentos emancipatórios presentes nos outros dois interesses que conduzem o conhecimento: o interesse técnico, ao ter como propósito o domínio da natureza, pretende, através dele, conseguir a libertação do homem, do mesmo modo que o interesse prático, ao procurar a compreensão do sentido da existência, pretende a libertação do homem em relação à força das tradições culturais redutoras e opressivas.

Esta omnipresença do interesse emancipatório no desenvolvimento dos outros dois interesses não foi, porém, valorizada pelos curricularistas que têm marcado o desenvolvimento desta área do conhecimento.

Tratar-se-ia de considerar que a teoria tem sempre ligação com a *praxis*, com uma *praxis* emancipatória, que tem como metodologia a reflexão e a auto-reflexão. Explicitando: um trabalho de prática teórica que pretende levar à consciencialização do enraizamento do conhecimento humano na *praxis* social, dirigindo, para isso, o acto de pensar para a complexidade contextual do agir humano. Tratar-se-ia, no fundo, de fundamentar a *praxis* emancipatória numa *crítica dialéctica*, que, para Habermas e para a escola de Frankfurt, não deve ser dogmática, impondo a sua visão à teoria criticada para identificar a falsidade da mesma.

Pelo contrário, a crítica, que deve ser dialéctica, “**debruçando-se sobre a teoria a ser criticada e recebendo dela, no momento da crítica, impulsos de pensamento que nascem precisamente de suas brechas e contradições**” (SIEBENEICHLER, 1990: 27), o que faz com que as contradições da teoria criticada não constituam

“indícios de fraqueza de pensamento do autor tratado, mas indicadores de que um determinado problema ainda não foi resolvido definitivamente ou que está encoberto” (*ibidem*: 27). Com Habermas abre-se a possibilidade de uma análise interdisciplinar (crítica e dialéctica) da sociedade, logo a de uma intervenção crítica e emancipatória no âmbito dos estudos curriculares.

Na verdade, recorrendo à teoria dos *interesses constitutivos dos saberes* (HABERMAS, 1987), é possível identificar três grupos de Curricularistas:

- i) Os *Tradicionalistas*, que se situam no quadro do interesse técnico caracterizado por Habermas, vêem o currículo como uma instância determinada por especialistas, um produto que, uma vez apresentado aos professores (técnicos), será por estes executado e transmitido aos alunos (seres passivos). O currículo focaliza os conteúdos, organizados disciplinarmente.
- ii) Os *Empiristas* (interesse prático), perspectivam o currículo de acordo com o contexto de realização; preconizam a autonomia dos professores e das escolas, focalizando as práticas.
- iii) Os *Reconceptualistas* (interesse emancipatório ou crítico), consideram que o currículo é um processo político que focaliza a reconstrução social, sendo definido a partir de comunidades constituídas através de uma *praxis* crítica, isto é, teoricamente esclarecida.

E é assim que Kemmis (1988) define três teorias curriculares, da forma que o quadro a seguir transcreve:

Teorias Curriculares (vd. KEMMIS, 1988)

TEORIA TÉCNICA	TEORIA PRÁTICA	TEORIA CRÍTICA
Centrada no <u>Ministério</u> da Educação	Centrada na <u>Escola/Sala</u> de aula	Centrada na <u>Comunidade</u>
Legitimidade <u>Normativa</u> (legislação / especialistas)	Legitimidade <u>Processual</u> (variáveis contextuais do processo)	Legitimidade <u>Discursiva</u> (currículo depende de quem o aplica e incrementa)
<u>Racionalidade Técnica</u> : Saber fazer Professor executante, implementador de decisões	<u>Racionalidade Prática</u> : o que se faz resulta de um contexto = processo de deliberação que estabelece a relação entre a intenção e a realidade	<u>Racionalidade Comunicativa</u> : resultante da interação e da autonomia das comunidades educativas – trabalho em colegialidade

		(intersubjectividade)
Ideologia <u>Burocrática</u>	Ideologia <u>Pragmática</u>	Ideologia <u>Crítica</u>
Teoria → Prática	Teoria ↔ Prática	Prática ↔ Teoria ↔ Prática
Organização <u>Burocrática</u>	Organização <u>Liberal</u>	Organização <u>Participativa, Democrática, Comunitária</u>
Discurso <u>Científico</u>	Discurso <u>Humanista</u>	Discurso <u>Dialéctico</u>
Ação <u>Tecnicista</u>	Ação <u>Racional</u>	Ação <u>Emancipatória</u>
TRADICIONALISTAS	EMPIRISTAS CONCEPTUAIS (processos cognitivos)	RECONCEPTUALISTAS (reconstrução social)
1918 – Bobitt 1949 – Tyler 1962 – Hilda Taba	1969 – Schawb 1987 – Stenhouse	1970 - Paulo Freire 1975 – M. Apple 1981 - H. Giroux 1975 – W. Pinar
Currículo = Plano, Programa	Currículo = Texto, Hipótese, Projecto, Intenção	Currículo = Praxis

A teoria técnica é, por sua vez, categorizada, por Gimeno Sacristán, segundo três concepções – como súmula das experiências académicas; como base da experiência dos alunos e como legado tecnológico, de acordo com o seguinte quadro:

Concepções Curriculares (vd. GIMENO SACRISTÁN, 1988)

Currículo = Súmula de Exigências Académicas ↓ Organização Disciplinar	Currículo = Base da <u>Experiência</u> ↓ Auto-realização dos Alunos	Currículo = Legado Tecnológico e Eficientista ↓ Plano/ <u>Planificação</u> para a Aprendizagem dos Alunos
Centrado nos <u>Conteúdos</u>	Centrado nos <u>Alunos</u>	Centrado nos <u>Resultados</u>
Escolástica medieval	Dewey (início séc. XX) Escola Nova	Tyler (1949) Johnson (1967)
Privilegia a <u>transmissão</u> de conteúdos (fé na imutabilidade dos conteúdos)	Atender à <u>experiência, interesses e expectativas</u> dos alunos (no entanto, o currículo mantém a organização que parte das características da Teoria Técnica)	Pedagogia por <u>objectivos</u> = a aprendizagem é antecipada e convertida em objectivos.

		(eficiência)
É a concepção mais dominante que os professores têm de currículo	Consequências: i) Valorização das condições ambientais da aprendizagem ii) Planificação aberta para as experiências (valorização do currículo oculto) iii) Atenção aos factos psicológicos que interferem (valorização do processo de aprendizagem dos alunos)	Consequências: Prepara-se técnica e rígida do professor na formulação de objectivos.

Já nos anos setenta Eisner e Vallance (1974) tinham identificado cinco principais linhas curriculares, que apresentaremos agrupadas segundo três ordens conceptuais: teoria técnica, teoria prática e teoria crítica.

i) No âmbito da teoria técnica, identificam uma primeira orientação - o racionalismo académico; é uma orientação tradicionalista, segundo a qual a principal preocupação curricular é tornar os jovens capazes de adquirirem os instrumentos que lhes permitam participar na tradição cultural ocidental. A escola tem como função a transmissão cultural – cultivar o intelecto das crianças, fornecendo-lhes oportunidades de adquirirem os produtos da inteligência humana (contidos nas disciplinas). O Ser educado é aquele que é capaz de ler e perceber as obras produzidas pelas grandes disciplinas (herança que data dos primórdios da civilização grega). Neste contexto, o currículo só pode basear-se no estudo de matérias organizadas disciplinarmente¹⁷.

Uma segunda orientação aborda as questões da auto-realização; trata-se de uma perspectiva relacionada com o humanismo e o existencialismo. Considera-se que é preocupação do currículo a autonomia e o crescimento pessoal do aluno, conseguidos através da veiculação de valores. O currículo é o conjunto de experiências de aprendizagem que satisfazem, de forma total, cada aluno; e é função da escola fornecer quer os conteúdos quer os instrumentos para uma melhor descoberta de si, uma vez que *Educação é*

¹⁷ Poderíamos salientar que esta perspectiva assenta em duas falácias: a do conteúdo (valorização do *que* e não do *como*) – formação livresca – e a do universalismo: “Educação quer dizer ensino. Ensino quer dizer saber como verdade. A verdade é a mesma em todo o lado. Portanto, a educação devia ser a mesma em todo o lado” (Hutchins, *apud* McNEIL, 1977).

capacitação, força libertadora (meio de ajudar os alunos a descobrir coisas por si próprio)¹⁸.

Uma terceira orientação assume carácter tecnológico; relacionada com os modelos cibernéticos, os sistemas industriais e o behaviorismo, a abordagem tecnológica considera que o currículo está à margem do conteúdo e do aluno. A preocupação expressa no currículo é o processo – o «COMO» e não o «QUÊ», estruturado em fases: *Input /output / feedback / estímulo e reforço*. O Currículo baseia-se na procura de meios eficientes para um conjunto de fins pré-definidos e que não são problematizados. Um currículo *adequado* é considerado um meio que permite produzir qualquer fim. Para isso, é função da escola procurar a tecnologia através da qual o conhecimento é melhor comunicado e a aprendizagem facilitada, para ser possível *ensinar tudo a todos e produzir aprendizagem*. O Ser educado é aquele que é capaz de desenvolver um sistema liberto de valores, marcado por uma linguagem concisa, rígida, esquematicamente lógica, clara e directa¹⁹.

ii) Identificada com a teoria prática, existe a perspectiva que vê o currículo orientado para o desenvolvimento dos processos cognitivos. É uma orientação que se relaciona com a psicologia cognitiva e com as teorias da informação. O currículo visa o aperfeiçoamento das operações intelectuais, pelo que é maior a preocupação com o «COMO» do que com o «QUÊ», no sentido de compreender os processos através dos quais a aprendizagem acontece (e não o contexto social em que ela ocorre). Assim, é função da escola identificar os processos intelectuais mais importantes e eficazes e fornecer o ambiente e a estrutura para o seu desenvolvimento, isto é, fornecer ao aluno uma autonomia intelectual que o habilitará a fazer as suas próprias escolhas e interpretações de situações com que se depara para além do contexto escolar. A educação é vista como uma dinâmica da aprendizagem, um mecanismo imparcial de *capacitação*.

¹⁸ Há, no entanto, que ter em conta que o conhecimento de si não é sempre uma experiência feliz e a mudança de auto-conceito precisa de ser apoiada. Esta perspectiva assenta em conceitos limitados de diferenciação, por um lado, e parece dar demasiada ênfase no indivíduo, por outro (McNEIL, 1977).

¹⁹ A abordagem lógica do tecnólogo que tenta ajudar o aluno a conseguir o domínio de objectivos específicos, tem sido acusada de deixar de fora mais influências potenciais nos resultados de aprendizagem do que as que inclui. São também criticadas a reduzida validade das hierarquias estabelecidas, a inadequação no que toca a situações imprevistas e a limitação dos conceitos de individualização que assume (McNEIL, 1977).

iii) Na área da teoria crítica, o currículo é orientado para a reconstrução social. Trata-se de uma orientação ligada com o modelo sociopsicológico (preconiza a interdependência entre o desenvolvimento individual e a qualidade do contexto social). O currículo é uma experiência total de valores sociais e posições políticas, com prioridade das necessidades sociais sobre as individuais. Sendo preocupação do currículo desenvolver uma melhor conjunção entre o indivíduo e a sociedade, é função da escola a intervenção no contexto social, pois ela é agente de mudança, ponte entre o que é e o que devia ser. O Ser educado.

Tomaz Tadeu da Silva acrescenta a esta categorização de três teorias curriculares a referência às teorias pós-críticas²⁰. Num contexto marcado pelo pós-modernismo, com os seus **“fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autónomo, centrado e soberano da Modernidade”** (TADEU DA SILVA, 2000b: 116), em que as grandes narrativas²¹, as meta-narrativas e a objectividade são substituídas pelo **“«subjectivismo» das interpretações parciais e localizadas”** (*ibidem*: 117), não é só o currículo oficial que é questionado; também a teoria crítica do currículo o é: **“o pós-modernismo desconfia profundamente dos impulsos emancipadores e libertadores da pedagogia crítica [considerando que] em última análise, na origem desses impulsos está a mesma vontade de domínio e controlo da epistemologia moderna”** (*ibidem*: 119).

Quer as teorias críticas quer as teorias pós-críticas defendem que o currículo é uma questão de saber, de identidade e de poder; ambas mostram a insuficiência de caracterizar o currículo através dos conceitos técnicos de eficiência ou das categorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento. No entanto, elas distinguem-se da seguinte maneira: para as teorias críticas o currículo é um território político, uma construção social, enquanto para as teorias pós-críticas **“o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido”** (*ibidem*: 153) e o poder está em

²⁰ O que certos autores, com destaque para Tomaz Tadeu da Silva (2000b), chamam teoria curricular pós-crítica tem origem nas abordagens pós-moderna e pós-estruturalista. Porém, é o reconhecimento simultâneo do crítico e do pós-crítico: “ao questionar alguns dos pressupostos da teoria crítica do currículo, a teoria pós-crítica introduz um claro elemento de tensão no centro mesmo da teorização crítica. Sendo “pós”, ela não é, entretanto, simplesmente superação. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve combinar-se com a teoria crítica para ajudar-nos a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controlo, nos tornamos naquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder” (TADEU DA SILVA, 2000b: 151-152).

²¹ Tomaz Tadeu da Silva considera haver, na actualidade, **“uma luta pelo significado e pela narrativa”, mas que “através das narrativas, identidades hegemônicas são fixadas, formadas e moldadas, mas também contestadas, questionadas e disputadas”** (TADEU DA SILVA, 1995: 205).

toda a rede social – nomeadamente nos processos de dominação centrados na raça, na etnia, no género e na sexualidade -, sendo o conhecimento parte desse poder. Por isso,

“O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajectória, viagem, percurso. O currículo é a autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (*ibidem*: 155).

1.1.2. Max Horkheimer e a dialéctica do esclarecimento

No ponto anterior referimos que Habermas identificava o interesse emancipatório com o campo das ciências críticas e da psicanálise e que, apesar de este filósofo – cujas perspectivas têm definido os fundamentos para a Teoria e Desenvolvimento Curricular - explicitar que este mesmo interesse está presente, quer na relação técnica que o homem estabelece com a natureza, quer no agir comunicacional que o relaciona com esta e com os outros homens, a Teoria e o Desenvolvimento Curricular têm-se debruçado, essencialmente, nos dois primeiros interesses.

Na verdade, a identificação das diferentes teorias, concepções e orientações curriculares, feita no ponto anterior, mostra a dificuldade que em Portugal tem havido em definir, na Teoria e Desenvolvimento Curricular, uma linha crítica e emancipatória. Se a teoria crítica tem caracterizado o dizer dos discursos da Administração Central desde os anos oitenta, o mesmo não tem acontecido, nem ao nível das teorias de instrução que regulamentam a formação de professores, nem, óbvia e conseqüentemente, ao nível das práticas docentes.

Em Portugal, em 1998, Cândido Varela de Freitas lançou, no Colóquio sobre Questões Curriculares organizado pela U.M.²², um pungente desafio à reconceptualização curricular, contrariando, quer o alerta de Schwab (1969) de que o currículo estava moribundo, quer o de Huebner (1976) que afirmara que o currículo estava *morto* (FREITAS, 1998).

²² Foi justamente na Universidade do Minho que, em 1976/77, se leccionou, pela primeira vez em Portugal, uma disciplina de *curriculum*.

Já anteriormente, na América do Norte e no Brasil, Freire (1970), Apple (1975) e Pinar (1975), integrando um grupo heterogéneo de reconceptualistas, pretenderam reanalisar o currículo. Uns – como Freire - colocaram a tónica na organização participativa e democrática das comunidades, outros – como Apple – alicerçaram a sua luta à volta do questionamento das instituições e da acção emancipatória, outros ainda – como Pinar – consideraram que a função do reconceptualismo era o discurso dialético, com vista à compreensão.

Tratou-se, neste último caso, de um contributo que teve frutos na investigação que se foi fazendo em termos curriculares, a qual, ao valorizar a compreensão dos fenómenos, se dedicou à investigação do pensamento dos professores e dos alunos, com base numa investigação autobiográfica, da qual emergiram perspectivas multiculturais de abordagem do quotidiano das escolas. No entanto, e como refere Peter Hlebowitsh, **“As águas encapelam-se com retórica sobre a luta contra a hegemonia, consciência crítica e compreensão psicanalítica, enquanto as velhas correntes de águas profundas continuam a mover-se, na escola, em direcções predizíveis”** (HLEBOWITSH, 1997: 507).

O discurso reconceptualista não tem conseguido, realmente, afirmar-se e **“as ressonâncias do debate entre «tradicionalistas» e «reconceptualistas» não terão chegado a Portugal a não ser para um pequeno número de académicos, e julgo poder dizer que em certo sentido as posições dominantes sobre *curriculum* são, entre nós, ainda tylerianas”** (FREITAS, 1998: 22).

Mais recentemente, alguns académicos - Henry Giroux (1986) nos EUA, Tomaz Tadeu da Silva (1993) no Brasil, e José Augusto Pacheco (2004b) em Portugal - têm recorrido à primeira fase da Escola de Frankfurt e concretamente a Max Horkheimer (1937), o que deu um novo alento aos trabalhos desenvolvidos no âmbito do currículo, nomeadamente ao desviarem o centro do debate da análise comunicativa Habermasiana para uma reflexão próxima de uma análise da cultura, tematizada por Horkheimer, e inserida numa **“tendência a analisar e a teorizar a educação através de uma Teoria Cultural, a ver a educação em termos de campo político cultural”** (TADEU da SILVA 1993: 122). Vejamos porquê.

Os termos centrais da filosofia prática de Horkheimer são a emancipação, a liberdade e a felicidade. Diz a este propósito o próprio: **“en la**

teoría crítica, el concepto de necesidad es él mismo un concepto crítico; presupone el concepto de libertad, aunque no como concepto existente” (HORKHEIMER, 2000: 65). Considera que existe uma relação dialéctica entre pensamento, esclarecimento e mito, assim como entre racionalidade e realidade social. Defendendo a necessidade de uma teoria crítica, este filósofo considera que a humanidade procura constantemente emancipar-se do medo, do mito e da dominação, em que constantemente cai. O mito e a dominação são o resultado de um progresso e de uma civilização que se constroem na base do saber técnico, o qual se fundamenta na dominação da natureza e dos homens, porque apoiado nos critérios de utilidade e de eficiência.

É justamente nesta predisposição da humanidade para a emancipação através do esclarecimento – do pensamento crítico, livre, independente e tolerante, que não capitula face às *sugestões do real* e ao poder - que se fundamentam as mais recentes teorias do currículo:

“La teoría crítica no tiene de su parte otra instancia específica que él interés, vinculado a ella misma, en la supresión de la injusticia social (...). En un período histórico como el nuestro, la verdadera teoría no es tanto afirmativa como crítica, del mismo modo que la acción conforme a ella no puede ser «productiva». El futuro de la humanidad depende hoy de la existencia de la actitud crítica, que naturalmente entraña elementos de la teoría tradicional y de esta cultura moribunda en general. Una ciencia que, con presuntuosa autosuficiencia, considera la configuración de la praxis a la que pertenece y sirve simplemente como lo que queda más allá de ella, y que se conforma con la separación de pensamiento y acción, ha renunciado ya a la humanidad” (*ibidem*: 77)²³.

Se “uma Teoria Cultural da Educação vê a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólicos” (TADEU DA SILVA, 1993: 122), um novo desafio se apresenta na actualidade para a Teoria Crítica da Educação: ultrapassar as preocupações exclusivamente analíticas que têm marcado a crítica, e cuja consequência tem sido consubstanciada em “**entraves para a acção política [e] para a intervenção**” social (*ibidem*: 124). No fundo, trata-se de perspectivar uma crítica dialéctica, que permita uma *linguagem da possibilidade* e da *esperança* (GIROUX, 1986), ultrapassando o plano de crítica

²³ Este texto, lido na tradução espanhola de 2000, data de 1937.

negativa que, como o excerto transcrito esclarece, pode caracterizar as análises sociais feitas com base em Horkheimer. Bruno Pucci diz a propósito que, se é verdade que Horkheimer, Adorno e Marcuse fazem uma crítica contundente à sociedade capitalista e à indústria cultural, eles são acusados, pelos seus críticos, de terem ficado pela denúncia, sem apresentarem perspectivas de superação. Acusam a sua dialéctica de ter sido paralisante e incompleta. No entanto, a resistência individual e colectiva (aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo estalinista, da semicultura capitalista) feita pelos seguidores da Escola de Frankfurt existiu, e foi realizada através da Razão - da cultura, da educação, da formação, da arte - (PUCCI, 1995), numa linha iluminista de esclarecimento pela razão.

Na verdade, da linguagem da possibilidade e da esperança faz parte uma estratégia intelectual de acção que perspectiva a teoria como uma prática política e pedagógica, em que os educadores fomentam a participação efectiva dos estudantes através de uma *pedagogia da teorização* (Giroux, *apud* SILVA, 2002: 189), quer dizer, através do contacto com várias e diversas teorias na solução de problemas, de forma a associar à análise crítica a intervenção política.

Em suma, trata-se de praticar uma crítica dialéctica que rompa com a teoria “**crítica radical das formas estabelecidas da ciência social**” (BOURDIEU, 2004: 124) praticada, por exemplo, por Apple (1994). Na modernidade, a crítica tem sido feita com base numa ideia considerada correcta de educação, de currículo e de pedagogia, decorrente, por sua vez, de uma visão ideológica da sociedade. Nesta perspectiva, a crítica consiste na análise dos aspectos em que a sociedade e a educação estão *deformadas* relativamente ao modelo que serve de análise. Deste modo se tem feito a análise crítica da reprodução (BOURDIEU e PASSERON, 1970), conformada “**à reflexividade a que poderíamos chamar *narcísica*, não só porque esta reflexividade se limita muitas vezes a um retorno complacente do investigador às suas próprias experiências, mas também porque é em si mesma o seu fim e não produz qualquer efeito prático**” (BOURDIEU, 2004: 124). Pelo contrário, trata-se agora de adoptar um posicionamento crítico através da capacidade reflexiva, que possibilite a construção da autonomia, que permita “**converter a reflexividade numa disposição constitutiva dos seus hábitos científicos, ou**

seja, uma *reflexividade reflexa*, capaz de agir não *ex post*, sobre o *opus operatum*, mas a *priori*, sobre o *modus operandi*” (*ibidem*: 124).

No sentido Kantiano, a crítica pós-moderna aparece associada à ideia de incerteza, no sentido em que, na *Crítica da Razão Pura*, este filósofo defende que “as mesmas provas que demonstram a impotência da razão humana em relação à afirmação da existência de um tal ser, bastam também, necessariamente, para demonstrar a fragilidade de toda a *afirmação contrária*” (VANCOURT, 1986: 78). Mas também remete para a ideia de esclarecimento²⁴ e libertação, através da razão²⁵. O método que usa é a análise reflexiva.

Deste modo, será legítimo afirmar que

O “racionalismo crítico [Kantiano] mantém-se a igual distância do dogmatismo e do cepticismo. Não é dogmático, porque recusa à razão humana o poder de conhecer um mundo inteligível, feito de realidades transcendentais, ou seja, o poder de atingir o absoluto. Mas tampouco é cético, pois admite que o espírito humano é capaz de chegar a verdades universais e necessárias” (PASCAL, 1985: 46).

A crítica pós-moderna assume assim uma dupla vertente: a consciência dos limites das formas de pensamento, pois “não se trata de procurar uma nova forma de saber absoluto, mas de exercer uma forma específica de vigilância epistemológica” (BOURDIEU, 2004: 124) e, simultaneamente, de criação de condições de emancipação, através da reflexividade, valorizando as “condições sociais de possibilidade” (*idem*: 125). Assim se conseguirá uma *prudência epistemológica* “que permite antecipar as hipóteses prováveis de erro ou, de forma mais lata, as tendências e as tentações inerentes a um sistema de disposições” (*idem*: 127).

A necessidade de uma linguagem da possibilidade tinha já sido, como dissemos atrás, apresentada por Henry Giroux. Na verdade, se este curricularista e filósofo da educação norte-americano aceita, como ponto de partida da análise da teoria e da prática educacionais, os interesses empírico-

²⁴ “Esclarecimento (Aufklärung) é a saída do homem de sua menoridade (...). A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direcção de outro indivíduo (...). Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento” (KANT, 1985: 100).

²⁵ “Isso nos faz lembrar Gramsci, para quem *todos os homens são filósofos, intelectuais*” (PUCCI, 1995: 21).

instrumental ou técnico, histórico-hermenêutico ou interpretativo e crítico-emancipatório de Habermas (1987), ele também considera a racionalidade emancipatória, tal como Habermas a tematiza, excessivamente regulada por um horizonte de consenso baseado num conjunto de normas aceites como verdade. Fundamentando-se nos teóricos da primeira fase da Escola de Frankfurt, Giroux reconceptualiza o conceito de teoria²⁶, atribuindo-lhe

“um valor de intencionalidade transformadora através de um movimento de crítica autoconsciente, ou de capacidade autocrítica, que a constitui como «uma metateoria» (Giroux, 1983²⁷: 15). No âmbito destas dimensões transformadora e autocrítica da teoria cabe uma análise que a situe menos como um conjunto estabilizado de prescrições e mais como o reescrever das relações entre a teoria e a prática, por forma a criar condições de descoberta de novos objectos, problemas, valores, antagonismos e modos de acção. Por outras palavras, trata-se de situar num plano dialéctico o debate, por vezes equívoco, em torno da relação entre teoria e trabalho empírico” (SILVA, 2002: 179).

Deste modo, ao criticar a *crítica da reprodução* (BOURDIEU e PASSERON, 1970), por inoperante, Giroux apresenta um *modelo teórico produtor*. Trata-se de dar voz aos que habitualmente não a têm, utilizando as formas de organização e de estruturação próprias, quer dos grupos dominantes, quer dos dominados, e facultando às classes dominadas o acesso aos saberes normalmente restritos às classes dominantes (GIROUX e SIMON, 1989) – **“é a relação entre o modo de organização e o conteúdo desse corpo de conhecimentos que faz com que a escola se torne num local onde a classe trabalhadora pode encontrar respostas a necessidades específicas, através de uma «luta ideológica»”** (Giroux, 1988²⁸: 201, *apud* SILVA; 2002: 195).

Por outras palavras, os educadores críticos e transformadores são os que compreendem que, para afirmar e fazer ouvir a voz dos grupos dominados é necessário que eles se apropriem da linguagem dominante e que os saberes dos grupos dominados passem a fazer parte da história. Trata-se de

²⁶ Henri Giroux concilia, no delineamento filosófico que traça, aspectos do pensamento moderno e do pensamento pós-moderno (TADEU DA SILVA, 1993).

²⁷ GIROUX, H. (1983). *Pedagogia Radical. Subsídios*. São Paulo: Cortez Editora.

²⁸ GIROUX; H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. New York and London: Bergin and Garvey.

“facultar à cultura da classe trabalhadora a compreensão da cultura humanística tradicional constituída pelas ideias e autores consagrados pela história oficial dominante, para que, numa perspectiva dialéctica, essas ideias e autores reconhecidos com valor de universalidade, e academicamente organizados, possam ser criticados e rearticulados (...) [e que] se reconheça a existência específica de uma cultura da classe trabalhadora que não pode ser interpretada a partir de um plano de equivalência com a cultura dominante” (SILVA, 2002: 195).

São, aqui, as questões da hegemonia que, com Gramsci (1974), Giroux coloca como tema central da educação e que, com Paulo Freire, sintetiza na ideia de que é necessário *tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político* (GIROUX e FREIRE, 1987).

Deste modo, *mapeando* os pressupostos da Teoria e do Desenvolvimento Curricular, se vê que “a teoria representa, reflecte, espelha a realidade. A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que (...) a precede” (TADEU da SILVA, 2000b: 9), porque “no fundo das teorias do currículo está (...) uma questão de «identidade» ou de «subjectividade»” (*ibidem*: 14).

O Processo de Desenvolvimento Curricular em que o currículo se traduz num plano de acção e num produto, em que predomina uma perspectiva racional e tecnológica, com três momentos independentes: elaboração (pelos especialistas), implementação (pelos professores) e avaliação (pelo sistema), corresponde à teoria técnica. Pelo contrário, quando o currículo é um projecto, logo o processo de desenvolvimento curricular assume uma perspectiva racional prática, em que existe uma interdependência entre a elaboração, a implementação e a avaliação, insere-se na teoria prática. Se o currículo é *praxis*, logo o desenvolvimento curricular é um processo racional crítico, em que a elaboração, a implementação e a avaliação competem à comunidade educativa, trata-se de um processo inserido na teoria crítica.

Horkheimer é um autor fundamental para compreendermos a importância epistemológica da teoria crítica, dominante ao nível dos discursos, sendo também certo que ao nível das práticas continuam a ser trabalhadas as componentes da teoria técnica ou de uma teoria da instrução, na linha tyleriana.

Em suma, “reiteramos a existência de duas teorias curriculares dominantes - teoria de instrução e teoria crítica -, aliás subsidiárias da classificação de Max Horkheimer, quando distingue teoria crítica de teoria tradicional” (PACHECO, 2004b: no prelo). São duas teorias que correspondem, por sua vez, a dois posicionamentos distintos face ao acto educativo: as teorias tradicionais, cujos teóricos procuram resposta à questão *que conhecimento deve ser ensinado*, e as teorias críticas, cujos mentores se orientam no sentido de responder à questão *porquê essa escolha*, na assunção de que nela estão sempre implicadas relações de poder e de identidade. E é com base neste pressuposto, que assumimos como linha orientadora desta investigação, que passaremos à análise dos modelos de desenvolvimento curricular que têm servido de base à reflexão curricular.

1.2. Modelos de desenvolvimento curricular

Entendemos por *modelo* não um exemplo a seguir, uma norma para ser imitada, mas uma representação simplificadora e ilustrativa de estruturas e ligações alcançadas através da redução e acentuação de factores individuais.

Um modelo é, para nós, uma hipótese de trabalho, um esquema operativo, uma construção. ESCUDERO MUÑOZ (1981) define modelo como uma construção que representa de forma simplificada uma realidade ou fenómeno, com a finalidade de delimitar algumas das suas dimensões e variáveis. Um modelo permite uma visão aproximada, que orienta estratégias de investigação para a verificação de relações entre variáveis e que apresenta dados para a progressiva elaboração das teorias (FROUFE QUINTAS e CASTAÑO, 1994).

Assim, um modelo curricular será a forma como os diferentes componentes do currículo²⁹ tomam a sua sequência, de modo a assegurar o desenvolvimento do currículo.

Modelo distingue-se de paradigma, na medida em que este é um sistema ideal, testado, generalizado e partilhado por uma comunidade educativa; distingue-se de teoria porque esta é o resultado da confirmação ou

²⁹ Os diferentes componentes de currículo a que nos referimos são: os agentes (professores, alunos e comunidade), os componentes escritos (normativos legais, programas e carga horária) e a implementação (programação, metodologias, suportes e avaliação).

infirmiação de diferentes possibilidades, sendo que os modelos estão para os paradigmas como as hipóteses estão para as teorias (SCRIVEN, 1967).

Em termos de modelos de desenvolvimento curricular, parece-nos pertinente distinguir, por um lado, e tendo como referência a estrutura curricular e o papel desempenhado pelo professor, três modelos de desenvolvimento curricular: centrado nos objectivos, centrado no processo e centrado na situação. No âmbito dos dois primeiros, é necessário identificar três grandes orientações para o sistema de crenças dos professores, as quais determinam as escolhas de material e os sistemas de avaliação usados: *i)* orientação de desenvolvimento linear, de transmissão ou unidireccional, que corresponde ao modelo centrado nos objectivos; *ii)* orientação cíclica ou circular, de transacção; *iii)* orientação de transformação. Estes dois últimos correspondem ao modelo centrado no processo. Distinguimo-los segundo a função que atribuem ao currículo, de acordo com o paradigma filosófico-científico por que se orientam, as metodologias que preconizam e a visão do mundo que pressupõem, tal como o quadro seguinte esclarece:

Orientações para o sistema de crenças dos professores

CURRÍCULO	TRANSMISSÃO	TRANSACÇÃO	TRANSFORMAÇÃO
FUNÇÃO PRINCIPAL	Produção de conhecimentos / factos – suporte escrito; actividades identificáveis e mensuráveis; competências básicas – ler, escrever e contar	Elaboração / construção do conhecimento; Apresentação de problemas a superar; Problematização da realidade	Mudança do indivíduo, aos níveis pessoal e social
PARADIGMA FILOSÓFICO-CIENTÍFICO	Visão atomística, com raízes no empirismo (Bacon, Locke, Hume, Stuart Mill). Conhecimento passado	Visão holística (reelaboração constante do conhecimento); paradigma científico.	Inter-relação de tudo o que existe. Crença na capacidade de aceitar, perceber e dominar a mudança
MÉTODOS	Aprendizagem pela memória – posição próxima do behaviorismo (Torndike, Skinner). “Mastery learning” (Carroll) Organizadores prévios (Ausubel)	Aprendizagem pela interacção – posição próxima do desenvolvimentalism o (Bruner, Piaget, Kohlberg, Vigotsky). Utilização de grande variedade de métodos	Aprendizagem depende da motivação e esta da necessidade; os indivíduos são seres autênticos / livres – marcado pela psicologia humanista (Rogers). Utilização de métodos activos
VISÃO MUNDO	Conservadora	Liberal	Progressista
MODELOS REPRESENTATIVOS	Gagné (1965 e 1970), Bobbitt (1918), Taylor (1970), Tyler (1949)	Hilda Taba (1983), Stenhouse (1987)	Miller Sellar (1985),

Numa breve caracterização de cada um dos modelos que se traduzem em grandes orientações para o sistema de crenças dos professores, apresentamos de seguida as linhas estruturantes de cada um deles.

1.2.1. Modelos centrados nos objectivos

Como representativos do modelo centrado nos objectivos, caracterizaremos de forma breve o planeamento sistemático da instrução de Gagné e o modelo de Tyler, por serem ainda hoje orientações seguidas na Formação Inicial de Professores, sobre que versa a investigação que aqui apresentamos.

O planeamento sistemático da instrução, de Gagné, baseia-se no princípio de que o desenho de instrução é, antes de mais, um sistema (conjunto integrado de elementos que interagem). Por definição, os elementos de um sistema são dinâmicos e as acções de qualquer um dos elementos afectam um ou mais dos outros. Em segundo lugar, a abordagem sistémica implica uma análise de como os seus componentes interagem uns com os outros e requer coordenação de todos os esforços de quem concebe. Em terceiro lugar, o processo de desenvolvimento sistemático da instrução segue uma sequência ordenada mas flexível; embora haja uma progressão lógica através de fases ela é usualmente acompanhada por uma quantidade de retrocessos e avanços, revestindo-se de uma natureza interactiva, porque aberta à auto-correcção. Em quarto lugar, baseiam-se na investigação. Implicam ainda contínua testagem e melhoria de todo o planeamento (avaliação formativa). Finalmente, requerem uma comparação da versão final da instrução com os objectivos originais.

Gagné (1965) identifica as seguintes formas de aprendizagem: *i)* Aprendizagem de sinais / aprendizagem por reflexo; *ii)* Aprendizagem de tipo estímulo-resposta; *iii)* Aprendizagem em cadeia; *iv)* Aprendizagem de discriminação múltipla; *v)* Aprendizagem de conceitos; *vi)* Aprendizagem de princípios (relação de conceitos); *vii)* Aprendizagem de resolução de problemas. O processo de aprendizagem pode, assim, estruturar-se nas seis fases que o quadro seguinte esquematiza, face às ocorrências externas:

Fases do processo de aprendizagem

FASES DE APRENDIZAGEM	PROCESSO	OCORRÊNCIAS INFLUENCIADORAS EXTERNAS
Motivação	Expectativa	Comunicar o objectivo a ser atingido; Confirmação prévia da expectativa;
Descoberta	Atenção, percepção selectiva	Mudança nos estímulos; Aprendizagem perceptiva prévia; Acrescentar pistas;
Aquisição	Codificação, armazenagem	Sugerir esquemas de codificação;
Retenção, memorização	Recuperação do armazenado	Sugerir esquemas; Pistas para a recuperação;
Generalização	Transfer	Variedade de contextos para dar pistas para a recuperação
Desempenho (performance) Feedback	Resposta Reforço	Exemplos; Feedback informativo com verificação ou comparação com o padrão

Esta síntese de princípios behavioristas e cognitivistas assenta nos seguintes princípios: todos aprendemos de maneira individualizada (utilização diferente dos recursos); todos somos auto-dirigidos na aprendizagem (escolhemos a maneira mais adequada para aprendermos, mobilizando uma variedade de utensílios); a informática veio realizar um “sonho” (o ensino programado) com um alcance inegável.

Assim sendo, existem no modelo de Gagné as seguintes fases para quem planifica:

- i)* análise de necessidades / análise da situação;
- ii)* análise das metas e objectivos;
- iii)* análise de maneiras alternativas de conseguir alcançar os objectivos;
- iv)* desenho das componentes da instrução: *a)* planeamento da natureza dos materiais de estudo; *b)* especificação do método para estudo dos materiais; *c)* decisão entre adoptar o ritmo personalizado ou de grupo para apresentar os materiais; *d)* identificação da natureza das actividades do estudante (em relação aos materiais); *e)* planeamento acerca do modo como avaliar o progresso do estudante; *f)* explicitação do papel do professor em relação aos materiais e progresso dos alunos; *g)* programação dos T.G. e dos métodos de ensino a ser usados; *h)* decisão sobre os limites do tempo para o ritmo personalizado; *i)* avaliação do desempenho dos estudantes;

- v) análise de recursos e constrangimentos (materiais, condições de trabalho);
- vi) acção de remoção dos constrangimentos;
- vii) selecção ou desenvolvimento de materiais;
- viii) *design* da avaliação do desempenho dos estudantes;
- ix) testagem de campo e avaliação formativa;
- x) ajustamentos, revisões, avaliação;
- xi) avaliação sumativa;
- xii) instalação operacional do sistema.

Este modelo foi importante para o currículo na medida em que chamou a atenção para a valorização das estratégias e dos métodos: o assunto determina a estratégia; a metodologia deve ser variada e adaptada à estrutura do assunto a ser aprendido. Também mostrou a importância da hierarquização das aprendizagens.

Tyler, por sua vez, identificou uma base racional para a definição de objectivos de ensino, partindo de três fontes - o aluno (com as suas necessidades e os seus interesses), a sociedade e a cultura – com base nos quais se definem objectivos gerais experimentais, provisórios; deverão ser ordenados hierarquicamente, de forma a que só os mais importantes sejam seleccionados, com base em dois grupos de critérios: os da Filosofia da Educação (o que deve ser ensinado na escola, segundo os paradigmas filosóficos³⁰) e os da Psicologia da Aprendizagem³¹ (o que é possível ser ensinado, de acordo com as transformações estruturais da inteligência dos alunos). Os objectivos assim seleccionados serão objectivos gerais de ensino precisos³².

Na base dos modelos centrados nos objectivos estão posicionamentos que remetem para o behaviorismo (valorização da memória como factor de aprendizagem). Neste campo destacam-se nomes como Torndike (1905) - lei

³⁰ Como já explicitamos no início deste ponto, identificaremos quatro paradigmas filosóficos: *i*) o perenealismo – defesa da tradição e da escola como veículo de transmissão dos pensamentos eternos, com o objectivo de cultivar disciplinarmente o racionalismo; *ii*) o essencialismo – defesa da excelência académica e das competências essenciais e o respeito pela autoridade e pelas regras; *iii*) o progressivismo - defesa dos processos em detrimento dos produtos, com vista à formação de cidadãos que saibam resolver problemas e usar o pensamento reflexivo, sem preocupação com a excelência; *iv*) o reconstrucionismo – defesa da criação de uma nova ordem social, face à crise cultural, ênfase na resolução de problemas e na correspondência necessária entre as mudanças sociais e as mudanças na escola.

³¹ Por aprendizagem queremos referir o processo integrado pelo qual a pessoa se mobiliza e fica melhor preparada para novas aprendizagens.

³² Sobre a operacionalização dos objectivos pedagógicos ver BIRZEA (1986).

da repetição, do efeito ou reforço, da tentativa e do erro - e Skinner (1968). Skinner não se interessa pelo estudo das estruturas mentais – ao contrário de Piaget (1979), conforme veremos a seguir -, mas do condicionamento operante – o comportamento e a aprendizagem são para ele consequências dos estímulos ambientais. Salientando o papel da recompensa e do reforço, identifica cinco tipos de resposta: *i)* reflexos condicionados, *ii)* respostas operantes – instrução programada, *iii)* aprendizagem por acumulação de pequenas doses de conceitos, *iv)* valorização dos objectivos comportamentais, *v)* individualização dos comportamentos.

Aos modelos centrados nos objectivos estão também ligados nomes como Carroll (1981) e o conceito de organizadores prévios, de Ausubel. Este autor identifica o conceito de aprendizagem significativa, isto é, o processo pelo qual uma nova informação é relacionada com um aspecto relevante já existente na estrutura do conhecimento do indivíduo (conceitos subsunçores, que dependem das experiências prévias do sujeito). Os elementos de ligação entre os subsunçores e as novas aprendizagens são os organizadores prévios, que servem de ponto de ancoragem das novas aprendizagens e levam ao desenvolvimento de um conceito subsunçor. A principal função do organizador é, assim, preencher o hiato entre o que o aprendiz já sabe e o que ele precisa de saber antes que possa aprender, com sucesso, a tarefa com que se defronta. As aprendizagens significativas opõem-se às aprendizagens mecânicas: **“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averíguese esto, y enséñese consecuentemente”** (AUSUBEL, 1983: 1).

As consequências para o currículo das teorias de Ausubel consistem na consciencialização de que: *i)* o aluno utiliza os conhecimentos do mundo que já tem para fixação dos novos conhecimentos; por isso, nem todos os sinais que recebemos são internalizados, sendo a experiência anterior do indivíduo que determina o visto e o ouvido; *ii)* a informação chega ao indivíduo através dos órgãos sensoriais (insumos externos) acompanhados por insumos internos (registados no cérebro como prazer ou dor); *iii)* o papel dos conceitos é grande na aprendizagem; *iv)* o percurso de aprendizagem faz-se do geral para o

específico; v) a relação da aprendizagem com a estrutura cognitiva não é arbitrária nem substantiva.

1.2.2. Modelos centrados no processo

Dentro deste modelo distinguiremos uma orientação segundo a transacção e uma outra segundo a transformação.

No modelo de transacção de Hilda Taba (1983) valoriza-se o processo enquanto sequência de passos muito claramente determinados e implementados pelo professor: *i)* diagnóstico de necessidades; *ii)* formulação de objectivos, atendendo aos alunos reais – que conceitos, ideias e atitudes queremos desenvolver? Que sentimentos queremos provocar? Como levar os alunos a pensarem da melhor maneira (independentemente da disciplina específica)? -; *iii)* selecção de conteúdos (de acordo com o nível dos alunos); *iv)* organização dos conteúdos – lógica (pensada em termos de estrutura) e psicológica (a sequência escolhida); *v)* selecção e organização de experiências de aprendizagem (as estratégias devem ser apropriadas às idades dos alunos e devem implicá-los o mais possível); *vi)* avaliação.

A implementação do modelo de transacção pressupõe uma fase destinada a suscitar a atenção dos alunos e a fazer o diagnóstico dos seus interesses e necessidades; uma sequência de actividades de aprendizagem; uma fase de generalização, em que os alunos põem as ideias em conjunto ou utilizam a atitude crítica para comparar e contrariar diferentes percepções das aprendizagens; termina com a aplicação e síntese das aprendizagens feitas.

O modelo de transformação centrado no processo preconiza o currículo como um projecto orientado para a resolução de problemas, com base na investigação, no contexto de uma teoria curricular prática. Neste sentido, separam-se os contextos de concepção e de realização – o professor adquire um lugar central, como mediador curricular entre os dois contextos de realização, isto é, como um agente curricular, um profissional que toma decisões.

O modelo de transformação de Miller Sellar (1985) ilustra esta concepção. É um modelo característico do séc. XX, marcado pela perda das certezas e pela substituição da física newtoniana pelo indeterminismo (o

mundo não é indeterminado; nós é que não temos mecanismos para o compreender). Fruto de um mundo de grandes crises, grandes convulsões sociais, em que é preciso as pessoas adaptarem-se à mudança e aprenderem a conviver com as crises.

A psicologia humanista, que marca este modelo, conduz os seus teóricos a repudiarem a transferência de resultados de experiências com animais para justificar o comportamento humano, a insistirem no significado dos problemas e não no método de os estudar, a realçarem a importância das experiências subjectivas, a preocuparem-se com o individual, o excepcional, o imprevisível, a valorizarem a experiência humana.

O princípio orientador deste modelo consiste em auxiliar os alunos a tornarem-se seres humanos completos, com auto-conceito positivo e empenhamento social e é sua finalidade desenvolver neles a responsabilidade social. Na base deste modelo estão teorias da interacção próximas do desenvolvimentalismo de Bruner (1988), Piaget (1979), Kohlberg (1981) e Vigotsky (1979), mas também os conceitos de motivação e de necessidade, tal como a psicologia humanista os descreve, por exemplo, através dos contributos de Rogers (1977) – os indivíduos são seres autênticos e livres, e como tal devem ser desenvolvidos.

Com Bruner, os movimentos centrados no processo fundamentam a crença no poder do desenvolvimento, pois a aprendizagem é considerada um processo activo em que os alunos constróem novos conceitos com base em conhecimentos que já possuem: seleccionam e transformam a informação, formulam hipóteses e tomam decisões em função da sua estrutura cognitiva. Por isso, a relação professor-aluno deveria basear-se num diálogo de tipo socrático (BRUNER, 1988).

Através de Piaget (1979), estes movimentos consciencializam que a base da aprendizagem é o pensamento. A aprendizagem é, para este autor, o conjunto de mecanismos que o organismo operacionaliza para se adaptar ao meio, através de dois movimentos simultâneos e integrados, mas de sentido contrário: a assimilação (transformação que o organismo faz da sua própria estrutura para se adequar à natureza do objecto aprendido, segundo as imposições da realidade) e a acomodação (exploração que o organismo faz do

ambiente, incorporando-o a si). O pensamento é, para ele, a maneira de a inteligência se manifestar, uma vez que a inteligência é um fenómeno biológico que sofre um processo de maturação, segundo diferentes etapas de desenvolvimento: pensamento sensório-motor (0-2 anos); pensamento simbólico – imitação na ausência (1-5); representação articulada ou intuitiva (4-8); pensamento operatório – comparação da parte com o todo (7-12); operações concretas – raciocínios em cadeia, sem inter-relacionar (9-12); operações formais – raciocínio hipotético-dedutivo (12-16).

Para o currículo, as consequências da perspectiva construtivista genética trabalhada por Piaget resultam na valorização da capacidade de acção operatória do aluno, no quadro etápico do desenvolvimento de aprendizagens interactivas, alicerçadas na progressiva formulação de novos desafios e problemas que exigem a exploração de hipóteses resolutivas.

Com Kohlberg (1981) são as fases do desenvolvimento moral que são identificadas e, por sua vez, Vigotsky (1979) integra a perspectiva sociocultural, ao salientar a relação entre os aspectos cognitivo e o contexto social: o desenvolvimento cognitivo resulta da transformação do contexto. Como se depreende, estes são modelos baseados numa lógica de processo, atravessada por uma noção de aprendizagem significativa e de construção interactiva do conhecimento, em que a função do professor é a de ajuda aos alunos no confronto que se estabelece entre o que os alunos sabem e aquilo que constitui o seu horizonte próximo de aprendizagem. Trata-se, em síntese, de aprender a estruturar a relação entre conhecimentos prévios e novas experiências cognitivas: **“Al mismo tiempo que admite la influencia de la naturaleza sobre el hombre, la aproximación dialéctica postula que el hombre, a su vez, modifica la naturaleza y crea, mediantelos cambios que provoca en ella, nuevas condiciones naturales para su existencia. Esta posición es la clave de nuestra aproximación al estudio e interpretación de las funciones psicológicas superiores del hombre y sirve de base para los nuevos métodos de experimentación y análisis por los que abogamos”** (VIGOTSKY, 1979: 98-99).

Em alguns dos desenvolvimentos dos modelos centrados nos processos evidenciam-se as noções de motivação e de necessidade: o homem caracteriza-se pelo grau de motivação que possui e é motivado segundo as suas necessidades. Estas são hierarquizadas do seguinte modo: *i)* auto-

actualização, *ii*) necessidades estéticas, *iii*) necessidade de compreender, *iv*) necessidade de saber, *v*) necessidade de estima, *vi*) necessidade de pertença (grupo, família, posse), *vii*) necessidade de segurança, *viii*) necessidade de sobrevivência (obediência a instintos).

Outros desenvolvimentos assentam nos pressupostos decorrentes da teoria do *self* de Carl Rogers (1977), cujos princípios se resumem: eu não posso ensinar outra pessoa a ensinar; qualquer coisa que possa ser ensinado a outrém é relativamente inconsequente e tem pequena influência significativa; apenas estou interessado em aprendizagens que influam significativamente no comportamento; só as aprendizagens auto-descobertas, auto-apropriadas influenciam significativamente o comportamento; a auto-aprendizagem, a verdade que foi apropriada pessoalmente não pode ser directamente comunicada a outra pessoa; uma das melhores maneiras de aprender é tentar compreender a maneira como a minha experiência é percebida por outra pessoa; outra é declarar as minhas próprias incertezas.

1.2.3. Modelos centrados na situação

“O modelo centrado na situação, ou modelo crítico do desenvolvimento do currículo, tal como a teoria crítica curricular e, por sua vez o interesse emancipatório definido por Habermas, parte da ideia que as pessoas, quando participam em factos e organizações, podem aprender a colaborar e a modificá-las” (PACHECO, 2001: 141). Trata-se de modelos que partem das teorias de Schwab (1969), Stenhouse (1987), Lundgren (1983), Gimeno Sacristán (1988) e Grundy (1991).

O currículo é visto como uma construção emancipatória e política, conseguida através do trabalho cooperativo dos professores. Não há separação entre as fases de concepção e de realização, pois a acção estratégica de construção e desenvolvimento do currículo faz-se em interacção entre professores, organizados em comunidades críticas de aprendizagem, e entre professores e alunos.

Como se expressará ao longo dos capítulos II e III desta tese, é este o modelo que debateremos, quer através da análise das políticas educativas e curriculares, quer através do estudo das culturas docentes pois, tal como se referiu na abordagem das teorias curriculares, consideramos necessário que o

campo do currículo se desenvolva, na actualidade, de acordo com os desafios a que a filosofia postulada pela primeira fase da Escola de Frankfurt deu fundamento, nomeadamente pela recuperação do conceito de crítica definido por Kant em 1781. Isto é, afirmamo-nos do lado crítico do currículo, no sentido em que **“estar do lado crítico do currículo é aceitar que há princípios fundamentais no modo como são analisadas as práticas curriculares e que são necessários comportamentos éticos relativamente ao que se pensa, faz e escreve. Entender o currículo a partir da teoria crítica é aceitar a pluralidade de perspectivas sobre a educação e a formação em contextos culturais e históricos específicos”** (PACHECO, 2004b: no prelo).

Estar do lado crítico do currículo é olhar de um modo transformador para as práticas curriculares dominantes, ainda que se reconheça a impossibilidade imediata de uma mudança total perante a existência de múltiplos obstáculos. No entanto, isto não é incompatível com a valorização dos saberes academicamente marginais e desvalorizados que circulam nas escolas, cada vez mais submetidas a práticas de significação e imposição unidimensional do currículo, quer à escala nacional, supranacional e transnacional, servindo de argumento padronizador a importância da normalização de critérios de qualidade, eficiência e eficácia. Por isso, é imperioso analisar os contornos de um projecto curricular pós-colonial³³ (PACHECO, 2004a).

³³ Pacheco especifica que a importância dos estudos pós-coloniais é analisada por Armand Mattelart e Érik Neveu (2003, pp. 94-95) do seguinte modo: **“Depuis les années 1980, un vaste champ d'études s'est constitué autour des cultures dites subalternes ou postcoloniales (celles des groupes « minoritaires », des colonisés d'hier). Elles déplacent le regard de la « rationalité de la raison » vers un autre niveau de rationalité, celle des actions affectives, des émotions et des sensibilités. Elles contribuent à soustraire les visions du monde à l'emprise de l'universalisme du Logos occidental. Ce décentrement est allé de pair avec la réhabilitation des sensibilités indissociables des lieux, des situations géoculturelles où se joue la tension entre le national et la sphère transnationale. Cette mise en avant de l'affectif a conduit les approches de la diversité culturelle et la pensée théorique, la production et la transformation des savoirs”** (PACHECO, 2004b: no prelo).

2. Modelos de ensino

“O oculto, vivência e via para o Segredo – eis a mais poderosa e mais revolucionária fórmula pedagógica que Deus encontrou para que a sua palavra se transformasse em acto de fé, no coração de cada um dos homens. Meu Deus, como eu gostava que essa pedagogia fosse universal e eu, dela, pudesse receber a Palavra!” (ESTRELA, A., 2003: 37).

Conscientes de que “a mudança, na escola, passa obrigatoriamente pelas decisões curriculares” (PACHECO, 2000b: 100), partimos para este estudo com a certeza de que “não basta mudar as regras de funcionamento das estruturas, é imperioso mudar práticas, mentalidades, compreender os mecanismos de produção de mudanças no interior do território escolar, compreender a gramática da escola (normas e regras), falar mais da escola como comunidade e menos de escola como organização” (*ibidem*: 101). É o campo da pedagogia que se abre ao professor em formação inicial, logo é o desenvolvimento de competências do professor estagiário, durante a sua formação inicial, que centrará a nossa atenção no presente ponto.

Pretendemos, de seguida, identificar os métodos de ensino com que os estagiários envolvidos neste estudo trabalham, assim como os conceitos de competência com que operam, por indicação dos Programas em vigor para os Ensinos Básico e Secundário, nos níveis que leccionam.

2.1. Métodos de ensino

Na investigação aqui apresentada identificámos cinco métodos de ensino que, com graus diferentes de sistematicidade, são usados pelos inquiridos.

i) O método expositivo identifica-se com objectivos como *descrever*, *informar* e *explicar*. Praticando um ensino dedutivo, o professor proporciona aos alunos os conceitos e os princípios, estimula a memória e o pensamento convergente, fazendo-os dar passos pequenos e bem estruturados. Para tal, a sua operacionalização segue as seguintes etapas de aplicação: *a)* revisão do trabalho anterior; *b)* apresentação do material novo; *c)* prática controlada (tarefas de memória, de rotina, de compreensão e de opinião); *d)* prática independente.

ii) Os professores que praticam o método de descoberta visam a consecução dos seguintes objectivos: questionar o porquê das coisas, processar dados e reflectir sobre eles, procurar respostas às questões que se colocam, tornar o aluno consciente das estratégias de pensamento que utiliza e convidá-lo a aprender estratégias novas.

O professor, operacionalizando um ensino indutivo, conduz os alunos das experiências concretas aos conceitos e generalizações, anima a descoberta e orienta-a. Deste modo favorece o pensamento de indagação – observar, formular problemas, recolher dados, classificá-los, interpretá-los, relacioná-los, elaborar conclusões, formular hipóteses -, favorece as destrezas de investigação, as destrezas académicas – ler, observar, escutar, resumir, tomar notas, fazer gráficos -, favorece as destrezas sociais – trabalhar com outros, aceitar diferentes pontos de vista.

iii) Os professores são também incentivados a praticar o método de discussão, que visa conseguir uma aprendizagem significativa e uma visão global de temas complexos; conduz à integração social, ao hábito de escutar e respeitar a palavra dos outros. Permite estimular a reflexão e a capacidade crítica, uma vez que os alunos interagem entre si e com o professor e este assume o papel de moderador e de coordenador. A sua utilização fomenta a capacidade de raciocínio, de análise crítica, de cooperação, de comunicação e de tolerância.

iv) A operacionalização do método de resolução de problemas corresponde aos objectivos relativos à análise da realidade envolvente, à participação activa no processo de teorização - criando modelos e estruturas de actuação - à transferência e generalização das aprendizagens. Trata-se de uma forma de educação onde os alunos, em colaboração entre si e com outros - professores e comunidade – exploram e tratam um problema, isto é, enfrentam um desafio. Para isso, parte-se dos problemas concretos dos alunos e escolhe-se um que seja pertinente para eles (passível de ser realizado no tempo e com os recursos de que se dispõe).

Uma vez que obriga ao confronto sistemático entre o pensado e o vivido (entre as intenções e as realizações), o uso do método de resolução de problemas obedece às seguintes etapas de aplicação: *a)* observação da

realidade, *b)* identificação de factos e relações, *c)* análise dos dados à luz de teorias resultantes de pesquisas, *d)* identificação de princípios de solução do problema, *e)* teste de hipóteses, *f)* aplicação das conclusões ao problema (TAVARES, 1992).

v) O método de projecto - forma de educação onde os alunos, em colaboração entre si e com outros (professores e comunidade) exploram e tratam um problema, enfrentando um desafio – implica estruturar conhecimentos, seleccionar material relevante, usá-lo, cooperar na solução de um problema ou tarefa, assumir responsabilidades pelas suas acções, tomar posições e defendê-las, praticar a auto-crítica e criticar os outros, identificar objectivos e perspectivas de trabalho, ver a relação entre a educação e a vida profissional, perceber os mecanismos básicos por detrás do funcionamento da sociedade, praticar um modo de trabalho democrático. Especificamente em Língua Estrangeira, permite melhorar a competência linguística e comunicativa, em autonomia.

A utilidade do método de projecto advém, por um lado, do facto de se centrar num problema para resolver: parte-se dos problemas concretos dos alunos e escolhe-se um que seja pertinente para eles (passível de ser realizado no tempo e com os recursos de que se dispõe). O projecto resulta numa obra colectiva: o trabalho deve ter um significado para o aluno, e deve ser escolhido de modo a que todos possam aprender algo; todos devem sentir-se responsáveis, revelando compreensão pelo - e confiança no - trabalho uns dos outros, aceitando as críticas e fazendo a auto-crítica.

O interesse do trabalho de projecto centra-se tanto no processo de elaboração como nos resultados obtidos. Obriga, por isso, ao confronto sistemático entre o pensado e o vivido (as intenções e as realizações). Rompe com os limites tradicionais entre as disciplinas, pois o trabalho desenvolvido apela à integração de saberes, segundo as seguintes etapas de aplicação:

- a)* Introdução, fase em que papel do professor é muito importante, pois compete-lhe fazer a apresentação do domínio do trabalho, dos critérios de pertinência e oportunidade, das normas (duração, limites, exigências formais);

- b) Escolha do problema, em que os alunos investigam e seleccionam informações. O professor guia, controla a ambição, abre novas possibilidades, alerta para os perigos das escolhas feitas pelos alunos;
- c) Formulação por escrito, com definição precisa da tarefa (por vezes é preciso formular problemas parcelares);
- d) Planificação do trabalho - Identificação dos meios para a resolução do problema, assim como restrições e obstáculos, escolha do processo de trabalho, divisão de tarefas, decisão sobre formas de apresentação e metodologia, estabelecimento das fases do trabalho, dos modos de controle, marcação de prazos;
- e) Execução - nesta fase do trabalho é importante identificar os seguintes tópicos: *i)* trabalho de campo (selecção e organização do material, preparando o relato e a apresentação dos trabalhos); *ii)* alternância do trabalho individual com sessões plenárias, para pôr em comum conclusões (confronto dos resultados a que se chegou com o plano previamente estabelecido e consequentes reajustamentos; *iii)* realização de avaliações intercalares com vista à auscultação da forma de melhorar o trabalho realizado, na sequência da sua operacionalização; *iv)* durante todo o processo o professor foi observador e adjuvante, dando informações complementares e conciliando as partes, no caso de conflitos ou bloqueios;
- f) Avaliação final - *i)* apresentação dos trabalhos (produto), os quais podem assumir a forma de uma monografia escrita, de uma exposição oral, de uma peça de teatro, diapositivos comentados, filme vídeo, ou exposição; *ii)* avaliação global - balanço sobre o produto e sobre o processo, feito sobre a forma de debate, ele próprio também avaliado. Recapitulação de todas as aquisições, não só cognitivas, mas também sócio-pedagógicas e pessoais; *iii)* lançamento de um novo projecto (BRU e NOT, 1987).

2.2. Perfis de competências e consecução de objectivos

Phillipe Perrenoud (1998) esclarece que o debate actual sobre a pertinência da noção de competência é grande, quer na área das ciências cognitivas quer na didáctica. E nem mesmo o surgimento de uma

caracterização alargada do conceito de conteúdo (TARDIF, 1992, 1999) lhe retirou força. Referimo-nos à categorização do conceito em três noções: *i)* conhecimentos declarativos – descrevem a realidade elencando factos, leis e regularidades -, *ii)* conhecimentos processuais – definem os procedimentos a seguir, nomeadamente do ponto de vista metodológico -, *iii)* conhecimentos condicionais – estabelecem as condições de validade dos conhecimentos processuais.

Interessou-nos, nesta investigação, orientada para a compreensão das variáveis curriculares e organizacionais da formação inicial de professores de francês da FLUP, perceber a razão do surgimento, nos últimos anos, do debate acerca da noção de competência no campo educativo e formativo. Por outro lado, e face à recente utilização, nos programas dos ensinos básico e secundário, do conceito de *compétence*, que os professores frequentemente usam, erradamente, em alternativa ao conceito de *objectif*, considerámos também necessário, na investigação que aqui apresentamos, reflectir, quer sobre a relação existente entre esta utilização do conceito de competência e a “mercadorização” da educação, quer sobre a relação entre o perfil de competências e as disciplinas escolares, tal como tradicionalmente estão organizadas no sistema educativo português.

É uma questão abordada por Phillippe Perrenoud:

“pourquoi assiste-t-on aujourd'hui à ce que Romainville (1996) appelle une «irrésistible ascension» de la notion de compétence en éducation scolaire? Sans doute, globalement, parce que les menaces de désordre et de désorganisation se font plus vives dans les époques de changement et de crise. L'explication la plus évidente consiste à invoquer une sorte de *contagion*: le monde du travail s'étant saisi de la notion de compétence, l'école lui emboîterait le pas, sous couvert de modernité et dans la mouvance des valeurs de l'économie de marché: gestion des ressources humaines, recherche de la qualité totale, valorisation de l'excellence, exigence d'une plus grande mobilité des travailleurs et de l'organisation du travail” (PERRENOUD, 1998: 14).

Finalmente, foi nosso intuito identificar desafios que a utilização deste conceito na educação básica coloca à formação inicial de professores. Assim, a análise da noção de competência retomou neste trabalho a discussão relativa aos conceitos de profissionalização, profissionalismo e profissionalidade que

abordaremos no capítulo III. De facto, e como salienta Guy Le Boterf (1994), a expressão *ter um trabalho (un métier)* remete para a existência de um conjunto de saberes relativamente estáveis e relacionados com uma tradição longa e estabilizada que nada tem a ver com a época que se vive, estando a ser substituída pela noção de *ser um profissional*, a qual remete para a rápida renovação de saberes diversificados e sistematicamente mobilizados que a sociedade actual exige.

Na verdade, e apesar da noção de competência continuar pouco clara – mau grado a profusão de definições que invadem os circuitos educativo e formativo –, o conceito pode ser definido como **“une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas”** (PERRENOUD, 1998: 7)³⁴.

Neste sentido, Le Boterf esclarece que a valorização social da noção de competência é enorme, na actualidade, pois do mesmo modo que as empresas são caracterizadas em função da sua performance os indivíduos são-no pela sua competência. E ser considerado incompetente significa, nos dias que correm, estar condenado à exclusão e à marginalização; significa ser afastado dos circuitos de produção, assim como do reconhecimento social (LE BOTERF, 1994).

WHITTY, POWER, e HALPIN (1999) esclarecem a noção de competência inserindo-a no contexto das culturas escolares. Identificam duas concepções alternativas de ensino, que caracterizam do modo como o quadro transcrito concretiza:

	CONCEPÇÃO TECNOCRÁTICO-REDUACIONISTA	CONCEPÇÃO PROFISSIONAL-CONTEXTUALISTA
Modelo de professor	Técnico	prático reflexivo
critério de boa prática	competência	Integridade
meta pedagógica	consecução de resultados específicos de aprendizagem	desenvolvimento de diversas capacidades humanas
Contexto administrativo	Extrínseca	liderança profissional (colaborativa), intrínseca
tipo de motivação	cumprimento de contrato	compromisso profissional

³⁴ Sobre o desenvolvimento das competências profissionais consultar PAQUAY, ALTET, CHARLIER, PERRENOUD (Eds) (2001).

Estes autores consideram que a insistência nas competências servirá para destruir o discurso do humanismo liberal, predominante na profissão docente, substituindo-o pelo da racionalidade técnica. Remetendo para o campo da formação de professores, assinalam que a referência à «prática reflexiva» é, nos programas dos cursos realizados nas universidades, mais frequente do que à «racionalidade técnica». Mas esclarecem também que essa referência era menos significativa do que cinco anos antes, e que essa diminuição acompanhou o aumento do uso do conceito de competência:

"En investigaciones recientes realizadas en Inglaterra, no sólo hemos procurado comprender estos intentos de redefinir la profesionalidad docente, sino también las respuestas a ellos y el grado en que las reformas influyen realmente en las competencias y características profesionales de los docentes principiantes (Whitting y cols, 1996). Descubrimos que la «práctica reflexiva» y no la «racionalidad técnica» sigue siendo el discurso más popular de justificación de los cursos realizados en las universidades y colegios universitarios (y, de hecho, en las escuelas), aunque se destaque menos que cinco años antes (Barrett y cols, 1992). No obstante, al mismo tiempo, ha aumentado significativamente la utilización de las competencias en esos cursos" (WHITTY, POWER, e HALPIN, 1999: 101).

A propósito das críticas que as instituições fazem ao uso deste conceito, considerando que fazem parte da racionalidade técnica, estes autores consideram que este tipo de juízo ocorre porque nele se pensa apenas nas competências de carácter técnico e se esquecem as que têm carácter mais reflexivo³⁵ e crítico. Quando estas são introduzidas, verifica-se uma definição mais ampla do conceito de profissionalidade. A este propósito dizem: "en realidad, una versión no reduccionista de las competencias ayuda a reforzar la profesionalidad de los docentes" (*ibidem*: 102) e acrescentam que a integração deste conceito na área educacional permite desenvolver uma nova "cultura de evaluación (...) que se aparta del uso de la evaluación como medio de «competición» y tiende a utilizarla para determinar la «competencia»" (*ibidem*: 113).

É uma tendência que se tem verificado na escolaridade obrigatória e, mais recentemente, nos Ensinos Secundário e Superior. No que se refere à formação/avaliação dos professores com base em competências desenvolvidas, assistir-se-á, na opinião dos autores, ao aumento da responsabilização, por parte das escolas, dessa mesma formação, tal como

³⁵ Sobre a pedagogia do desenvolvimento da prática reflexiva entre os professores ver PERRENOUD (2001).

acontece já em Inglaterra. A este propósito consideram que a diminuição da participação da universidade na formação de professores reflecte a intenção de desmantelar as defesas da profissão docente. Na verdade, os autores constataam a tendência para se abandonarem as pedagogias progressistas no sistema educativo, e se direccionar a educação para o sentido tradicional - **"muchas reformas de la «nueva derecha» reflejan una curiosa combinación de neoliberalismo y neoconservadurismo"** (*ibidem*: 116). Em Inglaterra, Gales e outros países, estão a ser usados pelos governos mecanismos de avaliação estratégica para controlar o que se aprende, e tais medidas não são só uma preferência dos governos; também o são das forças de mercado, que assim configuram as respostas institucionais.

Na verdade, trata-se da definição de uma linha de raciocínio a que chamam **"o currículo oculto da mercantilização"** (*ibidem*: 118), na qual os antigos valores de comunidade, cooperação, necessidades dos indivíduos e igualdade que subjazem aos sistemas públicos da educação universal estão a ser substituídos pelos de individualismo, competição, máximo rendimento e diferenciação. Lentamente e de forma não explícita, o sistema educativo tem vindo a ser impregnado por estes valores, na sequência de movimentos de reforço do tradicionalismo, de fragmentação do trabalho e de atomização dos conteúdos: **"el mercado es subversivo: desarraiga las comunidades, trastorna las familias, se burla de las fes y lesiona los vínculos del espacio y de la historia"** (*ibidem*: 118).

Numa escola cujos materiais curriculares contêm visões parciais e deturpadas sobre a economia de mercado, em que a omnipresença das empresas multinacionais favorece a unilateralidade da cultura global em detrimento do que é individual e único, e estimula os impulsos consumistas, desenvolvem-se também, e paralelamente, perspectivas críticas e emancipatórias de educação, como veremos nos capítulos II e III.

A utilização do conceito de competência na escolaridade básica é, assim, o reflexo das transformações do mercado de emprego e, subsequentemente, da formação profissional. Tal não é, contudo, unicamente, um sinal de dependência do sistema educativo face à política económica; é também o resultado de uma preocupação interna da escola sobre a sua própria

capacidade em preparar os jovens para os desafios que se lhes apresentam. Como muito bem identifica Perrenoud (1998), é, no fundo, o reflexo de uma dúvida que a própria escola tem sobre o optimismo traduzido no título da obra de Baudelot e Establet (1989) *Le Niveau Monte*: “monte-t-il assez vite?” (PERRENOUD, 1998: 18). É uma dúvida que encontra justificação na incapacidade que o sistema tem revelado em corresponder à esperança depositada na *democratização* do ensino:

“on envoie davantage de jeunes vers les études longues, mais sont-ils plus tolérants, plus responsables, plus capables que leurs aînés d'agir et de vivre ensemble? Et que dire de ceux qui, en dépit des politiques ambitieuses, sortent encore de l'école sans aucune qualification, voire illettrés [Bentolila, 1996], de ceux que l'échec scolaire a convaincus de leur indignité culturelle et promis à la misère du monde, au chômage ou aux emplois précaires dans une société duale?” (*ibidem*: 18).

Abordar a educação e a formação em termos de competências, apostar na formação de competências em contexto escolar (DEVELAY, 1996; DE VECCHI et CARMONA-MAGNALDI, 1996; PERRENOUD, 1996; ROCHEX, 1995; VELLAS, 1996) traduz, também, uma tentativa de ultrapassar a crise em que o sistema educativo está mergulhado: “peut-être est-ce la seule façon de «donner du sens à l'école» (...), de sauver une forme scolaire qui s'épuise sans qu'on aperçoive, dans l'immédiat, d'alternative crédible” (PERRENOUD, 1998: 42).

Esta função pedagógica da utilização do conceito de competência advém das características que o identificam: a competência não é um estágio do conhecimento que se possui; não se reduz a um saber nem a um saber-fazer. Do mesmo modo, ter conhecimentos profissionais ou capacidades não significa ser competente, pois podemos conhecer técnicas e regras e não saber mobilizá-las no momento certo.

É, em suma, necessário que, quando, em termos pedagógicos, se fala de competências, não se caia em erros interpretativos, como, por exemplo, pensar que o desenvolvimento de competências é tarefa alternativa à transmissão de conteúdos. Pelo contrário,

“presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de

l'expérience personnelle, du sens commun, de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des modèles systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables” (ibidem: 7).

Os conteúdos são um dos recursos cognitivos - mobilizados em função da representação que temos da situação - que é necessário pôr em sinergia para resolver uma situação e a abordagem por competências não rejeita, nem os conteúdos nem as disciplinas; apenas enfatiza a sua operacionalização.

Competência também não são objectivos expressos em termos de condutas ou de práticas observáveis. Com vários autores (HAMELINE, 1979; SAINT-ONGE, 1995) consideramos que definir objectivos de aprendizagem continua a ser uma tarefa essencial no processo de ensino e de aprendizagem, **“à condition d'en maîtriser les excès maintenant connus: behaviorisme sommaire, taxonomies interminables, fractionnement excessif des objectifs, organisation de l'enseignement objectif par objectif, etc. (...). Connaissant ces limites, on ne devrait plus, aujourd'hui, oser enseigner sans poursuivre des buts explicites, communicables aux étudiants et sans en évaluer régulièrement, avec les apprenants, le degré de réalisation” (PERRENOUD, 1998: 23).**

Entendidas no sentido amplo de *saber em acção*, as competências, por um lado, incorporam procedimentos e estratégias relacionados com a tarefa e, por outro, têm um desenvolvimento flexível, que permite vários caminhos de aprendizagem e diversos objectivos a desenvolver, segundo as aptidões³⁶ cognitivas e afectivas dos alunos – **“Une compétence présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe” (ibidem: 35).**

Permitindo fazer face a *famílias de situações* uma abordagem por competências abala as noções tradicionais de transposição de saberes e de planificação, do mesmo modo que põe em causa o funcionamento usual do contrato didáctico. Exige transformações importantes dos programas, da

³⁶ As aptidões são características individuais que aumentam ou prejudicam a probabilidade de sucesso do estudante numa determinada proposta de trabalho; as aptidões cognitivas englobam as habilidades intelectuais e os estilos cognitivos e de aprendizagem; as aptidões afectivas englobam a construção de motivação e de acções controladas ao nível da ansiedade e da eficácia própria e os conhecimentos prévios.

didáctica, da avaliação, do funcionamento da turma e dos estabelecimentos de ensino, da profissão de professor e da de aluno. Trabalhar competências inclui, em suma, um trabalho de reflexão que, por sua vez, está intimamente relacionado com o *habitus* (BOURDIEU, 1972), na medida em que as actividades de controle e de consciencialização e o pensamento formal a que apelam passam pela operacionalização de esquemas de pensamento, de esquemas de avaliação e de esquemas de julgamento.

Assim sendo, formar competências na escolaridade obrigatória implica uma transformação profunda da relação que os professores têm com o saber, com a dinâmica da aula; uma mudança da sua identidade e das suas competências profissionais. Por outro lado, os professores têm ainda como desafio convencerem os seus alunos a disponibilizarem-se para aprenderem de modo diferente. É que desenvolver competências exige que se enfrentem obstáculos e se resolvam problemas, pois **“chacun voudrait savoir, mais pas forcément apprendre”** (PERRENOUD, 1998: 90). Identificar e resolver problemas implica **“plus que la motivation scolaire traditionnelle, mélange de désir de bien faire, de plaire, de ne pas avoir d'ennuis...”** (*ibidem* 90). Enquanto o trabalho que normalmente se desenvolve nas escolas se centra nos resultados, a abordagem por competências evidencia os processos, os ritmos, os pensamentos e as acções **“L'élève est beaucoup moins protégé et le jugement des autres ne porte pas sur son classement en vertu de normes d'excellence abstraites, mais sur sa contribution concrète à l'avancement du travail collectif. Le jeu du chat et de la souris, qui se joue traditionnellement entre maîtres et élèves au moment de l'évaluation, n'a guerre de sens dans le cadre d'une tâche collective”** (*ibidem*: 91).

Face às transformações no processo de aprendizagem que o conceito de competência acarreta, a sua operacionalização generalizada no sistema educativo conduziria a uma nova profissionalidade docente, baseada no *fazer aprender* e não no *ensinar*. É que *aprendizagem* implica que as atenções se reúnam no aluno como centro do processo, logo na implementação de pedagogias activas e diferenciadas, de acordo com as necessidades.

Implica que: *i*) se considerem os saberes como recursos a mobilizar; *ii*) se trabalhe regularmente por problemas; *iii*) se utilizem meios alternativos de ensino; *iv*) se desenvolvam projectos com os alunos; *v*) se adopte uma planificação flexível; *vi*) se operacionalize um novo contrato didáctico; *vii*) se

pratique uma avaliação formativa, em situação de trabalho; *viii*) se ultrapasse o fechamento disciplinar; *ix*) se favoreça o acesso dos alunos a materiais de informação (documentos de referência e TIC), *x*) se esclareça as características das tarefas propostas, *xi*) se faça uma orientação individual dos alunos, com base nas características dos aprendentes (recurso às técnicas da pedagogia diferenciada).

Ressalta do exposto que falar de competências significa reportarmo-nos a duas instâncias: acadêmica e emocional. As competências acadêmicas englobam conhecimentos (conceitos e princípios, informações - conteúdos conceptuais) e capacidades (conjunto de ações ordenadas para conseguir meta-conteúdos processuais ou procedimentais) que permitem a comunicação e a resolução de problemas de aprendizagem. As competências emocionais remetem para as atitudes, normas e valores (os conteúdos contextuais) que permitem a compreensão dos processos sociais.

As competências emocionais constituem-se, por sua vez, em dois grupos:

- i*) competências pessoais (a forma como nos gerimos) – que englobam o conhecimento que temos dos nossos estados internos (auto-consciência), a gestão que fazemos desses estados (auto-regulação) e a mobilização que fazemos no sentido de cumprirmos os nossos objectivos (motivação);
- ii*) competências sociais (forma como lidamos com as relações) – que englobam a consciência que temos dos sentimentos, das necessidades e das preocupações dos outros (empatia) e a capacidade que temos de induzir respostas favoráveis nos outros (comunicação e liderança).

Na sequência dos desafios que a abordagem por competências coloca, Tardif (1996) propõe que o desenvolvimento de competências seja um dos princípios organizadores da formação dos professores. No entanto,

“Les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), créés en France en 1989, forment aujourd'hui des enseignants encore fortement centrés sur les savoirs, au moment même où le discours officiel met l'accent sur les compétences... Pour corriger ce décalage, il faudra cinq à dix ans... Il y a là un manque criant d'harmonisation entre le discours

tenu sur les programmes et la formation des enseignants”
(PERRENOUD, 1998: 109-110).

Referimo-nos concretamente ao desencontro existente entre o desenvolvimento de competências e a fragmentação disciplinar vigente, assim como a avaliação por exames/frequências. Na verdade, “la «révolution des compétences» ne se produira que si, durant leur formation professionnelle, les futurs enseignants en font personnellement l'expérience” (*ibidem*: 110).

3. A formação de professores e o(s) discursos de Bolonha³⁷

“Daí que pensar a educação do futuro seja, inevitavelmente, pensar a utopia, ou melhor, uma nova relação entre o lugar e o não-lugar. O século XXI é, de certa maneira, o não-lugar que existe mas que está disponível à nossa construção colectiva” (CARNEIRO, 2002).

3.1. Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida

“Os conceitos de educação, formação e aprendizagem ao longo da vida, e o seu protagonismo relativo, encontram-se profundamente dependentes de distintos modelos de produção de políticas sociais” (LIMA, L. 2003: 132-133). É deste pressuposto que partiremos para a análise da problemática da educação e da formação ao longo da vida, numa época em que parece ser claro que “educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para acompanharem o fluir do tempo” (SIMÃO, MACHADO DOS SANTOS, ALMEIDA COSTA, 1997: 384).

As políticas educativas e sociais, marcadas pelo modelo social-democrata, têm como centro nevrálgico a assunção do «estado providência». Considera-se que compete aos governos a promulgação de políticas educativas, assim como a criação, manutenção e regulação de uma rede pública para o sector, isto é, de um sistema universal e gratuito de educação.

O conceito de educação é mais valorizado do que os de formação e de aprendizagem. A educação é considerada um bem de natureza colectiva com responsabilidades acrescidas, na medida em que, se a noção de identidade implica afirmar a diferença, descobrir os fundamentos da sua cultura, reforçar a solidariedade do grupo, cabe à educação procurar consciencializar o indivíduo para as suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, numa atitude de compreensão das outras culturas (DELORS, 2003). É a educação que permite o reconhecimento da diferença e, logo, é pela educação que olhamos para além da experiência imediata.

Desde os finais do século XX, a filosofia do estado providência tem vindo a ser questionada, quer pelos modelos de análise crítica, quer pelos de tendência neoliberal. Os modelos críticos de análise questionam quer o que consideram ser as “**tendências meritocráticas, discriminatórias e de controlo** [quer

³⁷ A Universidade do Porto organizou, entre Abril e Junho de 2003, um encontro intitulado “Reflectir Bolonha: reformar o Ensino Superior”, cujas conclusões podem ser consultadas em FERREIRA GOMES (2003).

os] **objectivos mais economicistas, modernizadores e tecnocráticos da educação**” (LIMA, 2003: 133). Defendem a descentralização das decisões, assente na reorganização da sociedade civil, através de diversas formas de associativismo, desenvolvimento local e comunitário. A educação continua, nesta orientação das políticas, a ser enfatizada no papel que deve ter no desenvolvimento social e a responsabilidade dos governos deve continuar a verificar-se, manifestando-se através de políticas públicas que continuam a regular a existência de uma oferta pública orientada para a igualdade de acesso e a justiça social.

É, porém, totalmente diversa a forma como os modelos de reforma social neoliberal enfatizam a questão: defendendo um papel reduzido para o estado valorizam, pelo contrário, o protagonismo da sociedade civil e enfatizam os valores de mercado. Elegem como conceitos-chave *escolha, competitividade, adaptabilidade e mobilidade*,

“como se fosse possível, naquelas que Ulrich Beck (1992) definiu como «sociedades de risco», garantir uma adaptação constante, isomórfica e bem sucedida à mudança (...). É neste quadro que a educação tende a ser considerada como um bem de consumo passível de mercadorização, e de troca, e a aprendizagem ao longo da vida se transforma num atributo meramente individual, só plenamente eficaz quando utilizado contra o outro, com menos «competência para competir»” (*ibidem*: 134).

Nesta linha, é a aprendizagem que é enfatizada, não a educação, contrariamente ao que outrora aconteceu, numa fase que hoje nos parece pertencer já a uma utopia, num passado pleno de ideais, em que o conceito de *educação ao longo da vida* pressupunha **“conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”** (DELORS, 2003: 15). Sendo, por isso, uma **“exigência democrática”** (LIMA, 2003: 136) e uma condição da mudança, o conceito de aprendizagem (ao longo da vida) aparece, na sociedade neoliberal, como factor de adaptação³⁸ com vista à competitividade.

Na verdade, Licínio Lima – cujas perspectivas de análise do caso vertente assumimos – distingue os conceitos de educação, formação e aprendizagem da forma que a seguir apresentamos. A educação corresponde a um esforço sistemático e deliberado, servido por decisões e estratégias

³⁸ Vemos a mudança como um movimento colectivo e de afirmação democrática de um acto de vontade, enquanto a adaptação consiste num acto exterior, ditado pelas contingências do momento, com vista à sobrevivência.

racionalmente planeadas e implementadas em organizações sociais formais. A aprendizagem pode ser o resultado deste esforço educativo, mas pode também decorrer de situações experienciais sem carácter estruturado nem intencional. É, em qualquer dos casos, o resultado de um acto comportamental individual.

A formação, como o ensino, caracterizam-se por serem ofertas educativas socialmente organizadas, caracterizando-se a primeira pelo seu carácter profissional e contínuo. Dito de outro modo, **“a educação é, ao mesmo tempo, um instrumento de mudança – (...) – e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudança ocorra”** (PINTO, 2003: 87). Reportando-nos especificamente ao Ensino Superior, a mudança concretizar-se-ia, nomeadamente, na alteração de algumas dicotomias que aqui estão a ser equacionadas: educação/formação, educação formal/educação não-formal e educação/empregabilidade (SANTOS SILVA, 2002).

Esta é também uma preocupação que encontramos em literatura que alerta para a necessidade de democratizar a *sociedade da informação*, convertendo-a numa *sociedade do conhecimento*³⁹. É que, apesar de o saber se estar a democratizar, tal não significa que a sociedade da informação esteja a construir-se como uma sociedade do conhecimento para todos. **“É nesta não coincidência (...) que nasce um novo e grande desafio para as instituições educativas e formativas”**⁴⁰ (SIMÃO, MACHADO DOS SANTOS, ALMEIDA COSTA, 2002: 370): elas devem gerar um *capital social* que **“represente a qualidade (e a quantidade) dos recursos humanos que produzem e seja susceptível de democratizar a sociedade da informação, convertendo-a numa verdadeira sociedade do conhecimento”** (*ibidem*: 370).

Importa, assim, proporcionar a cada educando o desenvolvimento da autonomia de pensamento e de acção (BIZARRO, 2003) de forma a facultar-lhe, não só o desenvolvimento da capacidade de aprender, mas também o gosto de o fazer e a capacidade de prolongar a aprendizagem ao longo da vida. Facilmente se compreende o papel fundamental a desempenhar pelas instituições de ensino no fomento de uma nova atitude face à educação em todas as idades e ao gosto de aprender ao longo da vida. Algo é legitimamente

³⁹ Consideramos que as sociedades do conhecimento são **“sociedades em permanente aprendizagem, sociedades de múltiplos saberes que ao mesmo tempo dinamizam e respondem aos imperativos da sociedade tecnológica, da sociedade da informação, e à globalização e internacionalização”** (SIMÃO, MACHADO DOS SANTOS, ALMEIDA COSTA, 2002: 374-5).

⁴⁰ Segundo os autores, há consciência da necessidade de articular as políticas de educação e de formação, mas não há ainda uma consistência sistémica que permita uma perspectiva unitária de ambas.

exigível a muitas escolas e universidades: disponibilidade para um “acolhimento consistente e ajustado aos novos públicos que as procurem, para efeitos de actualização, reconversão, aperfeiçoamento ou encontro de soluções educativas de segunda oportunidade” (SIMÃO, MACHADO DOS SANTOS, ALMEIDA COSTA, 2002: 370).

Na verdade, é o «capital social» a que atrás nos referimos que melhor pode permitir a aproximação crítica e humana “às relações entre todos” e abrir “perspectivas estimulantes para a solução de alguns problemas que podem atingir a sociedade portuguesa: o desemprego, a exclusão social, a marginalidade, a desumanização da própria vida” (*ibidem*: 372).

Não por acaso, os autores da Carta Magna Educação e Formação ao longo da vida, ao reflectirem sobre os níveis educativos e de qualificação da população portuguesa e ao confrontarem-nos com os desafios que a mudança profunda nesta viragem do milénio exige, consideram que a coerência de acções que é necessário existir só se efectuará quando a educação e a formação assumirem uma ligação sistémica. É algo que, em Portugal, tarda a ter visibilidade e a traduzir-se num projecto unitário para o binómio educação-formação que cultive o saber e os valores da cidadania, potencialize capacidades e proporcione oportunidades acrescidas aos indivíduos.

Se os conceitos de educação e de formação são consequência e causa de cada época, no limiar do século XXI trata-se de uma *filosofia de desenvolvimento* que “assenta no princípio materialista de que os custos de desadaptação de cada um recaem sobre todos os outros” (*ibidem*: 374), mas que – segundo os autores, em cujo optimismo temos dificuldade em acreditar – também contém condições de desenvolvimento de “uma nova ética de feição solidária e humanista, que os tempos de futuro próximo não poderão deixar de sublinhar” (*ibidem*: 374), e que deverão emergir sob a forma de novos conceitos de *cidadania* e de *civilidade*, os quais, por sua vez, operarão a partir de um novo sistema educativo e formativo.

Para realizar o horizonte de possibilidade aqui definido, o novo sistema educativo e formativo deverá integrar as linhas de força da sociedade da informação que os tempos ditam - a competitividade, a civilidade, a interdisciplinaridade, a excelência, a cooperação e a oportunidade, características da sociedade da informação e do conhecimento - sem, no

entanto, abandonar os valores humanistas. Neste pressuposto, o sistema educativo e formativo caracterizar-se-á, segundo os autores, por um conjunto de catorze conceitos que configuram o seu desejo a uma nova educação:

- i) Reformulação da concepção do saber como algo que se cria e se transmite, segundo actos repetitivos e sequenciais, e perspectivação de um saber produtivo.
- ii) Transformação da lógica competitiva numa partilha *planetária e transparente* do saber e da liberdade, considerados potencialmente infinitos, sob a ameaça de que quem assim não proceder entrará em regressão generalizada de saber e liberdade, com a conseqüente perda em humanidade, a qual se caracteriza, justamente, pelo saber e pela liberdade.
- iii) Organização de formações socialmente úteis, isto é, *empregáveis, versáteis*, facilmente transversalisáveis e susceptíveis de adaptação e recomposição em tempo útil.
- iv) Valorização do *talento do indivíduo* e da motivação de cada cidadão para a sua educação e formação, como resposta aos desafios de flexibilização e de adaptação de competências com vista à excelência.
- v) Partilha de decisões políticas, sociais e económicas entre o estado e a sociedade civil, passando esta a ter um protagonismo novo nas questões da educação e da formação.
- vi) Diminuição dos serviços públicos e fortalecimento da iniciativa privada na criação de investimento e rendimento.
- vii) Aceleração da modernização, como resposta à globalização, que faz com que as economias baseadas em direitos sociais enraizados sejam capazes de competir com as dos países que não as respeitam.
- viii) Operacionalização de projectos educativos de intervenção, delineados no âmbito da educação permanente, que visem capacitar os cidadãos para a intervenção, o empreendedorismo e a justiça social.
- ix) Preservação dos equilíbrios fundamentais da cidadania.

- x) Construção de uma cultura do lazer, da formação permanente, da participação cívica e da mudança de actividade.
- xi) Criação de um capital social⁴¹, originado pelas instituições educativas e formativas e estruturado à sua volta, que seja fonte de civilidade⁴² e, logo, de democratização da realidade económica que é a sociedade da informação. Neste sentido, só haverá «capital social» se a escola se preparar para o exercício consciente da cidadania.
- xii) Assunção da cultura como o *elemento humanista moderador* da ciência *indomável* e da tecnologia *domesticável*, mas que facilmente escapa ao controlo da humanização sempre que a cultura deixa de intervir.
- xiii) Convergência entre arte, ciência e tecnologia.
- xiv) Compreensão da natureza *quadridimensional* das instituições⁴³ e do princípio da *urgência atempada* nas questões da educação e da formação.

É o sentido da Declaração de Bolonha, que surge como uma tentativa de harmonizar a identidade europeia pela educação e pela formação (PACHECO, 2003a), linha de força que desenvolveremos num breve historial do período compreendido entre 1997 e 2001.

3.2. Os primeiros passos da harmonização

Tendo como objectivo reforçar o espaço europeu deste nível de ensino e a sua competitividade, através do incremento da cooperação interinstitucional, do aumento da mobilidade académica, da empregabilidade dos cidadãos e do aprofundamento da dimensão europeia no conteúdo e nas práticas do ensino superior, as negociações iniciaram-se com a Conferência de

⁴¹ O capital social aparece, para os autores, associado à qualidade dos meios humanos; é a “*inteligência*” (SIMÃO, MACHADO DOS SANTOS, ALMEIDA COSTA, 1996-1997: 382).

⁴² A civilidade é o “*coração do desenvolvimento*” (SIMÃO, MACHADO DOS SANTOS, ALMEIDA COSTA, 1996-1997: 379), pois concretiza-se numa elevada participação na vida colectiva, baseada na tolerância, na confiança e no mérito.

⁴³ Outrora bidimensionais (comunidades de patrões e empregados), as instituições agregaram posteriormente representantes de forças exteriores e na sociedade da informação é mesmo o factor *tempo* que determina o êxito de pessoas e instituições.

Ministros da Educação de Varsóvia, que se realizou a 21 e 22 de Abril de 1997. Aí se usou pela primeira vez⁴⁴ os conceitos *Europa do conhecimento e Espaço comum europeu para a educação*. Participaram os então quinze países da União Europeia, assim como outros países europeus e foram abordados os seguintes temas: sociedade da informação, aprendizagem ao longo da vida, qualidade, *benchmarking*, avaliação, transparência, mobilidade e reciprocidade.

Na Conferência dos Ministros da Educação realizada em Praga, em 1998: *i)* afirmou-se a necessidade de fazer uma reflexão alargada para a construção de uma Europa do Conhecimento, no contexto do alargamento da União Europeia; *ii)* enfatizou-se a importância dos valores na construção da Europa do futuro – European Community of knowledge and Humanity; *iii)* constatou-se que só a aposta num sistema educativo permite ultrapassar alguns dos paradoxos actuais: estabilidade VS reforma, dimensões internacionais VS culturas nacionais e locais; *iv)* consignou-se a educação permanente como garante do desenvolvimento de cidadãos tolerantes, equilibrados e activos; *v)* assumiu-se o combate à exclusão.

É, justamente, neste mesmo ano que a declaração da Sorbonne é subscrita, em 25 de Maio de 1998, por quatro ministros dos estados membros da União Europeia (França, Reino Unido, Alemanha e Itália). Aí se preconizava a harmonização dos sistemas europeus, sendo o processo conduzido e orientado por um pequeno grupo de países, que se assumiram como líderes.

No ano seguinte – 1999 -, a Conferência dos Ministros da Educação realizada em Budapeste chega às seguintes conclusões: *i)* necessidade de uma nova cultura de aprendizagem; *ii)* necessidade de investimentos alargados na formação inicial e contínua e no estabelecimento de protocolos entre as escolas e as empresas; *iii)* necessidade de uma forte formação de base nas novas tecnologias, línguas estrangeiras, responsabilidade pessoal, criatividade, trabalho de equipa, iniciativa e trabalho independente.

⁴⁴ Pelo Ministro da Educação Holandês.

Em 19 de Junho de 1999 é assinada em Bolonha, pelos Ministros da Educação de vinte e nove países europeus⁴⁵, uma declaração com seis objectivos e respectivas orientações de monitorização e acompanhamento. São criados dois grupos de trabalho, com representantes dos vários países, do CRUE – Conselho de Reitores da União Europeia -, da Associação das Universidades Europeias (CRE), da European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE), e uma plataforma de estudantes para prepararem a reunião de ministros de Praga. O segundo aspecto da declaração da Sorbonne estava ultrapassado. A palavra-chave era agora convergência.

Este documento preconiza que a construção da Europa da aprendizagem se realize no respeito pela diversidade linguística e cultural. São objectivos desta declaração a mobilidade, a empregabilidade, a competitividade, a construção da sociedade do conhecimento e a construção do espaço europeu da educação.

Estabelece-se a adopção de um sistema de graus de acessível leitura e comparação; a adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos principais, o graduado e o pós-graduado; o estabelecimento de um sistema de créditos – sistema ECTS; a promoção da mobilidade, da cooperação europeia na avaliação da qualidade e das necessárias dimensões europeias do ensino superior. O *European credit transfer and accumulation system*, abreviado por ECTS, tem como medida de referência a carga de trabalho do estudante, o seu esforço efectivo de estudo de uma disciplina curricular - o trabalho da sala de aula, mas também os trabalhos práticos e a investigação – tendo por referência 240 ECTS para a licenciatura e 60 ECTS para um ano lectivo.

A Conferência dos Ministros da Educação realizada em Bucareste, em 2000, organizada pela presidência portuguesa, obteve as seguintes conclusões: *i)* a educação tem que ser vista como um investimento económico; *ii)* a educação ao longo da vida é uma estratégia fundamental para a construção da Europa do conhecimento; *iii)* a educação pré-escolar e a estabilidade do corpo docente são fundamentais para que haja coesão social.

⁴⁵ Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, Roménia, República Checa, Suécia e Suíça.

Neste mesmo ano, a reunião de Lisboa – em Março de 2000 -, realizada fora das reuniões anuais aqui mencionadas, consignou a educação como uma prioridade para todos os países.

Em Praga, a 19 de Maio de 2001, trinta e dois ministros subscreveram o comunicado final da reunião⁴⁶. Acordaram que o Ensino Superior é um bem público, uma responsabilidade pública e que os estudantes são membros de pleno direito desta comunidade. Consagrou-se também o direito à aprendizagem ao longo da vida. Expressou-se a necessidade de adoptar um sistema de fácil leitura e com graus comparáveis, assim como um sistema de dois ciclos. Insistiu-se na necessidade de um sistema de créditos, na promoção da mobilidade e das dimensões europeias do ensino superior. A cooperação europeia foi considerada uma garantia de qualidade e manifestou-se a necessidade de tornar o ensino superior mais atractivo. A palavra e ordem é pluralismo.

Não nos deteremos nas conclusões dos encontros de Salamanca (2001), Copenhaga (2002) e Berlim (2003), por se desviarem dos propósitos que temos nesta investigação.

3.3. Competitividade, mobilidade, empregabilidade

Se é verdade que desde a Declaração da Sorbonne, em 1998, um longo caminho se delineou, um dos aspectos polémicos então presentes parece continuar e até ganhar solidez: a uniformização dos sistemas de ensino. A necessidade de todos os países respeitarem princípios comuns, que garantam a competitividade e a comparabilidade e qualidade, não seria incompatível com um espaço de liberdade deixado a cada país, para preservar a riqueza europeia que é a diversidade (GRILO, 2002).

A análise a que procederemos da questão europeia partirá do pressuposto de que a tensão entre o *pluralismo* e a *convergência* – um princípio inevitável da União Europeia - não pode nem deve ser sinónimo de *uniformidade*, sob pena de se perder a tradição universitária e a identidade de cada país.

⁴⁶ Os vinte e nove que tinham já assinado a declaração de Bolonha e, para além deles, também Croácia, Chipre e Turquia.

Ao assumir como finalidades: *i*) a competitividade (nomeadamente com os Estados Unidos, mas também com o Japão); *ii*) a mobilidade de alunos; *iii*) a empregabilidade dos diplomados, a Declaração de Bolonha (19 de Junho de 1999) coloca ao serviço destas finalidades outros tantos instrumentos: *i*) o tempo e a estrutura dos graus; *ii*) o sistema de creditação; *iii*) os dispositivos e metodologias de acompanhamento e de avaliação da qualidade.

O primeiro destes instrumentos remete para o binómio qualidade da formação VS tempo da formação. É uma questão que exige uma reflexão de base para sabermos qual a estrutura que melhor se enquadra na especificidade portuguesa, apesar de ser forte a experiência que os países do Norte da Europa têm neste domínio, provando que quantidade não é sinónimo de qualidade. Esta é uma questão que exigiria uma reflexão de base, que conduzisse à identificação de abordagens que, sendo diferentes das que foram seguidas, se tivessem adequado à tradição académica portuguesa e à identidade de cada instituição.

O pluralismo do comunicado de Praga dá lugar à convergência, quando se aborda a questão da *creditação*. Na verdade, a existência de um sistema de creditação à escala europeia é considerado fundamental para que haja mobilidade e empregabilidade e em Praga os ministros associam ao conceito de qualidade a existência de mecanismos de acreditação/certificação. O sistema que vigora actualmente em Portugal data dos anos 80 e a filosofia de organização que lhe preside é o tipo de aula, contabilizada por hora lectiva; pelo contrário, a filosofia de organização do ECTS⁴⁷ baseia-se nas aprendizagens dos alunos, isto é, no investimento que é necessário que o aluno faça, considerando para o efeito quer o ambiente formal quer o não formal.

A alteração da forma de creditação, por ter um carácter menos técnico e mais científico-pedagógico, implica a identificação de critérios de qualidade e, conseqüentemente, de dispositivos e de metodologias de acompanhamento e avaliação, com base na orientação e na auto-avaliação. Trata-se da necessidade de criar gabinetes de apoio e orientação, terceiro instrumento oriundo da Declaração de Bolonha.

⁴⁷ European Credit Transfer System.

3.4. “Accomplir l’Europe par l’Éducation et la Formation”

Faremos neste ponto referência aos diferentes pareceres que, ao longo dos anos 90, foram surgindo, no sentido da consciencialização e da mobilização dos especialistas e da sociedade civil. Será nosso intuito identificar o caminho percorrido e demonstrar que o percurso feito por Portugal esteve manifestamente aquém do desejável, face à urgência que caracteriza o momento actual.

Ao estar ultrapassado o primeiro objectivo da União Europeia – evitar os confrontos entre nações europeias – tratou-se, desde 1995, de, a par da via económica (segundo objectivo), consolidar uma identidade social e humana baseada na diversidade das suas culturas (GREF, 1996)⁴⁸.

Iniciou-se a defesa da educação permanente, com vista à adaptação às sempre novas condições de trabalho – formar para a incerteza que caracteriza a sociedade actual - e à difusão da sociedade cognitiva⁴⁹, aproveitando os aspectos positivos da tecnologia e da concorrência internacional. Considerava-se então que era necessário construir um *sonho europeu* e que essa função passava muito directamente pela educação e pela formação – ser capaz de viver em comunidade e de vencer os conflitos, aceitando regras e princípios de comportamento comuns - decorrentes do equilíbrio entre diferentes realidades económicas, tecnológicas, ecológicas e culturais – sem para isso ser necessário partilhar os mesmos valores.

Na caracterização do *sonho europeu* chegou-se a acordo sobre as três necessidades essenciais para pôr em marcha uma estratégia educativa: competitividade, coesão social, acção educativa e formativa alargada. Competitividade em matéria económica, tecnológica e de inovação científica e organizacional, uma vez que havia um atraso na adaptação dos sistemas educativos e de formação às necessidades, havia falta de generalização do

⁴⁸ O GREF - *Groupe de Réflexion sur l’Éducation et la Formation* - foi constituído em 1995, por vinte e cinco especialistas, representando os quinze países da então Comunidade Europeia e pertencentes a diferentes instituições: empresas, poder político, escolas, organismos de formação profissional e de adultos e universidades. Um dos seus Vice-Presidentes era o Professor Doutor Roberto Carneiro, na qualidade de docente da Universidade Católica Portuguesa e era membro a Professora Doutora Maria Teresa Ambrósio, da Universidade Nova de Lisboa. Este grupo teve um trabalho prospectivo, que se traduziu neste relatório, e um trabalho reactivo, consubstanciado no Livro Branco «Enseigner et Apprendre: vers la société cognitive» (1996).

⁴⁹ Note-se que, nesta fase, os textos referem-se à construção de uma sociedade cognitiva - “société cognitive” – só mais tarde – no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000 - esta expressão será substituída por Europa do conhecimento - “Europe de la connaissance”. Das implicações desse desvio semântico daremos conta mais à frente, neste ponto.

desenvolvimento tecnológico nas escolas e na pedagogia, porque este era insuficientemente tomado em consideração pelos professores, finalmente havia lentidão no desenvolvimento da formação ao longo da vida.

Coesão social, face às dificuldades da situação económico-social - crise das instituições, nomeadamente família e estado -, caracterizada por mudanças que ocasionavam tensões sociais, nomeadamente em estados compostos por diferentes etnias - **"ces transformations conduisent aussi à une remise en cause des modèles d'autorité et de pouvoir, à la perte des repères sociaux et à un individualisme non contrebalancé par des obligations sociales"** (GREF, 1996 : 9). Estes fenómenos, acrescidos da mobilidade de culturas, dos fundamentalismos, da pobreza, da marginalidade, da exclusão, passaram a ser todos sentidos pela escola exponencialmente, em virtude da massificação que então também ocorreu. A acção educativa e formativa alargada consubstancia-se no respeito pelos fundamentos da acção educativa, que estão para lá da perspectiva utilitarista. Na verdade,

"les désordres actuels sont annonciateurs d'un ordre nouveau que la société européenne atteindra par réorganisation (ou auto-organisation), pourvu qu'elle soit capable de se mettre d'accord sur un certain nombre de finalités essentielles de l'éducation et de la formation, de développer la communication interculturelle en son sein, de convaincre les acteurs, et de lever les blocages et la rigidité de systèmes conçus pour éduquer et former dans un autre contexte" (*ibidem*: 10).

Por isso, a primeira finalidade da educação deve-se voltar para a realização pessoal⁵⁰, pelo que a segunda grande finalidade da educação aparece nos documentos oficiais como sendo a formação da cidadania. A terceira é a socialização e a quarta a profissionalização e o desenvolvimento de aptidões para o emprego, para a entrada num mundo económico complexo, exigente e em constante mudança.

⁵⁰ Trata-se de um princípio já defendido por Aristóteles, que afirma que a educação deve permitir a realização da razão de ser do homem e a revelação do seu verdadeiro ser; também por Platão e Stº Agostinho (os racionalistas) que apregoavam que era preciso ultrapassarmo-nos para nos aproximarmos do conhecimento da verdade, isto é, da essência das coisas - **"Il faut voir la vérité pour se conduire avec sagesse dans la vie privée et la vie publique"** (Platon, *République VII* 524d). E também por Erasmo, que dizia que a educação devia fazer emergir em cada indivíduo o humanismo que cada homem transporta.

Neste contexto, as alterações que, até ao ano 2000, deveriam ocorrer nos sistemas de educação e formação para a construção da sociedade cognitiva seriam:

- A construção da cidadania europeia;
- O reforço da competitividade europeia e a preservação do emprego, através da educação e da formação;
- A manutenção da coesão social na Europa;
- A utilização plena das possibilidades oferecidas pela sociedade da informação.

Retomaremos cada uma das alterações a realizar, para descodificarmos os conceitos que lhes estão subjacentes.

3.4.1. A construção da cidadania europeia

A análise da forma como os documentos preparatórios da construção de uma Europa comunitária preconizam a educação cidadã acrescenta elementos de reflexão ao que enunciámos no ponto anterior. A cidadania europeia é uma ideia humanista que traduz justamente o sentimento de pertencer a uma civilização comum, caracterizada pela democracia partilhada e composta por diferentes culturas, concepções económicas e realidades naturais. Neste sentido, corresponde a um processo dinâmico de pertença a partir das diferenças, da comunicação com os outros, dos conflitos, dos compromissos negociados e dos destinos comuns e insere-se numa prática relacional entre os indivíduos, mediada não só pelo estado, mas essencialmente pelas colectividades locais e pelas associações; está ligada à componente moral e ideológica da sociedade civil.

A formação da cidadania assume-se, nos documentos produzidos na fundação da Europa do Conhecimento, como uma área privilegiada de intervenção do sistema educativo, quer a partir de instituições formais, quer através da intervenção das comunidades ou dos meios de comunicação. Pretendia-se destruir, através da educação e da formação, as imagens estereotipadas dos seres humanos e afirmar valores comuns: os direitos do homem e a dignidade humana, as liberdades fundamentais, a legitimidade

democrática, a paz e a rejeição da violência como método, o respeito pelo outro, a solidariedade, o desenvolvimento sustentável, a igualdade de oportunidades, os princípios da lógica racional (a ética da evidência e da prova), a preservação do ecossistema, a responsabilidade individual. Considerava-se que, se a educação e a formação não correspondessem a este desafio **“l'Europe continuera sa construction en contradiction même avec ses principes démocratiques. Elle n'aura pas de soutien populaire et donnera l'impression de se faire par le sommet. Elle sera donc fragile”** (GREF, 1996 : 14).

Porém, não é no âmbito de uma disciplina específica, com uma carga horária própria que estes aspectos devem ser trabalhados, mas através do trabalho de todos os professores, pela promoção da investigação universitária sobre, entre outras, as questões de género e das relações inter-étnicas, pela valorização da herança comum europeia nas artes e nas ciências, pela análise dos conflitos sociais, políticos, económicos e culturais subjacentes aos conteúdos da história, das ciências e da literatura. O mesmo é dizer que a cidadania exige pluralidade de práticas educativas, como forma de desenvolvimento de uma visão ecológica - integrada, relacional e democrática - da vida humana.

A ideia de cidadania que o espírito histórico-cultural europeu nos convida a aprofundar parece passar pelo desafio de construir difíceis, mas possíveis, equilíbrios: descobrir e assumir as diferenças, descobrir e assumir novos modos de pertença e de diálogo. Desafio – o da Europa que nos falta - que será uma realidade quando formos capazes de aceitar um conjunto de regras e de princípios de comportamento que não obriguem, necessariamente, à partilha de uma só ordem de valores. Eis o privilégio normativo, mas não prescritivo, atribuído à educação: o da coragem de aprendizagem do compromisso, do conflito, da colaboração, da contratualidade. É que os valores não se ensinam, praticam-se.

A cidadania que a Europa do Conhecimento nos propõe pode ainda ser referenciada através de cinco dimensões essenciais: *i)* a dignidade da pessoa humana; *ii)* os direitos e os deveres sociais, o combate à exclusão e à marginalidade, a defesa da solidariedade, da coesão social e do espírito comunitário; *iii)* a recusa de preconceitos discriminatórios relativamente à

minorias étnicas e às mulheres, a afirmação da igualdade de oportunidades; *iv*) o reconhecimento do valor da diversidade, da abertura ao mundo plural, da identidade europeia, do multiculturalismo, do respeito pelas diferentes culturas, da legitimidade de expressão dos direitos colectivos e da tolerância; *v*) a preservação do ecossistema, pela consciência dos valores do meio ambiente.

Ressalta do exposto que os principais valores da Europa do Conhecimento passem pela afirmação e defesa: *i*) dos direitos humanos e da dignidade da pessoa; *ii*) das liberdades fundamentais; *iii*) da legitimidade democrática; *iv*) da paz e da recusa da violência como meio ou como método; *v*) do respeito pelos outros; *vi*) da solidariedade humana; *vii*) do desenvolvimento sustentado; *viii*) da igualdade de oportunidades; *ix*) dos princípios da razão: a ética da evidência e da prova; *x*) da preservação do ecossistema; *xi*) da responsabilidade individual. São valores que têm que ser trabalhados nos currículos europeus.

Mas a educação e a formação para a cidadania não são apenas uma questão de formação de valores: são sobretudo uma questão de método - a pedagogia da cidadania engloba as pedagogias activas, que se apoiam no sentido crítico, na autonomia do raciocínio e no trabalho de grupo, pelo que é igualmente necessário que os modos de validação das aquisições (as práticas de avaliação) evoluam neste sentido. Educar para cidadania activa é educar para a motivação individual, isto é, desenvolver a atitude crítica e a capacidade de fazer julgamentos ponderados. É assim que:

"L'idée d'une pédagogie de la frontière est une tentative significative pour comprendre le sens de l'éducation pour la motivation. Franchir les frontières (les siennes, celles des autres, les frontières internes et externes) constitue une compétence clé pour les citoyens européens, pour voir les différences comme des opportunités positives pour la communication et la compréhension mutuelles" (*ibidem* : 20).

A prática de uma pedagogia de fronteira permite também ganhar autonomia relativamente aos *mass-media*, pois consiste em aprender a olhar de forma crítica a construção de imagens, as representações e os textos e a descodificar as suas mensagens escondidas.

Também importante para a construção da cidadania europeia é o ensino das línguas. Deste modo, o grupo de reflexão identificou as tarefas com que a

escola, considerada como a esfera pública de acção e de formação para a cidadania activa, será confrontada, para operacionalizar uma escola dos cidadãos: *i)* melhorar as competências linguísticas e o conhecimento das diferentes culturas; *ii)* modernizar os currículos - denunciando as situações de discriminação e formando o julgamento justo e imparcial sobre os progressos e os erros da humanidade; *iii)* manter estilos democráticos de administração dos estabelecimentos de ensino e processos de liderança abertos para um forte empenho comunitário; *iv)* investir na formação de professores e de chefes de estabelecimento de ensino, apoiando a operacionalização de estratégias de ensino verdadeiramente interculturais, pois aprender a cidadania exige vivê-la na escola.

Roberto Carneiro sintetiza um leque de *culturas de resistência* que a Comissão Internacional para a Educação no século XXI, da UNESCO, identificou, visando “reconstruir o tecido social e comunitário fragilizado em que o mundo contemporâneo mergulhou” (CARNEIRO, 2002: 38). O *homo sapiens* contra o *homo economicus*; a centralidade das pessoas contra o império da tecnologia; o desenvolvimento humano integral contra o desenvolvimento medido por critérios exclusivamente economicistas; o lema da cultura e da paz contra o culto da violência e da intolerância; o valor da diversidade contra a globalização uniformista e padronizadora; o imperativo ético contra o imperativo tecnológico; o deferimento da gratidão contra o reino do hedonismo⁵¹; a recentragem na *polis*⁵², contra a exclusão.

Trata-se de um desafio feito na crença de que a educação é o grande factor de igualização numa sociedade – da informação e do conhecimento – que diariamente aumenta o fosso entre ricos e pobres, pois a educação é produtora de capital humano, social e comunitário.

3.4.2. O reforço da competitividade europeia e a preservação do emprego através da educação e da formação

Numa sociedade de mercado, o reforço da competitividade europeia surge também, como já enunciámos, como uma área de intervenção da educação e da formação, quer no que respeita às qualificações, quer no que se

⁵¹ O mesmo é dizer: contra o prazer instantâneo a ideia do sacrifício necessário para alcançar o que quer que seja.

⁵² Isto é, em torno de objectivos de solidariedade e de fraternidade.

refere ao desenvolvimento das atitudes e das competências transversais que favorecem a qualidade e a inovação. Por outras palavras, trata-se de criar condições de aprofundamento da compreensão das dinâmicas interculturais que contextualizam também os quadros internacionais de desenvolvimento tecnológico e, conseqüentemente, de avanço e progresso sócio-empresarial. É necessário ultrapassar **“le retard d’adaptation de nos systèmes éducatifs et de formation, le manque de généralisation des avancées technologiques dans les écoles et la pédagogie, l’insuffisante prise en compte des enseignants et la lenteur du développement de la formation tout au long de la vie”** (GREF, 1996 : 9).

Significa, esta perspectiva, que o aumento da qualidade exige que a aquisição de saberes e de comportamentos caminhem a par, pelo que se sugere o incremento das pedagogias de grupo e de projecto, que desenvolvem os *pouvoirs faire collectifs*, assim como das pedagogias baseadas na resolução de problemas, pois a capacidade de resolver problemas desenvolve a aprendizagem das organizações e motiva a acumulação de conhecimentos específicos, factores decisivos da competitividade e da renovação. E fica um desafio acrescido aos sistemas educativos dos países da União Europeia: é necessário que eles próprios privilegiem a qualidade e a inovação, através do melhoramento de três aspectos: relação entre a formação geral e a formação profissional, definição e avaliação das competências adquiridas, definição e aquisição de novos perfis profissionais.

As recomendações aqui identificadas evidenciam, em todos os graus de ensino, o carácter interdisciplinar que devem ter as aprendizagens. É que **“les systèmes d’éducation et de formation ne sont pas assez conscients des contraintes de compétitivité”** (*ibidem*: 23), apesar da responsabilidade que lhes pesa na difusão do conhecimento e em dotar os jovens de saberes, qualificações e atitudes que lhes permitam enfrentar este desafio, pois **“la principale option valable à long terme pour permettre à l’Europe de survivre et de rester compétitive sur les marchés étrangers, est d’avoir une forte capacité à la recherche de qualité et à l’innovation”** (*ibidem*: 23).

Quer isto dizer que as características das empresas devem ser levadas em conta pelos sistemas educativo e de formação, para que elas sejam: *i)* abertas para o exterior; *ii)* organizadas à volta das novas tecnologias da informação; *iii)* estruturadas de forma flexível; *iv)* orientadas por normas de

qualidade e de respeito do meio ambiente; v) preocupadas com a diferenciação dos produtos, com base no *design*, na moda, na arte e na cultura; vi) contextualizadas em ciclos de vida curtos, logo respondendo às exigências de adaptabilidade, inovação, aprendizagem rápida, desenvolvimento rápido de competências de base.

Para além das empresas, também os serviços e o trabalho independente necessitam cada vez mais de qualidade, inovação e capacidade de comunicação. A procura permanente da qualidade é condição para a educação e a formação se adaptarem às exigências de competitividade internacional e às solicitações das empresas. Essa procura pressupõe que se coloque no centro das práticas o destinatário e, conseqüentemente, dirigir a formação para as profissões mais procuradas, mas tomar em linha de conta na formação a rapidez da mudança e, logo, fornecer competências-chave transversais que permitam enfrentar a mudança, o aumento do nível de compreensão tecnológica e a compreensão das regras de funcionamento da sociedade intercultural. Esta aprendizagem faz-se ao longo da vida.

Orientar o sistema educativo para a qualidade implica uma evolução das mentalidades e das práticas, quer nas empresas quer no sistema educativo, relacionada com três aspectos fundamentais: como desenvolver a pessoa, como fazer coincidir a aquisição de saberes e a aquisição de comportamentos, como reduzir a incerteza. Por isso,

"il faut donc développer les «pouvoir faire» collectifs (...) le travail évolue vers la résolution de problèmes, ce qui nécessite de lier connaissances, compétences professionnelles et compétences sociales. À cet égard, il est nécessaire d'encourager à la fois les capacités multidisciplinaires pour résoudre les problèmes et les compétences sociales de communication nécessaires pour travailler à une résolution collective de ceux-ci. C'est en augmentant la capacité à coopérer et à agir que les systèmes d'éducation et de formation feront faire un pas décisif à l'Europe" (*ibidem*: 30).

A qualidade assenta na criatividade⁵³ e na inovação, voltadas para a resolução de problemas e para a formação permanente. É necessário, pois, desenvolver a capacidade de diagnosticar e desenvolver problemas, em vez de investir em abordagens específicas para cada disciplina científica. Para

⁵³"la créativité est le processus d'ensemble qui commence par une spéculation intellectuelle qui sollicite l'imagination et qui se termine par l'implantation de l'innovation. Elle génère donc du changement et chacun sait que le changement créé des difficultés" (GREF, 1996 : 34), isto é, problemas que é preciso resolver.

avançar no sentido da qualidade e da inovação, a Europa deve apostar na relação entre a formação geral e a formação profissional, na comparabilidade das competências e na definição e aquisição de novos perfis profissionais.

3.4.3. A manutenção da coesão social

A manutenção da coesão social na Europa passa também pela educação e pela formação permanentes, pois “*l’**échec scolaire est la cause de tous les maux futurs***” (GREF, 1996: 63), sendo que os maiores males para a Europa se prendem com a capacidade ou incapacidade que ela revelar em garantir a coesão social. É a própria essência da Europa que está em causa se o desafio da educação não for vencido para, através dele, se vencer o da coesão.

Nos anos 60-70 do séc. XX afirmou-se na Europa o ensino democrático, no sentido de uma acessibilidade generalizada supostamente capaz de garantir a igualdade de oportunidades. Porém, se a democratização da educação tem sido um facto, o mesmo não aconteceu com a «igualdade de oportunidades», uma vez que uma real democratização do ensino passaria pela garantia de que todos os jovens teriam adquirido, no fim da escolaridade obrigatória, um conjunto de competências essenciais⁵⁴.

Na verdade, a situação actual da Europa caracteriza-se pela crise das instituições tradicionais - especialmente da família e do estado – e pela tensão social. Foram postos em causa os modelos de autoridade e de poder, perderam-se referências sociais e cresceu o individualismo, sem que o mesmo crescimento se tenha verificado relativamente às obrigações sociais. Há grande mobilidade de culturas, há muito fundamentalismo étnico e religioso, há pobreza, há marginalidade e exclusão social. A escola surge como local de concentração de todas estas diferenças e, por isso mesmo, um dos vários pontos sensíveis no domínio da integração; no entanto, mais e melhor acção educativa parecem ser a resposta necessária de uma sociedade marcada pelo desencontro entre a sua tecnologia e a sua cultura, uma sociedade que

⁵⁴ Este inventário de competências de base incluiria, segundo o grupo de trabalho, o cálculo, o estudo das ciências, a informática, a leitura, a expressão escrita, a história e a educação cívica, as bases de uma língua estrangeira.

aparenta não saber para onde caminha. A educação ao longo da vida surge, neste contexto, como uma via possível e necessária⁵⁵.

A juventude não é uma realidade biológica, mas uma realidade social diferenciada, que muda ao longo da história e dos espaços culturais. Contrariamente ao que muitos pensam - que é preciso valorizar a competição, que separa vencedores e vencidos -, é necessário pensar a forma como a escola e a formação devem preencher a sua função de integração e de promoção social, pensando o lugar de cada um a partir do horizonte da igualdade de oportunidades, com vista a um maior equilíbrio social.

Genericamente, pode-se dizer que a coesão social é obtida de duas maneiras: através do voto democrático (enquanto manifestação de uma determinada organização do poder público) e através de formas de incremento da consciência social dos indivíduos, recorrendo, designadamente, a práticas simbólico-culturais que servem à afirmação partilhada de concepções de vida. O caso do «sonho americano» pode servir de ilustração sobre um efeito particular deste segundo dispositivo: num certo sentido, é possível definir a sociedade americana pelo acordo alargado – o *stablishment* – que regula uma determinada ordem ética de sucesso (*self achievement*); uma ordem assumida como interesse colectivo capaz de obter o consentimento daqueles que, de facto, não beneficiam de qualquer igualdade de oportunidades no acesso à partilha dos valores dominantes.

Já na Europa a historicidade da coesão social apresenta outras especificidades. Uma parte significativa das práticas comunitárias alicerçam-se a partir da acção do estado e de instituições que procuram assegurar e dinamizar a vida das colectividades e a coesão social em geral. No que diz respeito à consagração de condições de igualdade de oportunidades, ganha destaque, a título de exemplo, o alargamento da escolaridade obrigatória. De certo modo, esta é uma espécie de mais-valia da Europa: a forma como os diálogos e os conflitos entre o estado e a sociedade têm permitido a conquista de melhores condições de inserção e de promoção social, nomeadamente através de um ensino democrático (gratuito), tendencialmente acessível a todos.

⁵⁵ Os outros três aspectos necessários são: a educação pré-escolar, a orientação profissional e a formação qualificante dos excluídos.

No entanto, se a «democratização» do ensino ocorreu na generalidade dos países, o mesmo não foi o caso da «igualdade de oportunidades», pois tem-se verificado, por toda a Europa, uma atenuação muito leve do papel da origem social no sucesso escolar dos alunos, assim como um grande desperdício de energias e de gastos, uma vez que mais de 10% dos jovens não termina a escolaridade obrigatória, havendo ainda “un sérieux décalage entre les écoles et les sociétés européennes qui conduira à une exclusion sociale ultérieure” (*ibidem*: 49-50), porque “la société (...) paie un prix important pour une conduite non sociale en termes de coûts sociaux, de santé et de sécurité” (*ibidem*: 50).

Por essa razão, um incumprimento deste pressuposto representaria, para a Europa, um travão grave no seu desenvolvimento a todos os níveis, nomeadamente económico e “le Portugal est le pays où ce pourcentage est le plus faible” (*ibidem*: 47)⁵⁶, pelo que “rien ne serait pire que de réduire aujourd’hui l’effort financier en matière d’éducation et de formation” (*ibidem*: 47). É que, se a Europa não garante desde já esta mais-valia educacional para os jovens, são os alicerces da democracia que são postos em causa:

“si nous ne nous occupons pas maintenant de façon prioritaire et spécifique de ces jeunes, nous consoliderons à long terme l’idée que nos sociétés acceptent un pourcentage incompressible et «structurel» de personnes dans ce type de situation. Ce sera à l’évidence une régression sociale qui finira par remettre en cause la construction européenne elle-même” (*ibidem*: 61).

Este problema é ainda mais acentuado para os países com forte taxa de imigração, pois a população imigrante também deve ser incluída neste esforço de democratização e de igualdade de oportunidades. Na linha dos projectos referidos no Livro Branco *Enseigner et apprendre*, trata-se de enfrentar a excelência e não apenas a compensação, de acreditar as competências de cada um, trabalhar em rede entre escolas, empresas e organismos locais.

3.4.4. A utilização plena das possibilidades oferecidas pela sociedade da informação

Em 2000 (17 e 18 de Março) realizou-se em Lisboa a Conferência Europeia dos Conselhos Nacionais de Educação, cuja rede de cooperação tem

⁵⁶ Nos anos 90, em Portugal, apenas 36% - contra 80% para a Suécia e 70% para 8 países da comunidade - dos jovens com 20 anos têm um diploma de ensino secundário.

vindo a ser alargada desde 1997, ano da 1ª reunião, realizada em Tomar – Portugal, para proceder à constituição da Conferência Permanente de Conselhos Europeus de Educação. O objectivo deste Conselho Europeu era que a União Europeia se tornasse a economia do conhecimento (“*économie de la connaissance*”) mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro, acompanhado de uma melhoria qualitativa e quantitativa do emprego e de uma maior coesão social.

Trata-se da procura da excelência, o que exige que os sistemas europeus de ensino e de formação se tornem uma referência de qualidade a nível mundial, até 2010, no Conselho Europeu de Barcelona, momento de apresentação de conclusões. O plano de acção estabelecido na Conferência de Lisboa para a rede dos Conselhos Europeus visava: *i)* o reforço do papel da educação e da formação e *ii)* o estabelecimento de uma estratégia para tornar mais competitiva e dinâmica a União Europeia, com base em mais conhecimento, mais emprego e mais coesão social.

Simultaneamente, a Conferência de Lisboa apostava em três áreas de reflexão: *i) lifelong learning* – promoção da sociedade do conhecimento, capaz de criar oportunidades para todos; luta contra a exclusão social, promoção da coesão social; *ii)* educação para a cidadania – coesão social e integração das minorias, identificação de valores democráticos, valorização das línguas como instrumento de comunicação; *iii)* mobilidade – aquisição de competências nas novas tecnologias, validação dos certificados e da formação, promoção das dimensões intercultural, interlinguística e interreligiosa; intercâmbio de professores e estudantes entre os países.

A construção de uma Europa baseada no conhecimento⁵⁷ torna-se, a partir deste Conselho Europeu de Lisboa, um objectivo central da União Europeia, que será enriquecido depois nos Conselhos Europeus de Estocolmo (em Março de 2001) e de Barcelona (em Março de 2002). Assim, os representantes dos Conselhos de Educação da Europa reunidos em Lisboa reflectiram sobre as questões da mobilidade, da educação intercultural e da cidadania e recomendaram a adopção de uma conceito amplo e alargado de mobilidade, integrando, para isso, propostas relacionadas com a sociedade

⁵⁷ Note-se que, como referido anteriormente, no texto original aparece “sociedade do conhecimento” e já não, como nos textos de 1996, “sociedade cognitiva”.

multicultural europeia. Neste sentido, o papel do ensino superior poderá ser importante, desde que assuma a sua dupla missão de investigação e de ensino, constituindo uma fonte de inovação, de competitividade, de coesão social e de desenvolvimento regional. A formação inicial e contínua de professores deveria contemplar planos de formação que incluíssem projectos metodológicos específicos relacionados com a temática e deveria ser fomentada a constituição de equipas multidisciplinares, que integrassem mediadores especializados na matéria.

Os avanços tecnológicos conduzirão, necessariamente, a uma mudança radical do processo educativo. São as seguintes as mudanças potenciais a registar: passagem de um saber objectivo a um saber construído, passagem da sociedade industrial à sociedade do conhecimento, transformação da missão educativa de instrução em construção da autonomia, comunicação e aquisição de conhecimentos através das tecnologias, passagem dos modelos formais de escola para outras estruturas, ainda indeterminadas. A educação e a formação devem, não só utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação, mas também participar na sua evolução, ajudando os jovens a fazerem um uso correcto dos meios ao seu dispor. Assim, se consolidará a aliança entre a ciência, a tecnologia e a cultura (SIMÃO, SANTOS e COSTA, 2005).

Decorre do exposto que a evolução dos sistemas educativos e de formação passa por cinco necessidades: orientá-los para os utilizadores, aumentar a produtividade e a eficácia, reabilitar as funções docente e de gestão, avaliar e cooperar, quer com as empresas, quer com as colectividades locais ou os movimentos associativos. É que a evolução social implica, segundo este grupo de reflexão, que se concentre as atenções nos dois extremos da cadeia – os que serão mais afectados pelas evoluções que se avizinham – por um lado, os que, por serem detentores de altas ou médias qualificações especializadas, serão confrontados com os seus homólogos de outras regiões; por outro os que, por não terem meios para se inserirem na sociedade do conhecimento, serão dela excluídos. Neste sentido, os autores defendem que a Europa deve definir com precisão objectivos para cada ciclo de escolaridade, de forma que cada jovem possa avaliar a sua situação pessoal e a qualidade (produtividade e eficácia) da instituição que frequenta.

O que acaba de ser dito coloca aos professores um desafio grande, pois a sua função inclui cada vez mais as dimensões sociais, comportamentais, de cidadania, económicas e tecnológicas. Trata-se, por isso, de um serviço cada vez menos redutível a uma área disciplinar, isto é, trata-se de uma área para a qual os professores não são normalmente formados; é pela formação que, segundo o grupo de reflexão, a reabilitação da profissão docente se poderá fazer. Neste sentido, defendem que a produtividade dos sistemas educativos e formativos dependa de uma avaliação transparente e fiável, quer pelo efeito de espelho que tem a auto-avaliação, quer pelas indicações que fornece ao aluno relativamente à qualidade da oferta. É aqui introduzida a noção de «valor acrescentado» - a diferença entre o que o formando trazia e aquilo com que ficou após a intervenção formativa – a qual consideram importante, quer na sua dimensão comparativa entre diferentes países Europeus, quer na afectação de fundos públicos.

As conclusões que deste estudo retirámos para o trabalho que aqui apresentamos prendem-se, essencialmente, com a compreensão da função docente na actualidade e, conseqüentemente, com a reabilitação da profissão de professor, uma vez que é à sua formação inicial que este estudo se dedica. Assim, fica-nos, após a sua análise, uma certa confirmação daquilo que temos vindo a entrever há já algum tempo: que os profissionais da educação e da formação têm que ser formados para um desempenho multidimensional, que integre as dimensões social, comportamental, cidadã, económica e tecnológica. Reafirmamos ainda a convicção de que “ils doivent pouvoir bénéficier d’une éducation de très haute qualité avant leur prise en fonction, appuyée par des processus d’appui pour la phase initiale de leur carrière, et soutenue tout au long de celle-ci par différentes formes de formation et de développement” (GREF, 1996: 81).

3.5. O lugar e o papel do ensino superior europeu na sociedade e na economia do conhecimento

No que respeita ao lugar e ao papel do ensino superior, assim como às condições em que ele se pode desenvolver no contexto actual, a Comissão das Comunidades Europeias, reunida em Bruxelas, em 5 de Fevereiro de 2003, reafirma que a sociedade do conhecimento depende da produção, transmissão, difusão e utilização de novos conhecimentos, pelo que o ensino superior deve

adquirir um lugar cimeiro – deve ser mesmo o seu centro – uma vez que intervém em todas as fases deste processo, ao desenvolver a sua acção em três áreas: a investigação (nomeadamente em cooperação com as empresas), a educação / formação e o desenvolvimento regional e local.

Por esta razão, reafirma que a União Europeia necessita de uma **"communauté universitaire robuste et florissante (...) l'Europe a besoin d'excellence dans ses universités"** (CCE, 2003: 2), para ser capaz de atingir o que se propôs no Conselho Europeu de Lisboa, e cujos indicadores são a competitividade, a melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e uma maior coesão social. Reafirma o desejo do Conselho Europeu de, até ao Conselho de Barcelona, em 2010, tornar os sistemas de educação e de formação uma referência de qualidade a nível mundial. É que, se a Europa do conhecimento representa para o Ensino Superior uma fonte de oportunidades, ela é também fonte de desafios e o Ensino Superior Europeu não é competitivo em termos mundiais, apesar das publicações científicas de qualidade que produz.

Na verdade, ele tem revelado dificuldade em dar resposta à mundialização, à constante evolução, à concorrência crescente e à constante emergência de novas necessidades. São os seguintes os desafios a enfrentar: como utilizar eficazmente os fundos de que o Ensino Superior dispõe? como compatibilizar autonomia e profissionalismo? como atingir e desenvolver a excelência? como contribuir para o desenvolvimento local e regional? como fomentar a cooperação entre as universidades e as empresas? como favorecer o espaço europeu do ensino superior e da investigação?

A reflexão desenvolvida em Bruxelas pela Comissão das Comunidades Europeias identifica ainda algumas acções e iniciativas levadas a cabo nos domínios da investigação e da educação, no sentido de operacionalizar a agenda de Lisboa. Por um lado, refere o aumento de investimento da investigação, a criação de um espaço europeu de educação e de formação ao longo da vida. Por outro lado, dá conta dos trabalhos desenvolvidos conducentes ao estabelecimento de objectivos dos sistemas de educação e formação, ao reforço da convergência dos sistemas de ensino superior - no quadro do processo de Bolonha – e dos sistemas de formação profissional – no quadro da declaração de Copenhaga.

No entanto, explicita que “*les Universités européennes n’ont pas récemment*⁵⁸ fait l’objet, comme telles, d’une réflexion et d’un débat au niveau de l’Union européenne. La Commission souhaite apporter une contribution sur ce plan” (*ibidem*: 4), com a publicação desta comunicação sobre o lugar e o papel do ensino superior na sociedade e na economia do conhecimento⁵⁹, a cuja apresentação passaremos de imediato.

O ensino superior exerce uma influência decisiva no desenvolvimento social, cultural e económico; promove a cidadania⁶⁰ e reforça os valores éticos. Por isso desempenha um papel central no desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, contribuindo de forma decisiva para a implementação da *sociedade do conhecimento*⁶¹. A *Europa do conhecimento (knowledge society/Europe de la Connaissance)* aparece, nos textos da União Europeia, como imprescindível para enfrentarmos os desafios do século XXI.

Enquanto o Conselho Europeu de Amsterdão dava prioridade ao desenvolvimento de competências tecnológicas, sociais e organizacionais, competências transversais (compreensão da diversidade cultural, competência em línguas estrangeiras e de espírito empreendedor), a construção da Europa do conhecimento assenta, segundo a *Agenda 2000*, da Comissão Europeia para a Educação, em quatro pilares fundamentais: *i)* a inovação, *ii)* a investigação, *iii)* a educação e *iv)* a formação, isto é, quatro dispositivos de acção assumidos aqui como pilares essenciais da *aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)*, e que aparecem no centro das atenções desde 1996, Ano Europeu da Aprendizagem ao Longo da Vida.

Esta sociedade da informação e da comunicação, que se quer do conhecimento – porque desenvolvida segundo três dimensões: conhecimento (reaprendizagem permanente, face ao rápido processo de mudança), cidadania (partilha de valores, sentimento de pertença, solidariedade activa e

⁵⁸ No sentido de esclarecer esta noção temporal, o texto da Comissão remete o *Mémorandum sur l’Enseignement Supérieur dans la Communauté européenne* (1991).

⁵⁹ A Comissão convida todos os actores envolvidos no processo a enviarem, até Maio de 2003, por correio electrónico ou por carta, contributos para o debate que pretendem iniciar.

⁶⁰ vd. “Tratado de Amsterdão”, que preconiza o direito dos cidadãos ao mais alto nível de conhecimento possível, pelo acesso à educação e à actualização permanente - aprendizagem ao longo da vida - pois só assim os cidadãos podem envolver-se no processo democrático; cf. publicação da Comissão Europeia (1998) *Education and active citizenship in the European Union*.

⁶¹ vd. *Towards a Europe of Knowledge*, 1997 texto que, complementado com as decisões de 1998 e de 1999, apresenta as linhas de força para a acção da União Europeia entre 2000 e 2006.

compreensão da diversidade cultural que constitui a originalidade e a riqueza da Europa) e empregabilidade (através do desenvolvimento de competências exigidas nas novas dinâmicas organizacionais e de trabalho: capacidade de aprender a aprender e de resolver problemas) - caracteriza-se, assim, pela construção gradual de uma área europeia de educação⁶², aberta e dinâmica⁶³, capaz de antecipar necessidades de formação e de desenvolvimento.

É um trabalho que se realiza num contexto "de inestabilidad de los «poderes» y legitimidades que venían rigiendo la educación, de inseguridades, conflictos y urgencias pragmáticas ante las que se yerguen pocas voces desde la intelectualidad y la consciencia ética proponiendo *direcciones*" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 25). Como se percebe, trata-se de um contexto preocupante de falta de projecto:

“La falta de proyecto que más nos preocupa en este trabajo se refiere al sentido formativo de la escolaridad, al «para qué» hemos desarrollado el sistema de escolarización universal y de qué llenamos el tiempo de la escolarización. Un vacío que ha sido ocupado por las demandas de los sectores sociales más activos y por el mercado. De ahí la necesidad urgente de rearmarnos para autogobernarnos. Un proyecto para la educación significa reflexionar, discutir y decidir acerca de sus contenidos y de sus maneras de insertar a los sujetos en la cultura” (*ibidem*: 25).

Esta necessidade de definir um projecto para a educação exige recuperar o lugar central que a cultura já teve na finalidades da educação, com base em uma nova leitura do nosso tempo, respondendo ao repto lançado pela sociedade sujeita a pressões contraditórias. “Pues, al fin y al cabo, la educación es un mecanismo para implantar un tipo de cultura y para hacer realidad valores y ideales de cultura deseable" (*ibidem*: 26).

Entende-se então que o ensino superior deva estar no âmago da Europa do Conhecimento, por duas razões:

i) Porque é o ponto de confluência da investigação, da educação e da inovação. Uma vez que a economia e a sociedade do conhecimento nascem da combinação de quatro elementos interdependentes e associados em redes

⁶² A educação será "un fenómeno cultural en sí y un procedimiento para difundir cultura e intervenir en su dinámica. Pensamos la educación y la realizamos desde y según la cultura⁶², «interferimos» en ella seleccionándola y reproduciéndola como contenido de la enseñanza, también la creamos a través de las prácticas educativas" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 22).

⁶³ vd. "Declaração de Bolonha" – criação de um espaço europeu de ensino - assinada por 29 estados europeus em 1999.

cada vez mais internacionalizadas - a produção de conhecimento (a cargo da investigação científica), a sua transmissão (tarefa da educação e da formação), a sua difusão (através das tecnologias da informação e da comunicação) e a sua exploração (por intermédio da inovação tecnológica) - cabe ao ensino superior assumir a liderança deste processo⁶⁴.

ii) Porque a melhoria geral da educação na Europa é a única garantia de maior coesão social e de menor desemprego.

No entanto, a Comissão salienta a heterogeneidade dos diferentes estabelecimentos de ensino superior, quer no interior da Europa, quer no interior de cada país. São diferenças que dizem respeito à organização, às condições de funcionamento, à contratação de docentes e de investigadores e que implicam diferentes missões e distintas formas de reagir aos desafios decorrentes da evolução, como é o caso do esforço de organização que o processo de Bolonha suscita, no sentido de dar melhores condições de competitividade.

Assim, o ensino superior – em todo o mundo, mas especialmente na Europa – está a sofrer alterações, decorrentes de profundas mudanças: aumento da procura de formação superior, internacionalização da educação e da investigação; desenvolvimento de uma cooperação estreita e eficaz entre as universidades e a indústria; multiplicação dos locais de produção de conhecimentos; reorganização dos conhecimentos, emergência de novas expectativas. Mais especificamente:

- i)* No que respeita ao aumento da procura de formação superior, a Comissão aconselha a manutenção e até o reforço da excelência, quer no ensino, quer na investigação, não sendo de modo nenhum aceitável que se comprometa o nível de qualidade oferecido.
- ii)* A internacionalização da educação e da investigação, que é acelerada pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, conduz ao aumento da concorrência, sendo um facto que as universidades europeias são menos atractivas, quer para investigadores, quer para

⁶⁴ Os autores referem que cerca de metade dos novos empregos criados em 1999 e 2000 ocorreram em “secteurs à haute intensité en connaissance” (CCE, 2003: 5).

estudantes, do que as americanas, **“en partie parce qu’elles ne possèdent souvent pas la masse critique nécessaire (...) [mas também devido a] rigidités du marché du travail [ou ainda a] un esprit d’entreprise moins développé qui limite les possibilités d’emploi dans les secteurs innovantes”** (CCE , 2003: 7).

- iii) A cooperação estreita e eficaz entre as universidades e o tecido industrial, nomeadamente as PME, deve ser desenvolvida através da criação de parcerias, pois é essencial que os conhecimentos se propaguem do ensino superior para a sociedade e as empresas. Porém, dados da EUROSTAT sobre a inovação, recolhidos em 1996/97 mostram que menos de 5% das empresas que inovam valorizam as investigações realizadas em instituições governamentais ou não lucrativas. Pelo contrário, assiste-se actualmente à multiplicação dos locais de produção de conhecimentos, sem que seja claro qual o papel que as instituições de ensino superior têm no processo de inovação tecnológica.
- iv) No que respeita à reorganização dos conhecimentos, assiste-se, por um lado, à emergência de campos de especialidade e de ensino específicos - investigação de ponta; por outro lado, existe a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar aberta aos grandes problemas sociais. As instituições de ensino superior, porém **“tendent à rester organisées, et encore souvent cloisonnées, en fonction du cadre disciplinaire traditionnel”** (*ibidem*: 9).
- v) A Comissão das Comunidades Europeias refere-se neste ponto à emergência de novas expectativas, isto é: **“à côté de sa mission fondamentale de formation initiale, l’Université doit répondre à des besoins nouveaux d’éducation et de formation qui émergent avec l’économie et la société de la connaissance”** (*ibidem*: 9). Na prática, a referência vai para a educação científica e técnica, as competências transversais e a aprendizagem ao longo da vida, áreas de formação que exigem uma gestão flexível das componentes e dos níveis de educação/formação. Para além

das suas missões fundamentais de produção e transmissão de saber, as instituições de ensino superior devem ser locais de reflexão sobre o saber, de debate e de diálogo entre os cientistas e os cidadãos.

Ressalta do que acaba de ser dito que se assiste hoje a uma aprofunda contradição entre a organização nacional ou regional das instituições de ensino superior e a emergência de desafios que ultrapassam fronteiras nacionais, num espaço europeu onde o mercado do trabalho é livre; onde os cidadãos podem deslocar-se, onde há necessidade de assegurar a mobilidade através da compatibilização dos sistemas de reconhecimento das qualificações (que está justamente no cerne do processo de Bolonha). Neste sentido, a Comunidade pôs em prática, em programas específicos, um **“sistema europeu de unidades capitalizáveis e transferíveis”** (ECTS).

Por outro lado, existe já também a iniciativa eEurope e o plano de acção eEurope 2005, que pretende que as instituições de ensino superior desenvolvam um acesso *em linha* para estudantes e investigadores. Para desempenharem totalmente o seu papel na criação de uma Europa do conhecimento, as universidades precisam de libertar o seu potencial, o que só conseguirão **“au prix d’une mutation profonde”** (*ibidem*: 12), que consiste em garantir a consecução simultânea de três objectivos: criar e utilizar eficazmente receitas, reforçar a excelência, através da inserção em redes, abrir-se para o exterior e suscitar atracção internacional.

No entanto, a criação de receitas não acontece com facilidade: *i)* o financiamento público, que é a principal e mais tradicional modalidade usada nas universidades europeias está em crise, atendendo às dificuldades do orçamento público dos países membros); *ii)* os donativos privados, usuais nos Estados Unidos, estão fora da tradição europeia; *iii)* a venda de serviços de investigação e de formação nem sempre funciona, porque muitas vezes os benefícios revertem para o estado, e não para a instituição nem para o investigador; *iv)* o pagamento de propinas pelos alunos é, em grande parte dos países da Europa, reduzido ou inexistente.

Simultaneamente, um outro aspecto não isento de dificuldades – a má utilização de receitas: *i)* há uma taxa elevada de abandono, uma vez que a oferta de formação nem sempre corresponde às necessidades; *ii)* há

desadequação entre a oferta e a procura de qualificações, o que não permite à sociedade fazer o retorno social do investimento que faz do ensino superior; *iii*) há uma enorme variação da duração de cursos similares, entre diferentes países europeus; *iv*) não há rentabilização do recrutamento dos investigadores (nem ao nível pré nem pós doutoramento); *v*) não há um sistema transparente de cálculo dos custos da investigação nas universidades europeias.

3.6. Contextos e níveis de decisão nos vários países da União Europeia - os Conselhos Nacionais de Educação

Em momento de internacionalização das políticas de ensino, pareceu-nos fundamental, para o âmbito deste estudo, conhecer o desenvolvimento dos Conselhos de Educação nos quinze estados membros da união europeia, no quadro dos contextos e níveis de decisão que caracterizam cada um desses países. Não se pretende com a abordagem que aqui vamos fazer conhecer a missão, o funcionamento, a composição e o impacto de cada um dos conselhos mas, através deles, compreender as políticas educativas que caracterizam os estados membros da união. Fá-lo-emos com base em três tópicos: *i*) níveis políticos de decisão, *ii*) relações entre o ensino oficial e público e o ensino privado, *iii*) grandes categorias de ensino (WIELEMANS e HERPELINCK, 2000).

Um conselho de educação apresenta as seguintes características: *i*) é um órgão público e independente; *ii*) intervém na tomada de decisões estratégicas - a participação no processo decisional pode revestir diversas formas: opinião, concertação, inquérito, apoio, execução de tarefas (como elaboração de programas) e pode acontecer em diferentes fases de preparação ou de execução da política; *iii*) possui um estatuto jurídico; *iv*) é composto por representantes dos diferentes sectores sociais, o que dá legitimidade específica aos trabalhos do conselho.

Parece-nos importante, neste momento, compreendermos o seu funcionamento no contexto da União Europeia, comparando a sua missão, funcionamento, composição e impacto com o que acontece nos restantes países membros. Relativamente a cada conselho de educação identificaremos, de forma breve, a altura da criação, a sua estrutura, funcionamento, competências, grau de independência e impacto: que formas adquirem os

conselhos de educação em cada país membro? qual a estrutura, as competências, as tarefas, a composição, o funcionamento, o financiamento e o papel desempenhado pelos conselhos de educação (quer em termos reais, quer em termos ideais)? que relações de força se exercem no interior do processo político e que impacto têm os conselhos na política seguida? que desenvolvimentos ocorreram após o surgimento dos conselhos? que métodos de trabalho utilizam? que relação existe entre os métodos de trabalho e o impacto dos conselhos de educação? (*ibidem*).

Na Bélgica existem três níveis de poder com competências legislativas e executivas: a autoridade federal, as comunidades e as regiões. As comunidades têm poderes para elaborar seu próprio sistema educativo (excepto no início e fim da escolaridade).

Nas comunidades francesa e flamenga há 3 tipos de organização: o ensino do estado – *de l'état* ou *communautaire* -, assegurado pela comunidade francesa; o ensino oficial participado, assegurado pelo poder regional - *autorités provinciales* ou *communales* -; o ensino *livre* participado, assegurado por organismos privados ou associações sem fins lucrativos.

Na Bélgica, na comunidade francesa, o conselho de educação foi criado em 1990. Existe uma *Chambre* de ensino e outra de formação, compostas por representantes de todos os sectores importantes. Os pareceres são dados a pedido do(s) ministro(s) competente(s) ou por iniciativa do conselho. Este dá opiniões, faz propostas, coordena o ensino, a formação e o emprego, segue a evolução do mercado de trabalho, através de consultas ao sector sócio-económico; todos os anos redige um relatório sobre a situação de ensino e de formação na comunidade francesa. Em princípio, o conselho é independente; intervém de forma prospectiva na elaboração de uma política de ensino a longo prazo.

Na comunidade germânica há apenas dois tipos de organização: a rede oficial e a rede livre participada. A escolaridade é obrigatória dos seis aos dezoito anos e desenvolve-se em diferentes fases: 2-6 *enseignement maternel*; 6-12 ensino primário; 12-18 ensino secundário - geral, técnico, artístico e profissional; a partir dos 18 ensino superior - *hautes écoles* (sector profissional; via mais curta) e universidades (vocação económica e tecnológica). Na comunidade germânica não existe conselho de educação (existiu apenas entre

1991 e 1996): competia-lhe a formação contínua dos professores e a elaboração dos programas dos cursos; era composto por representantes de órgãos decisores a nível central).

A comunidade flamenga desde a federalização encontrou uma dinâmica própria e moderna. O conselho de educação foi criado em 1991 e é composto por representantes de todos os sectores com importância. O ministro deve pedir ao conselho parecer sobre todos os ante-projectos e orientações que envia ao parlamento. O conselho também elabora normas de qualidade das escolas e decide em termos de planificação, podendo emitir pareceres por iniciativa própria. Assume-se como um local de discussão para os diferentes parceiros e um local de concertação entre professores e parceiros sociais no que diz respeito à formação profissional. Apoia-se em estudos já feitos ou elabora as suas próprias investigações. É uma instituição pública e livre, com orçamento próprio. Os seus pareceres têm carácter oficial.

Na Dinamarca, a administração é descentralizada, especialmente no ensino fundamental, com grandes exigências de qualidade e de eficácia. Em termos administrativos há três níveis: *i)* Nacional/central: Ministro da Educação, administração, parlamento; *ii)* Conselho de província - assegura as formações clássicas e a educação de adultos; *iii)* Nível municipal - organização do ensino fundamental, através de comissões administrativas permanentes, com um papel administrativo e consultivo: define objectivos e aspectos administrativos e aprova o programa apresentado pela administração escolar.

Há poucos estabelecimentos de ensino secundário privados, pois o conselho provincial tem obrigação de assegurar um número suficiente de estabelecimentos de ensino. O ensino é obrigatório dos 7 aos 16 anos, desde 1972: antes dos 6, o ensino pré-escolar não é obrigatório; até aos 16 anos existe o ensino fundamental, após o qual há duas vias – a profissional e a normal; o ensino superior comporta *i)* uma formação profissional superior de tipo curto, *ii)* uma formação de tipo médio (escolas superiores de educação) e *iii)* uma formação universitária.

Na Dinamarca para cada tipo de ensino há órgãos consultivos nacionais. O conselho nacional de educação data de 1993 e inclui representantes das várias áreas sociais. Toma posição relativamente à formação inicial e contínua dos professores desse nível de ensino, sobre métodos de ensino, avaliação,

projectos de investigação e de inovação. As competências do conselho confrontam-se com o poder dos municípios, devido à autonomia local. É um órgão independente, mas dispõe de pouco dinheiro para realizar os estudos que fundamentam os seus pareceres. Como só reúne oito vezes por ano, os processos decisoriais são lentos e as possibilidades de intervenção são reduzidas. O seu presidente é uma personalidade de relevo, o que reforça a imagem pública do conselho.

A Alemanha possui uma autonomia regional; o governo federal é responsável pelo financiamento dos alunos, pelo ensino profissional e pelo quadro legislativo do ensino superior, mas há 16 estados, logo 16 Ministros da Educação, que se reúnem para decidirem as grandes orientações do sistema educativo alemão. No interior dos estados a política educativa é claramente centralizada. Todos possuem serviços educativos locais, que acompanham os alunos, fazem a gestão administrativa e a inspecção. No interior dos estados há conselhos consultivos, conselhos que representam as associações de pais e comissões *ad hoc*, com representantes dos sindicatos, associações de pais, de alunos, parceiros sociais, autoridades religiosas, representantes das escolas privadas, das autoridades locais. Existem poucas escolas privadas, excepto nas pré-primárias, no ensino especial e na educação de adultos.

A escolaridade é totalmente obrigatória até aos 16 anos e parcialmente obrigatória até aos 18: até aos seis anos é o ensino pré-escolar, aos seis anos inicia-se o primário. Aos dez anos apresentam-se quatro opções possíveis: *i*) formação geral (um ano polivalente + aprendizagem de uma profissão em regime dual ou formação a tempo inteiro - comércio, actividades domésticas, serviços); *ii*) seis anos + acesso às escolas superiores técnicas ou à formação universitária; *iii*) nove anos de formação geral destinada ao prosseguimento de estudos; *iv*) ensino completo, que dá acesso a uma profissão ou à formação geral. O ensino superior é constituído pelas escolas politécnicas e pelo ensino universitário.

Na Alemanha, os conselhos de educação e de formação são formados a nível dos estados, pelo que a sua composição, missão e organização variam de um estado para outro. A sua criação data de 1983 e na sua composição estão incluídos representantes dos diferentes sectores sociais. Os conselhos são consultados sobre os dossiês importantes: programas, projectos de lei,

podendo o ministro pedir pareceres sobre pontos específicos ou o conselho pode dar pareceres por sua iniciativa. Os pareceres contribuem para a preparação da política - dão indicações sobre política educativa considerada aceitável – mas não intervêm ao nível da execução. São independentes.

A Finlândia tem uma cultura administrativa de representação democrática, porém o número de órgãos consultivos formais é limitado, com uma intervenção nas políticas educativas feita numa base *ad hoc*. Pelo contrário, os grupos de interesse estão directamente representados. Tem um sistema extremamente centralizado: o ministério da educação é responsável pela administração central de educação e quase todas as vertentes educativas financiadas publicamente são competência do ministro. As províncias ganharam importância nos últimos anos, nomeadamente na selecção dos estudantes, na repartição de lugares entre os estabelecimentos de ensino e na atribuição de subsídios. Os municípios organizam o ensino básico e o secundário geral, e podem também tratar da formação profissional e da educação de adultos.

O ensino pré-escolar é em parte organizado pelo Ministério da Educação, mas é essencialmente assegurado por organizações privadas, algumas subsidiadas pelo governo. O ensino privado é, porém, restrito. A maior parte das escolas privadas segue os programas e as normas de avaliação elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação. A maior parte do sistema educativo depende dos municípios ou das comunas. Dos 7 aos 16 ou 17 anos os alunos seguem o ensino básico, após o que optam entre 3 anos de ensino secundário geral - que dá acesso ao ensino superior - ou uma formação profissional - inferior, médio, superior. Desde 1996, a Finlândia assistiu ao surgimento de um novo tipo de escola, na intenção de desenvolver o sector de ensino superior não universitário.

Na Finlândia, o conselho de educação e de formação desempenha um importante papel ao nível da execução da política. O primeiro foi criado em 1984. Existem diferentes conselhos, conforme a área de educação e de formação. Têm responsabilidade pela definição dos objectivos, dos programas, dos métodos, das qualificações e da avaliação do sistema educativo, ajudando o ministro a elaborar a sua política. O conselho nacional de educação é uma instância administrativa central, que depende directamente do Ministério da

Educação. É dirigido por um grupo de especialistas pertencentes ao mundo académico, ao das empresas e das autoridades locais.

Em França, há um Estado forte e a administração do ensino é competência do Ministério da Educação. Compete ao poder central decidir as horas lectivas, os programas, os conteúdos, a programação, os exames, a formação de professores, as férias, a formação de adultos. Os reitores são responsáveis, no seu território, pela execução da política do governo. O reitor é assistido por "conselhos académicos da educação nacional", que são órgãos de administração e de decisão, com poderes disciplinares. Estas academias estão divididas em departamentos, com funções administrativas. O ensino público é neutro nos planos filosófico, confessional e político; o ensino privado é reduzido.

A escolaridade é obrigatória dos 6 aos 16 anos; o ensino pré-escolar está muito desenvolvido, ainda que não seja obrigatório; o ensino primário desde 1992 rompeu com o sistema de classes e é constituído por três ciclos: até aos 5 anos, dos 5 aos 8, dos 8 aos 11. O ensino secundário tem dois ciclos: *collège* - 4 anos + formação geral de três anos; *lycée*, que desemboca no ensino superior, ou 3 anos de *lycée professionnel*, que prepara para a entrada no mercado de trabalho, ou ainda 3 anos de formação agrícola. No ensino superior há formações profissionais de tipo curto, formações universitárias, *grandes écoles* e classes preparatórias para estas últimas.

A França assistiu à criação dos principais conselhos de educação e de formação em 1989, mas o conselho superior de educação tem as suas origens nos grandes conselhos universitários, o primeiro dos quais criado em 1798. O conselho superior de educação é consultado relativamente a todas as questões que digam respeito ao ensino. O ministro da educação pode pedir pareceres ao conselho. O conselho manifesta-se sobre objectivos programas, exames, diplomas, sobre questões relacionadas com o ensino privado e tem também um papel na regulação de conflitos. É presidido pelo ministro ou um seu representante; é ele quem determina a ordem de trabalhos e convoca as reuniões. O conselho não tem orçamento próprio. Deve ser um órgão independente e as opiniões por ele expressas têm visibilidade e impacto.

A Grécia, a partir dos anos 80, teve diferentes reformas educativas, no sentido da democratização e da criação de novas instâncias de administração

e de participação. No entanto não houve grandes mudanças, continua a existir uma estrutura burocrática muito centralizada. O responsável pela educação é o "ministro da educação nacional e do culto". Não há descentralização. O ensino superior é da exclusiva competência dos estabelecimentos públicos; as escolas privadas existentes são controladas pelo estado e não são subsidiadas, à excepção do ensino especial. No ensino público os pais não escolhem as escolas; os alunos frequentam a escola mais próxima do local de residência.

O ensino pré-escolar decorre entre três anos e meio e cinco anos e meio, o ensino primário de cinco anos e meio a doze anos, o ensino secundário tem duas fases: até 15 anos é a escolaridade obrigatória - "ginásio"; após esta idade é o liceu - formação geral, formação técnico-profissional, polivalente ou escolas profissionais. O ensino superior pode ser universitário e não universitário.

Na Grécia, o conselho de educação e de formação foi criado em 1998-99. É uma instância administrativa independente, com ligações ao ministério da educação e do culto, ao qual apresenta propostas. Dispõe de um fundo de reserva atribuído pelo estado e goza de uma autonomia relativa. É uma instância pública independente. Foi criado com vista à organização de reformas de fundo no sistema educativo, pois era necessário implementar medidas que necessitavam de consensos que não existiam entre pais, alunos e professores. A operacionalização deste conselho nacional de educação tornará desnecessários uma série de outros organismos.

Na Irlanda, a política educativa foi muito centralizada até meados dos anos 80, com pouca legislação relativa ao ensino. Actualmente tenta-se pôr em prática uma política de descentralização, mas os programas e os exames continuam a ser elaborados pela administração central. Há preponderância do ensino privado, quase exclusivamente organizado por associações católicas, especialmente no ensino primário e secundário. Vigora uma política centralizadora e protectora. A escolaridade é obrigatória dos 6 aos 15 anos: ensino fundamental (4 - 12 anos), ensino secundário júnior (12 - 15 anos) e sénior. Em termos de ensino superior há universidades, colégios técnicos regionais, instituto de tecnologia e *colleges of education*, que formam professores.

A Irlanda vê crescer o impacto do conselho em altura de reformas do ensino. O conselho não está directamente implicado na operacionalização das políticas; apenas se pronuncia sobre elas. Os diferentes grupos de interesse estão representados no Conselho, influenciam-no, e o próprio conselho serve de filtro aos pontos de vista dos grupos de interesse. As posições do conselho são adoptadas por pessoas de horizontes muito diversos. O plano de trabalho do conselho segue o plano de trabalho do ministro da educação e as prioridades políticas e isso garante um maior impacto dos pontos de vista do conselho sobre a política.

A Itália tem uma tradição de centralização político-administrativa do poder e da responsabilidade. Na constituição do pós-guerra aparecem disposições voltadas para a descentralização, mas só em 1972 algumas competências passaram para as instâncias regionais. Mesmo após esta data a política e a administração continuou nas mãos do Ministério da Educação, do Ensino Superior e da Investigação. Os organismos regionais executam as directivas centrais. Existe ensino público e ensino privado, especialmente importante no nível pré-escolar (50%). A escolaridade é obrigatória durante 10 anos - dos 6 aos 16 anos de idade: pré-escolar: 3-5 anos, primeiro ciclo do primário: 5-7 anos, segundo ciclo do primário: 7-10 anos, ensino secundário: 11-14/16 anos. Após o primeiro ciclo os jovens podem seguir para o mercado do trabalho ou para o ensino secundário superior, em 3 tipos de estabelecimentos: liceus, escolas profissionais ou escolas artísticas. O ensino superior pode ser universitário ou não universitário (essencialmente artístico).

Em Itália, nos anos 70 surgiram as primeiras estruturas participativas: Conselho Nacional de Instrução Pública, Conselho Universitário Nacional, Conselho Provincial de Educação. Apresentam limites e são forças de influência, mas as expectativas relativamente ao seu papel não se verificaram. Desde 1997 estão em reforma. O conselho elabora pareceres sobre planificação e avaliação da política de ensino, sobre experiências realizadas e sobre inovações e reformas. Tem uma competência exclusivamente consultiva, podendo desempenhar um papel de antecipação e de identificação de problemas. O secretariado do conselho é assegurado pelo ministério da educação e é presidido pelo ministro da educação, contando entre os seus membros com 47 representantes dos professores e 5 do mundo do trabalho. O

relatório diz que o conselho funciona de forma "assez indépendante, selon las caractéristiques de la démocratie italienne" (WIELEMANS E HERPELINCK, 2000: 47).

No Luxemburgo, "contrariamente a todos os outros países europeus" (WIELEMANS e HERPELINCK, 2000: 47), não existem dois níveis administrativos (nacional e local). Trata-se de um "sistema extremamente centralizado", em que a responsabilidade política é assumida pelo ministro da educação nacional (*idem*: 48). É responsabilidade dos municípios apenas a administração e organização dos estabelecimentos de ensino. O ensino público não é neutro; não há separação entre igreja (anglicana) e estado. As escolas privadas não são gratuitas e têm uma importância meramente residual (2% para o primário; 7% para o secundário e 14% para o ensino técnico).

O ensino pré-escolar decorre dos 4 aos 6 anos, o ensino primário é constituído por três níveis de dois anos cada. Há um exame de admissão ao ensino secundário e o ensino complementar (que faz parte do primário) destina-se aos alunos que não passaram no exame: 12-15 anos; não dá lugar a qualificação, isto é, não dá diploma, só certificado. Terminado o ensino secundário segue-se o ensino universitário.

O Luxemburgo tem um conselho nacional de educação que abarca todos os níveis de ensino e que existe desde 1963; para além dele há órgãos consultivos. Formula pareceres sobre as intenções do ministro a respeito da educação. Em 1998 o conselho viu a sua autonomia aumentada. Os seus membros são nomeados pelo ministro, assim como o seu presidente. Os estatutos não estipulam a necessidade de o ministro pedir parecer nem de reagir oficialmente aos pareceres do conselho.

Nos Países Baixos, os ministros da educação, da cultura, das ciências (da agricultura, do ambiente e das pescas, na agronomia) são responsáveis pelas políticas de ensino, assistidos pelos secretários de estado. Nos últimos anos as escolas adquiriram maior autonomia de gestão, pois "as autoridades pretendem que a escola do futuro seja uma organização profissional poderosa e com envergadura, perfilando-se sozinha no mercado da educação" (*ibidem*: 51). O ensino privado tem um papel dominante (68% dos alunos) e é tão subsidiado pelo estado como o ensino público. Há uma total liberdade de

orientação, de criação e de organização, pelo que as escolas impõem normas de qualidade.

O ensino fundamental divide-se em ensino maternal: 4-6 anos, ensino primário, com dois ciclos: médio (três anos de duração) e superior (três anos). O ensino secundário é composto por uma formação de base e por diferentes vias, com a duração de 5 anos: o ensino profissional médio, que prepara para o mercado do trabalho, o ensino preparatório científico, que prepara a entrada na universidade, e o ensino secundário geral superior ("havo"), que prepara a entrada no ensino superior profissional. O ensino superior tem a vertente universitária e a vertente profissional superior.

Nos Países Baixos, o primeiro conselho de educação surge em 1920; em 1997 é reformulado. Tem a função de formular pareceres e de fazer concertações e desempenha um papel importante na elaboração das políticas de ensino: antes da análise parlamentar de uma proposta de lei ou de uma orientação política, há uma consulta e uma concertação, o que torna árduos e longos os processos políticos de elaboração das leis - as autoridades querem limitar a influência dos órgãos consultivos de concertação. A primeira missão do conselho é formular pareceres, que se destinam ao ministro e ao parlamento. O conselho funciona como um reservatório de ideias, em início de ciclo político. A segunda missão consiste em aconselhar o governo e as câmaras dos estados gerais das grandes linhas legais. Isto é, no fim do ciclo político compete-lhe analisar a qualidade de uma política, tal como se apresenta nos planos e saber se as medidas são desejáveis e realizáveis nos planos social, administrativo e educativo, segundo critérios educativos, organizacionais, jurídicos, administrativos, sociais, científicos e económicos. O conselho pode formular pareceres por sua iniciativa própria. A terceira missão consiste em dar parecer sobre a aplicação das leis num estabelecimento de ensino concreto (condição de qualidade). A quarta missão está relacionada com a descentralização das políticas de ensino – consiste em regular litígios entre a administração regional e as direcções das escolas.

O conselho é independente do ministro e dos grupos de interesse. É importante, porque não aconselha unicamente o governo, mas também a assembleia - se o governo não leva em conta o parecer pode-se actuar ao nível da assembleia. A autoridade moral do conselho está relacionada com a

personalidade do seu presidente. O governo é formalmente obrigado a reagir aos pareceres do conselho. O conselho é muito cedo informado sobre todos os projectos de lei, o que é fundamental para manter o nível de competência. Cada membro trabalha para o conselho um dia por semana (o presidente dois); há duas sessões plenárias por mês.

A Áustria tem uma organização das escolas, dos programas e das aulas uniforme. 95% dos estabelecimentos são públicos, assim como todas as universidades, apesar de, desde 1993, as organizações privadas estarem autorizadas a abrir escolas superiores subvencionadas pelo estado federal. A escolaridade obrigatória é de 9 anos (dos 6 aos 15) e estrutura-se do seguinte modo: ensino fundamental de 4 anos, ensino secundário inferior (entre os 10 e os 14 anos). Há dois tipos de escolas: um acessível a todos, outro para quem teve um certo nível de resultados; do mesmo modo, o aluno pode escolher entre o ciclo superior ou a formação profissional - ambos dão acesso ao ensino superior e entre o ensino superior ou uma formação pós-secundária de 2 ou 3 anos.

Na Áustria, o conselho foi criado em 1969, por resolução parlamentar. As suas competências e tarefas são aconselhar o ministro em todos os assuntos relacionados com a educação. As decisões tomadas por maioria tomam a forma de um projecto de decisão. A presidência é assegurada pelo ministro. O orçamento de que o conselho dispõe é muito reduzido. As actividades da comissão não são muito vastas, apesar dos seus grupos de trabalho estarem activos. Estes grupos trabalham com especialistas exteriores. O ministro é livre de tomar ou não em consideração dos pareceres da comissão e não é obrigado a reagir oficialmente à sua recepção.

Em Espanha, a uniformidade é a característica do sistema educativo, tendo as autoridades centrais um papel importante. Há muitas escolas católicas e 1/3 dos alunos frequenta o ensino privado. Uma nova estrutura educativa foi operacionalizada entre 1990 e 2000. A escolaridade é obrigatória entre os 6 e os 16 anos: ensino primário dos 6 aos 12 anos (formado por 3 ciclos de 2 anos) e ensino secundário obrigatório dos 12 aos 16. O ensino maternal abrange as crianças entre os 0 e os 6 anos; o bacharelato os jovens entre os 16 e os 18, sendo composto por quatro orientações e permite tanto o prosseguimento de estudos como a entrada no mercado de trabalho. O ensino superior é sempre

universitário (não há ensino superior não universitário). Há ainda um número elevado de analfabetos.

Em Espanha, o conselho escolar do estado foi criado em 1985. Reúne-se uma vez por ano para discutir o estado da educação e fazer relatório para o ministro. Compete-lhe formular pareceres sobre os projectos de lei e intervir na preparação da política educativa; tem uma missão prospectiva. O seu presidente é nomeado por decreto pelo ministro da educação. O estudo refere que segundo o presidente do conselho, este tem uma forte imagem social e exerce uma grande influência sobre diversos aspectos da política educativa nacional. Também segundo ele, estão reunidas todas as condições para garantir a independência do conselho.

No Reino Unido - Inglaterra e País de Gales⁶⁵ -, o secretário de estado para a educação é o responsável pela educação. Desde 1979, com os governos conservadores de Thatcher, procedeu-se à introdução de medidas centralistas e neoliberais que contrariavam a tradição descentralizada desde 1902. A Reforma de 1998 fez as autoridades locais perderem uma grande parte das suas competências, em benefício da administração central das escolas. A principal característica do sistema educativo inglês é a estrutura das qualificações nas vertentes profissionais; cursos com sistema modular e créditos são eixos de ancoragem da formação contínua.

A escolaridade é obrigatória dos 5 aos 16 anos: ensino pré-escolar entre os 2 e os 5 anos (muitas crianças não frequentam a pré-escola); ensino primário entre os 5 e os 7 e entre os 7 e os 11; o secundário entre os 11 e os 18, em que os 5 primeiros são escolaridade obrigatória e entre os 16 e os 18 se trata da preparação para o superior. A maior parte das escolas secundárias são polivalentes, mas nos últimos anos estas escolas tenderam a especializar-se. Relativamente ao ensino superior, em 1988 todos os estabelecimentos de ensino superior, universitário ou não, foram colocados em pé de igualdade.

No Reino Unido – Escócia –, a responsabilidade política do ensino situa-se ao nível local e das escolas. Não há conselho de ensino dotado de competências gerais, mas um conjunto de conselhos consultivos, que formulam

⁶⁵ Os sistemas educativos da Escócia e da Irlanda do Norte têm especificidades relativamente à Inglaterra e ao País de Gales, pelo que serão trabalhados separadamente.

pareceres e fornecem informações aos pais, empregadores e outras organizações. São financiados por fundos públicos, mas são autónomos no interior do quadro político definido.

No Reino Unido - Irlanda do Norte -, o ensino é administrado a nível central. Uma especificidade deste país é a relação entre as escolas subsidiadas pelo poder público (criadas e administradas pelas autoridades locais, a maior parte das quais protestantes) e as escolas independentes (privadas e católicas).

No Reino Unido, o conselho escolar do estado foi criado em 1997. Compete-lhe definir a estrutura e o conteúdo do ensino, avaliar e adaptar o currículo nacional. Operacionaliza um sistema de avaliação a nível nacional e contribui para a recolha e publicação rápida de dados a nível nacional. Todos os membros são nomeados pelo ministro, assim como o presidente, que deve ter mérito reconhecido. Há relações estreitas com o governo e com uma série de outras organizações de controle da qualidade e de regulamentação, assim como com os serviços de inspeção. É subsidiado pelo Departamento de Educação e Emprego, mas é tecnicamente independente. Elabora o seu plano de trabalho anual, que é aprovado pelo ministro, devendo o trabalho ser feito de acordo com o referido plano. Não pode formular pareceres por sua iniciativa. O ministro não tem obrigação de reagir aos pareceres que recebe.

A Suécia, no pós-guerra, optou por uma administração centralizada (primazia dos valores da igualdade). No entanto, desde há 30 anos tem um sistema fortemente descentralizado (primazia dos valores da liberdade, responsabilidade e pluralismo). Numa lógica de igualdade de oportunidades para todos, a educação depende do sector público (o privado limita-se a 2%). Há um ensino obrigatório comum, com uma relação estreita entre a vida profissional e o tecido social. As escolas elementares abarcam os alunos entre os 7 e os 16 anos e os liceus os que se situam a partir dos 16 anos.

Na Suécia não existe conselho de educação; o direito à participação e à informação está inscrito na "lei da co-decisão" de 1976, que obriga a entidade empregadora a consultar as associações profissionais sempre que se trata de decisões importantes.

Relativamente a Portugal, o texto ressalta que depois de 1974 *participação* foi a palavra-chave. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo

(1986) a estrutura centralizada tradicional foi posta em causa, continuando porém o Ministro a ser responsável pela educação. Desde 1988 passou a haver quatro Direcções Regionais de Educação.

A pré-escola abrange os alunos com idades compreendidas entre três e seis anos. A escolaridade é obrigatória dos seis aos quinze anos, sendo o ensino fundamental de nove anos, divididos em três ciclos e os Encarregados de Educação não podem escolher a escola que os seus filhos vão frequentar; a distribuição faz-se por área de residência. O ensino secundário tem vias mais orientadas para o prosseguimento de estudos e vias mais voltadas para o mercado do trabalho e há ainda a possibilidade de optar pelo ensino profissional. Este pode consistir em três anos mais ensino superior profissional ou um ano mais estágio de seis meses. O ensino superior divide-se em faculdades/universidades e ensino politécnico (vias mais profissionalizantes). O estudo salienta que, em 1990, 13% da população era ainda analfabeta.

Em Portugal, o Conselho Nacional de Educação e de Formação foi criado em 1987, tendo por competência aconselhar o parlamento e o governo, para o que formula pareceres e recomendações e redige relatórios, que são publicados no Diário da República. O conselho é autónomo; é uma organização importante, composta por representantes dos sectores educativo, político e social e cujo presidente é escolhido pelo parlamento. O parlamento está representado por um delegado de cada grupo parlamentar e também há representantes do governo. É financiado pelo Ministério, mas gere autonomamente esse dinheiro, definindo as prioridades, sendo independente do governo. Desenvolve uma visão estratégica e prospectiva da política educativa, esforçando-se por fazer acordos sociais com os parceiros do ensino e da formação, os quais são essenciais para definir e operacionalizar a política educativa. A personalidade dos membros e do presidente do conselho é fundamental para a autoridade moral que o conselho tem na sociedade.

Capítulo II

Políticas educativas e curriculares de formação de professores

“A visão economicista conduzirá inevitavelmente o país e uma estação de serviços mistos de terra deserta, de fábricas de acessórios, de colónia de férias e de hospício de terceira idade da classe média europeia...” (SIMÃO, ALMEIDA COSTA, JORGE, 1996-1997: 384).

1. A investigação sobre políticas

“Les mots ne nous apprennent que des mots; moins que cela, un son et un simple bruit de voix... C’est donc la connaissance des choses qui achève la connaissance des mots” (St. AUGUSTIN, *De Magistro*).

A investigação sobre políticas: *i)* questiona valores dominantes que, estando na base das políticas educacionais, são aceites como inquestionáveis; *ii)* estuda a forma como as injustiças e desigualdades se produzem, se reproduzem e se mantêm, para melhor alterarmos as suas condições de reprodução; *iii)* esclarece afirmações do senso comum que, com base em racionalidades oficiais, construídas sobre resultados e indicadores quantitativos, criam injustiças e desigualdades e impedem mudanças educacionais.

Por estas razões, é necessário proceder a investigações na linha crítica, o que “vai (...) contra o fluxo de algumas teorias de ciências sociais que sugerem que o projecto da teoria crítica é um vestígio ingénuo de uma modernidade desacreditada” (OZGA, 2000: 230).

É objectivo deste capítulo reflectir acerca da natureza da época em que vivemos, nomeadamente das suas características sócio-culturais e económicas e das opções possíveis em termos de formação de professores, num quadro simultaneamente marcado pela globalização – implicações da condição pós-moderna para a educação escolar - e pela especificidade da sociedade portuguesa actual, isto é, “em termos de política educativa a condição pós-moderna talvez obrigue a pôr a tónica na questão primeira e inicial: qual o papel da Escola neste tempo em que a história, o homem, a cultura, a civilização e o próprio saber se desarticulam enquanto paradigmas?” (MAGALHÃES, 1998: 53). Neste sentido, este capítulo, dedicado às políticas de formação de professores, contribui para a construção de uma abordagem reflexiva, de forma a permitir-nos efectuar uma análise independente e uma avaliação consistente da problemática em análise (OZGA, 2000).

A política curricular é definida como “a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com a tomada de decisão sobre a selecção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e

ainda com o papel desempenhado por cada actor educativo na construção do projecto formativo do aluno” (PACHECO, 2000b: 93).

Esta definição coloca a escola – local de tomada de decisões por excelência - no centro da política curricular e o sistema educativo no centro dos confrontos ideológicos e económicos: “com efeito, a educação é um dos factores com mais peso no crescimento económico, deixando-se de olhar unicamente para os factores tidos como clássicos: o capital e o trabalho” (*ibidem*: 93). Assim, nesta investigação assumimos a importância da escola na formação global dos indivíduos e, conseqüentemente, na coesão social e na identidade cultural.

As políticas curriculares são um campo específico das políticas educativas, na medida em que “comportam uma série de disposições concorrentes para a sua operacionalização. A política curricular congrega uma série de medidas que (...) definem quem deve decidir o que os alunos têm de aprender nas escolas e que meios e condições podem possibilitá-lo” (MORGADO, 2003: 96). Isto é, elas são, por um lado, um conjunto de leis e de regulamentações (o que se deve ensinar nas escolas) e, por outro, um conjunto de tomadas de decisão e sua operacionalização: a gestão do currículo.

No estudo das políticas curriculares podemos seguir uma abordagem racional e prescritiva – *modelo das racionalidades técnicas* (conjunto de leis que regulamentam o que deve ser ensinado na escola) -, ou uma abordagem interpretativa e de análise crítica – *modelo das racionalidades contextuais* (PACHECO, 2002a: 27), com base no processo de recontextualização de Bernstein (1993)⁶⁶.

“As políticas educativas surgem, assim, como resultado de um conjunto de selecções efectuadas num quadro plural de valores (ideológicos, culturais, económicos, filosóficos, religiosos) que a sociedade veicula, processo este em que claramente se anunciam as prioridades sociais que devem ser asseguradas e cristalizadas via comunidade educativa” (MORGADO, 2003: 37).

São um “conjunto de decisões de fundo assumidas no âmbito da política pública do Estado” (*ibidem*: 96), pois o referente principal do currículo é o processo político de escolaridade (PACHECO, 2002a). Deste modo, este investigador português identifica quatro tipos de lógica na construção das

⁶⁶ Pressupõe a compatibilização do que *pode ser* com o que *deve ser ensinado*.

políticas curriculares: *i*) a lógica de estado, correspondente a uma engenharia curricular tyleriana; *ii*) a lógica de mercado, que corresponde a uma engenharia mercantil – ambas se inscrevem numa racionalidade técnica –; *iii*) a lógica do actor, que corresponde a uma racionalidade crítica; *iv*) a lógica cultural, que corresponde a uma racionalidade do mesmo tipo – ambas se inscrevem numa racionalidade contextual.

A este propósito especifica: “a noção de currículo como um plano estruturado, que tanto serve os propósitos públicos da lógica do estado como os interesses privados da lógica de mercado, reforça a perspectiva técnica de construção das políticas curriculares e, por conseguinte, contraria a noção deliberativa e processual de currículo, que confere protagonismo ao sujeito e ao actor” (PACHECO, 2002a: 99).

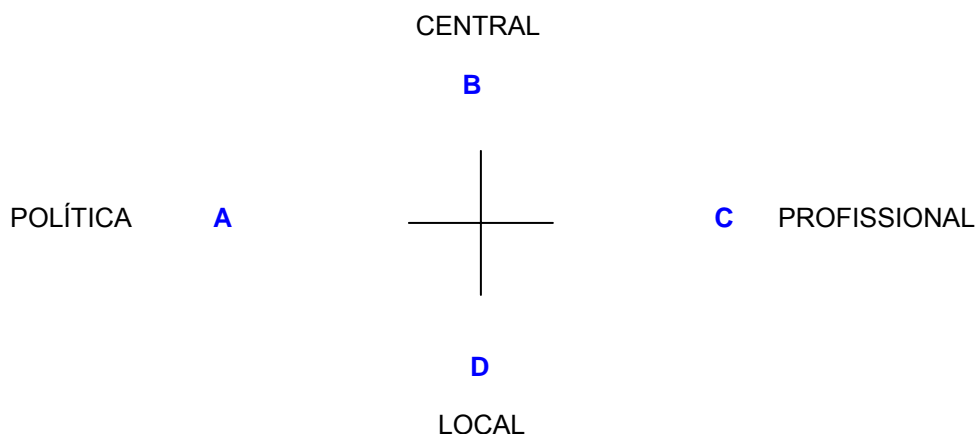
Ao pensarmos as políticas de ensino inserimo-las, assim, num processo dinâmico, que engloba: *i*) a preparação; *ii*) a decisão; *iii*) a execução; *iv*) a operacionalização. Porque envolve a interacção entre os diferentes níveis de decisão, a política de ensino deve ser relacionada com um campo de forças sociais e culturais com diferentes graus de complexidade, que importa compreendermos: a mais pequena unidade organizacional é a turma e a escola; porém, as unidades educativas e as comunidades escolares constituem actualmente um contexto prioritário ao nível da gestão. O ciclo político mais directo é o da política regional e local, pois engloba a estrutura decisional e a fase normativa. São ainda importantes os subsistemas económico e o mercado do trabalho, assim como as instituições e tendências supranacionais e o modelo sócio-cultural dominante (WIELEMANS e HERPELINCK, 2000).

É assim que Pacheco (2000d), na combinação dos eixos igualdade/desigualdade e homogeneidade/diversificação, identifica quatro tipos de política e prática de diversificação curricular: *i*) uma política curricular igual e homogénea, que esteve na origem do ensino unificado e da LBSE de 1986; *ii*) uma política curricular igual e diversificada, que o autor considera como sendo a situação ideal de um sistema educativo democrático, pois a igualdade é factor de legitimação social e a diversificação permite uma pluralidade de caminhos; *iii*) uma política curricular diversificada e desigual, que corresponde à identificação da educação com a ideologia de mercado e assume a escolha para a legitimação da desigualdade e da discriminação e se fundamenta na

excelência dos resultados (não dos processos); *iv*) uma política curricular homogénea e desigual, que corresponde à lógica liberal da igualdade de condições e se traduz na uniformização dos planos curriculares, dos programas e da avaliação, logo, à discriminação.

Com base nesta categorização, caracteriza da seguinte maneira a actual realidade portuguesa: “uma política curricular, ora centralista e descentralista na decisão, ora homogénea e desigual na fundamentação e legitimação das práticas escolares” (PACHECO, 2000d: 134). É a situação identificada em quarto lugar no parágrafo anterior. Também José Carlos Morgado afirma: “em termos curriculares, estamos perante um Ministério da Educação que descentraliza no plano do discurso, mas que impõe os seus critérios no plano da prática” (MORGADO, 2000b: 170). Trata de um sistema educativo baseado em três palavras de ordem: devolução de poder, despolitização da escola e competitividade, expressões que consubstanciam e “dão sentido à recentralização⁶⁷” (*ibidem*: 170).

Pacheco (2000b) sujeita ainda a análise das políticas curriculares ao seguinte organigrama:



Ao modelo A-B corresponde uma política centralista, baseada nas decisões tomadas a nível da administração central; a responsabilidade profissional do professor reside na implementação de orientações e programas definidos superiormente. Ao modelo D-C corresponde uma política descentralista, alicerçada na concepção, implementação e avaliação de

⁶⁷ O conceito de recentralização implica “um modelo de decisão curricular que, por um lado, mobiliza os territórios locais para a reinterpretação do currículo em função de projectos curriculares e, por outro, os controla administrativamente” (MORGADO, 2000c: 170).

projectos curriculares. Ao modelo A-D corresponde uma política curricular descentralizada ao nível dos discursos mas recentralizada ao nível das práticas, administrativamente controladas, e na qual prevalece a perspectiva normativa. Finalmente ao modelo C-B (política descentralista e centralista), corresponde uma administração central que define os referenciais da política curricular; no entanto, são os territórios locais que fazem “a recontextualização realizada pela articulação do que pode ser face ao que deve ser” (PACHECO, 2000b: 95)⁶⁸.

É com base na análise das políticas curriculares que definiremos a escola onde os professores principiantes por nós formados actuam⁶⁹. Com base em Formosinho (1991), identificaremos quatro tipos de escolas - as escolas a) unidimensional e b) pluridimensional, segundo os vectores instrução/educação e as escolas c) serviço local do estado e d) comunidade educativa, através dos vectores centralização/descentralização.

O mesmo autor identifica quatro estilos curriculares, segundo os vectores fontes/uso do conhecimento e privilégio da realidade objectiva/realidade subjectiva: as escolas a que foram atribuídas as alíneas a) e b) privilegiam as fontes do conhecimento, enquanto as que correspondem a c) e d) privilegiam o uso desse conhecimento; por outro lado, as escolas a) e c) valorizam a realidade objectiva, ao passo que as b) e d) valorizam a realidade subjectiva.

Teremos então a escola a), centrada nas disciplinas e aprendizagens formais, obedecendo ao modelo academicista; a escola b), centrada na criança, em respeito pelo modelo humanista ou expressivo; a escola c), centrada na eficácia, inserida no modelo tecnológico; a escola d), centrada na mudança social, segundo o modelo crítico.

Do mesmo modo, Formosinho (1987) identifica ainda quatro tipos de paradigmas, segundo os vectores aluno-objecto / aluno-sujeito e currículo-fechado / currículo-aberto: as escolas a) e b) vêem o aluno como objecto,

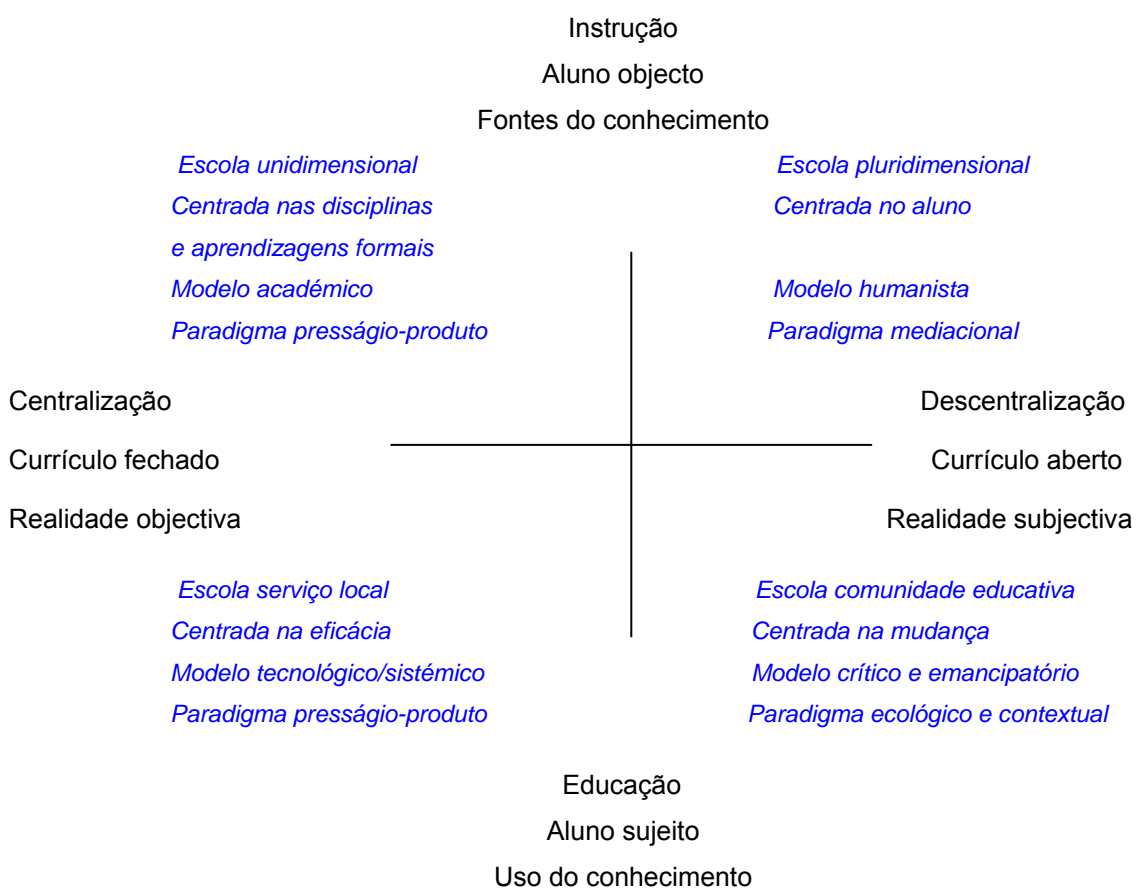
⁶⁸ Tal como Pacheco prevê a existência de políticas centralistas-descentralistas, também Whitty *et al* (1999) dizem “**quizá la articulación de las medidas centralizadoras y descentralizadoras no sea tan contradictoria como parece**” (WHITTY, POWER e HALPIN, 1999: 104).

⁶⁹ Por escola designamos a “**entidade responsável por passar, de forma sistemática, um conjunto de conhecimentos, competências, técnicas, um conjunto de alguma coisa que se julga socialmente necessário que se saiba**” (ROLDÃO, 2000: 11), isto é, a entidade socialmente responsável por passar as competências de seleccionar a informação, organizá-la e de a usar, convertendo-a em conhecimento.

enquanto as escolas *c)* e *d)* o encaram como sujeito; nas escolas *a)* e *c)* o currículo é fechado, quando nas escolas *b)* e *d)* ele é aberto.

A escola *a)* corresponde ao paradigma presságio-produto, obedecendo a um modelo linear disciplinar, academicista, centrado nas aprendizagens formais; a escola *b)* ao paradigma mediacional, inserido num modelo expressivo e humanista; a escola *c)* ao paradigma processo-produto, correspondendo ao modelo sistémico, tecnológico, comunicacional, centrado na eficácia; a escola *d)* insere-se no paradigma ecológico e contextual, correspondendo ao modelo emancipador, crítico, cultural, centrado na mudança do sujeito.

Com base no exposto é possível elaborar o seguinte esquema:



Em suma, nesta investigação temos como pressuposto que a escola “é um local de produção das identidades dos estudantes e de produção de uma política de formação de identidade” (Wexler, 1992, *apud* APPLE, e OLIVER, 1995: 298) e é com base nele que passaremos de imediato à caracterização das políticas neoliberais.

2. As políticas neoliberais

“Numa sociedade desideologizada, o mercado é a única ideologia” (GIMENO SACRISTÁN, 2000a: 53).

2.1. As relações de produção na sociedade do conhecimento: o neoliberalismo

No processo actual de reestruturação económica, face à crise de competitividade intercapitalista e de mudança das tradicionais formas de organização da produção, surgem novas maneiras de estruturar o processo produtivo, a organização do trabalho e a qualificação dos trabalhadores. A integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e a capacidade de abstracção rápida constituem-se nos elementos chave para dar saltos de produtividade e competitividade; procuram-se formas de otimizar o tempo, o espaço, a energia, os materiais, o trabalho; almeja-se o aumento da produtividade, da qualidade dos produtos e, conseqüentemente, do nível de competitividade e da taxa de lucro. É assim que

“até mesmo no primeiro mundo surge um *terceiro mundo de subclasses*, [de forma que] o senso comum e a opinião (*doxa*) ou a experiência acumulada por longo tempo de prática (*sofia*), são elementos importantes, mas, insuficientes. A nova realidade histórica demanda conhecimentos calcados na *episteme* - conhecimento crítico” (FRIGOTTO, 1995: 105).

A descentralização em que se aposta na actual luta pela qualidade do sistema, enquanto processo de responsabilização das escolas e dos professores, responde, simultaneamente, às necessidades de um Estado forte na selecção, organização e avaliação do conhecimento escolar e de um Estado fraco na gestão do seu processo de implementação (PACHECO, 2000b). Este é um processo característico de resposta operacional às macro-exigências que imperam sobre uma sociedade

“em que a esfera económica, através de instituições tais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), o Banco Mundial, a própria OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), a OMC (Organização Mundial de Comércio), etc., dita aos governos as linhas-mestras que, obrigatoriamente, devem seguir se não querem ser

marginalizados ou considerados inimigos (algo também possível) de tais estruturas mundiais (...) Estes organismos económicos mundiais determinam e impõem uma política (...) e são o verdadeiro cérebro das políticas neoliberais” (TORRES SANTOMÉ, 2000: 70).

Neoliberalismo ou estado neoliberal são assim expressões que designam o tipo de estado que surgiu nos anos setenta sob a égide de governos neo-conservadores que propõem uma noção de mercado aberto, de livre comércio, com redução do sector público e diminuição do intervencionismo estatal nas mesmas sociedades onde, no início do século XX, em período de reorganização do capitalismo, o estado de bem-estar social representou um pacto social entre o trabalho e o capital. Referimo-nos concretamente às sociedades social-democratas europeias, nomeadamente às escandinavas (TORRES, 1995)⁷⁰.

O neoliberalismo torna-se, agora, o denominador comum das políticas do final do século XX. A ideologia de mercado torna-se então o mecanismo de regulação dos interesses e das relações sociais. É considerada a única via para a modernização da sociedade e tem vindo a ser reforçada pela globalização e mundialização dos mercados, bem como pelo pensamento único e totalizante das relações entre os sujeitos, como veremos no ponto três deste capítulo.

A este propósito, Morgado esclarece que o fim da segunda guerra mundial conduziu a uma vontade de mudança, de reconstrução e de desenvolvimento, em que competiria ao estado assumir a tarefa de reorganizar o sistema de ensino – era o *estado-providência, estado de bem-estar, estado social de direito* ou *estado protector* que, com dinheiros públicos, assegurava as necessidades fundamentais de amplas camadas da população - emprego, saúde, segurança social e educação (MORGADO, 2003), em obediência aos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade herdados da revolução francesa e norteadores das sociedades modernas e liberais.

Na actualidade, o estado neoliberal

⁷⁰ “É importante salientar que a expansão e diversificação da educação se deu sob estados equivalentes aos estados de bem-estar social, estados intervencionistas que consideraram o gasto em educação como um investimento, que expandiram as instituições educacionais (chegando inclusive à massificação da matrícula) e que expandiram enormemente os argumentos para a educação, assim como a contratação de professores” (TORRES, 1995: 113).

“tem optado cada vez mais por promover o mercado, declinando as suas responsabilidades para com a comunidade, em especial para com os sectores sociais mais desfavorecidos, e por favorecer a acumulação de capital por parte de grupos socialmente mais poderosos, descurando os ideais de igualdade, de justiça, de solidariedade e de paz social que configuram o padrão democrático na base do qual se constituiu. A esta situação, acresce o facto do Estado não conseguir modernizar-se nas suas formas de gestão, uma carência confirmada pela existência de uma administração inoperante a vários níveis” (MORGADO, 2003: 61).

Na definição de um quadro conceptual para o neoliberalismo dois termos se tornam marcantes: *mercado* e *estado*. A noção de mercado é, decerto, a pedra angular da tendência neoliberal que se identifica com os princípios da privatização, da globalização e da livre escolha. Princípios que são promovidos por uma ordem argumentativa que os inscreve numa relação directa de benefício e de ganho de eficiência, de qualidade e de equidade – espécie de virtualidades entendidas como inerentes e naturais ao funcionamento competitivo do mercado.

A ideia de uma maior possibilidade de cobrança de responsabilidade (*accountability*) nos investimentos sociais, por via da competitividade, constituiu-se como uma nova hegemonia ética substitutiva daquela lógica do desafio que apela à construção de vontades próprias e ao «professar» de valores solidários, de comprometimento, de empenho e, conseqüentemente, de testemunho de liberdade.

Em sentido contrário, cada vez mais, a noção de Estado parece assentar na acção de interesses de desregulação económica. Por outras palavras, na relação neoliberal entre mercado e estado, este deve reduzir ao mínimo as responsabilidades que tem, sendo para isso invocado o argumento da incapacidade do sector público em apresentar soluções para os grandes problemas sociais (PACHECO, 2000a). É neste quadro de descredibilização do papel do estado que

“as opções ideológicas mais capitalistas e neoliberais defendem e procuram impor um modelo de sociedade, no qual a educação é reduzida a mais um bem de consumo; a sua lógica seria a de convencer as pessoas a escolher as escolas, os títulos académicos e as professoras e/ou os professores do mesmo modo que escolhem e compram outros produtos nos supermercados” (TORRES SANTOMÉ, 2000: 70).

Como veremos quando procedermos à revisão dos textos decorrentes dos encontros de Bolonha, a emergente lógica de mercado a que nos estamos a referir assenta nas seguintes palavras de ordem: *eficácia, qualidade, diversidade e heterogeneidade*, “**desígnios estes introduzidos politicamente no sistema educativo em nome dos resultados e não dos processos**” (PACHECO, 2000b: 97). Como mostraremos também adiante, estes conceitos têm vindo a criar um alinhamento estratégico no seio do pensamento educacional, que é usado como ponto privilegiado de subtil cruzamento das contradições aparentes que se manifestam nos discursos da lógica de «mais mercado», apregoada pelos valores neoliberais, e nos enunciados de «mais estado», defendidos pelos neoconservadores.

2.2. Entre o «mais mercado» dos valores neo-liberais e o «mais estado» dos valores neoconservadores: os «quase mercados»

Atento à complexidade deste quadro, Apple mostra como os neoliberais – defensores de um Estado fraco - representam o grupo mais poderoso no movimento de restauração conservadora. Consideram que tudo o que é privado é *necessariamente bom*, do mesmo modo que tudo o que é público é *necessariamente mau* (APPLE, 2000). A racionalidade válida é a económica, segundo padrões de eficiência e de maximização dos benefícios próprios. É assim que em todo o mundo ocidental (BALL, 1995), a figura do mercado emerge como virtuoso modo alternativo ao funcionamento do modelo de educação pública. Segundo a lógica neoliberal a educação é vista como mais um bem de consumo e a democracia torna-se um conceito económico em vez de político; nesta estranha economia política dissolvem-se as éticas e as práticas identitárias de raça, classe e género, cuja multiplicidade acaba por se transformar numa massa simultaneamente diversa e uniforme de subjectividades reificadas (APPLE, 2000).

Aqui se joga todo um *projecto de despolitização* da educação, onde se movimenta também toda uma estratégia da *Nova Direita*, segundo a qual o mercado desempenha o papel central na vida das comunidades (DALE, 1995). Neste sentido, a ideologia de mercado que marca a política educacional actual

é caracterizada por Ball como sendo “**poderosa, bem-estabelecida e complexa**”, relacionando-se com uma *cultura da escolha*, estando ambas “**baseadas em perigosas idealizações sobre o funcionamento dos mercados, sobre os efeitos da escolha por parte dos pais e sobre os incentivos dirigidos pelo «lucro», na área da educação**” (BALL, 1995: 196).

O desenvolvimento e a permanência desta ideologia tem-se alicerçado na ausência, e no controle, de uma crítica reflexiva capaz de desmascarar a estratégia que envolve a idealização dos mercados de bens, das suas possibilidades e vantagens. Por vezes, são até algumas estratégias discursivas críticas que acabam por cinicamente se inscreverem numa destreza puramente técnica do pensar, o que reforça a ausência de uma análise fundamentada sobre o funcionamento político dos dispositivos culturais que permitem o estabelecimento de um mercado na esfera dos serviços educacionais. Mercado que, autointitulando-se livre, joga, decididamente, a favor da criação de simulacros de condições de igualdade no acesso à valorização colectiva do património educacional.

Em suma, assiste-se actualmente à substituição de uma “**ética pública, cunhada colectivamente pelo combate cívico e democrático, por uma ética do livre mercado, importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão da política**” (SUÁREZ, 1995: 255).

Como estratégia de combate à *crise da escola*, que é identificada com administrações inoperantes, assiste-se à afirmação da *educação como uma mercadoria a mais*, liberta de todo conteúdo e julgamento políticos, como bens que se compram, se vendem, se possuem e se consomem. Considera Pacheco (2000a) que a propagada crise da escola - medida pela descida dos níveis de rendimento, pela incompetência dos professores, pelo laxismo dos alunos e pela desresponsabilização moral do Estado - é uma estratégia com propósitos bem definidos que serve para declarar a inutilidade da educação pública e a supremacia da educação regulada pelo que é privado.

No que considera ser uma “**utopia de mercado**”, fruto de “**entusiasmo ingênuo e idealista**” (BALL, 2003: 200), Ball identifica os seguintes argumentos usados pelos defensores das políticas neo-liberais contra a “**educação como monopólio público**” (BALL, 1995: 198): *i*) o seu pagamento, feito através dos impostos, não tem qualquer relação com a satisfação dos clientes; *ii*) a

ausência de estímulos baseados no lucro ou no prejuízo, provoca atitudes conservadoras, auto-interessadas, minimalistas e de sobrevivência, por parte dos administradores das instituições; *iii*) o processo de tomada de decisão dessas escolas tem pouca relação com a criação de ambientes de aprendizagem adequados para os alunos; *iv*) o monopólio do Estado na escolarização gera burocracia, desperdício e incapacidade de dar resposta às exigências dos pais; *v*) as condições identificadas fazem baixar os padrões de qualidade; *vi*) não há possibilidade de escolha por parte dos pais, nem possibilidade de assegurar que as necessidades dos alunos serão satisfeitas da melhor forma possível; *vii*) todos contribuem financeiramente (através dos impostos) para essas estruturas, mesmo que não concordem com elas; *viii*) os pais e os estudantes não estão suficientemente organizados para ter bastante força, sendo frequentemente dominados por outros interesses estabelecidos.

A estas críticas, os mesmos defensores do mercado educacional contrapõem os argumentos opostos, que consideram ser as vantagens do mercado em educação, isto é: *i*) os proprietários das escolas particulares têm um forte incentivo para satisfazer os pais e estudantes; *ii*) os estudantes com recursos solicitam transferência para escolas com capacidade de resposta; *iii*) as escolas impopulares serão forçadas a fechar ou a mudar as suas opções (BALL, 1995).

Este autor esclarece ainda que, apesar de, quando se fala dos mercados, a ênfase ser normalmente colocada sobre a escolha, em detrimento da competição, na verdade as reformas baseadas no mercado têm fundamentalmente em vista objectivos financeiros. Tanto mais que, nos mercados económicos, a selecção é um poderoso argumento de venda, pois a qualidade daquilo que compramos é aferida pelas características do grupo que nos acompanha. Por isso, quanto mais selectiva uma escola for, mais ela se tornará desejável, pelo que os estudantes excluídos são privados da «escolha» e dificilmente serão recebidos por certas escolas, devido à sua história de insucesso. Do mesmo modo, nem todas as escolas terão condições para escolher os seus clientes, pelo que serão essas, justamente, que estarão disponíveis para os alunos privados de escolha.

Assim,

“as «melhores» escolas não são aquelas que conseguem o máximo em termos de aprendizagem discente, mas aquelas que são capazes de filtrar e seleccionar sua clientela mais convenientemente. Daí a importância vital da questão sobre quem controla os indicadores, para qual objectivo os indicadores são usados e a quais interesses eles servem” (BALL, 2003: 209).

É que a educação tem um valor intrínseco que se associa, neste quadro, a um valor de troca e este último não depende do indivíduo, nem do que ele faz em termos absolutos, mas da sua comparação com os *outros*, sendo que o *melhor* necessita de ter como oposto o *pior*. É assim que os mercados provocam desigualdade social, beneficiam certos grupos – o mercado não é neutro, como os teóricos do mercado tendem a fazer parecer, quando culpam as famílias pelas más escolhas que fazem relativamente às escolas frequentadas pelos seus educandos.

O *capital cultural* é condição para que alguém possa efectuar escolhas: exige conhecimento das escolas locais; acesso às informações relevantes e capacidade para lê-las e decifrá-las; capacidade para se envolver nas actividades «promocionais» das escolas (como festas, materiais impressos e vídeos) e para interpretá-las; capacidade, no fundo, para maximizar a escolha, ao «manipular o sistema» (como, p. ex., fazer múltiplas matrículas, solicitar bolsas, etc.), capacidade para se envolver em actividades que envolvam uma apresentação positiva de si mesmo (por exemplo, ao encontrar-se com pessoas-chave num processo de selecção). A escolha pressupõe capacidade de comparação, de mobilidade da informação e de planificação a longo prazo.

Por isso, é necessário conceder muito mais atenção às relações entre: *i)* os desejos individuais e os interesses nacionais; *ii)* a eficiência e a qualidade; *iii)* os propósitos económicos e os propósitos sociais da educação, até porque existe **“uma certa perversidade lógica nos argumentos que sugerem que as necessidades e as exigências económicas nacionais serão mais bem atendidas por um sistema de escolha individual e de desregulamentação do que pelo planeamento estatal”** (*ibidem*: 221).

É assim que o discurso educacional tende a tornar-se, ou melhor, a apresentar-se, como cada vez mais económico e menos político: “a

solidariedade e a *cooperação* cedem lugar assim à *competição* e ao *mérito individual* como metas educacionais finais; ou, de qualquer forma, são reconsideradas meramente como *estratégias metodológicas para obter maior rendimento e produtividade*” (SUÁREZ, 1995: 261/2).

Ainda que a *ética do consumo* prometa um universo de livre escolha (de escolhas racionais e autónomas) para os indivíduos-consumidores, ao desconsiderar e ocultar as desigualdades e assimetrias envolvidas nas relações de poder e ao apagar o quadro que regula a política, o que em realidade garante e impõe é a reprodução e a produção de sujeitos sociais com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas no mundo social.

A partir de suas próprias enunciações, os apologistas do mercado e do consumo aparecem como militantes da *individualidade responsável*. Mas uma análise mais atenta das suas propostas percebe que está em jogo a dissolução das autonomias historicamente construídas da subjectividade, favorecendo, num sentido oposto, a produção de uma história heterónoma, isto é, de narrativas alienadas ou vazias do sentido de subjectividade (SUÁREZ, 1995).

Num outro registo, Gaudêncio Frigotto esclarece que o discurso ideológico assente na formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstracção e decisão “*decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta*” (FRIGOTO, 1995: 99). A importância de trabalhadores com capacidade de análise prende-se com a necessidade de gerir a vulnerabilidade e a complexidade tecno-organizacional do sector produtivo. Trata-se, por um lado, da variabilidade e dos imprevistos com que a inovação tecnológica os confronta; por outro lado, é necessária uma nova forma de gestão da força de trabalho, pois o modelo produtivo baseia-se em sistemas altamente integrados, face aos quais a capacidade individual de identificar e de resolver os problemas e os imprevistos não é suficiente; é necessário resolvê-los em equipa.

Dale (1995) identifica quatro constrangimentos na configuração de mercados educacionais: *i)* os benefícios da educação estatal não colocam em risco a legitimidade do estado; *ii)* ao estado compete verificar, controlar, alterar ou até abandonar o mercado educacional; *iii)* é o estado que deve, vigiar a garantia dos direitos civis das crianças; *iv)* deve também garantir uma educação de qualidade mínima para todas as crianças. Não por acaso, então,

intensificam-se as tentativas de **“aniquilamento da escola pública mediante os mais diversos subterfúgios”** (FRIGOTO, 1995: 103), procurando levar a encarar educação como uma mercadoria, cuja qualidade bastaria ser aferida apenas por um certo jogo público – ou “publicitário” - de oferta e de procura.

Mas o sistema público pode e deve continuar a existir. Trata-se de uma realidade que, em certa medida, interessa à imagem de serviço público prestado pelo sistema privado que, por sua vez, se apresenta como o paradigma da eficiência e produtividade de que a escola pública é, supostamente, deficitária. Por isso, também nas escolas públicas devem ser implementados **“modelos de gestão de empresa privada, práticas de prestação de contas (*accountability*) sobre os produtos e a adjudicação de recursos ligada à melhoria da produtividade (rendimento dos estudantes e/ou a forma de os atrair)”** (GIMENO SACRISTÁN, 2000a: 54), fazendo-as assim cumprir metas de rentabilidade neo-liberal que as tornem verdadeiramente “públicas”. Isto é, locais onde se faz **“coincidir a qualidade com o gosto do cliente”** (*ibidem*: 54). Interiorizada a desregulamentação do mercado, também aqui, no campo da educação, a comunidade educativa se pode transformar num grupo de consumidores que, enquanto tal, aceita naturalmente a desigualdade de oportunidades: para que uns ganhem, outros têm que perder.

Reafirmando a complexidade analítica da formação desta espécie de “mercado-educação”, em que, como acima referimos, seguindo Apple, os neoliberais – defensores de um estado fraco – acabam por ter um papel vital no movimento de restauração do papel tradicional da escola, importa agora destacar a perspectiva neoconservadora que preconiza um Estado forte, preocupado com as questões que envolvem aspectos como a orientação dos conteúdos, dos conhecimentos, dos valores e do corpo (APPLE, 2000).

Trata-se de um movimento que assenta na apreciação romântica do passado, caracterizado pela preocupação moral, pela estabilidade das comunidades, guiadas por uma *ordem natural* (APPLE, 1994) e que materializa esses ideais através do currículo nacional, dos testes nacionais e dos *standards* (APPLE, 2000). Com este movimento, **“não estamos apenas perante uma apologia de um «regresso» ao passado. Está também subjacente - e é muito importante que se diga - um receio do «outro»”** (APPLE, 2000: 32-33), visível nos ataques ao bilinguismo e ao multiculturalismo.

Trata-se do regresso ao “mito da escola eficaz” (PACHECO, 2000a: 12), em que “ao contrário da tese do *Estado mínimo*, (...) para o campo social e especificamente educacional, o que devemos postular é o *Estado máximo* democrático no conteúdo, na forma e no método” (FRIGOTO, 1995: 105).

Assim, e na prática, entre «mais mercado» e «mais estado», o quadro educativo vai sendo insistentemente invadido pela filosofia híbrida dos «quase-mercados». Na verdade, é o controle do governo que distingue os «quase mercados» do mercado livre. Nos primeiros, a intervenção do estado exerce-se e, na escolaridade obrigatória, os «quase mercados» combinam mesmo a intervenção do estado com a valorização do papel das associações de pais e com a autonomia escolar (WHITTY, POWER, HALPIN, 1999). A combinação entre autonomia, valorização do papel das associações de pais e criação de «quase mercados» foi a «ideia luminosa» de muitas reformas educativas. (*ibidem*), que argumentam a seu favor com a diversidade da oferta, a gestão mais eficiente, logo escolas mais eficazes.

São «quase» porque diferem dos mercados convencionais do lado da oferta, pois embora haja, como nos mercados convencionais, instituições que competem para angariar clientes, elas não são necessariamente propriedade privada nem têm, necessariamente fins lucrativos; do lado da procura, o poder de aquisição imediata do consumidor não é expresso em termos de dinheiro, recorrendo-se essencialmente ao sistema de *vouchers*⁷¹ (DALE, 1995). Assim, e porque a educação não pode ser “**propriamente um produto sujeito às regras de oferta e procura do mercado, pois trata-se de um serviço orientado para a cidadania - nunca a do consumo!**”, o neoliberalismo reconhece-se [no campo educativo] nas políticas de «quase-mercado»” (PACHECO, 2000a: 14).

WHITTY, POWER e HALPIN (1999) distinguem o «quase mercado» relativamente ao serviço público da seguinte maneira: o fornecimento do serviço está separado do seu financiamento, de forma que diferentes fornecedores (privados ou não) podem competir para a prestação do serviço. O «quase mercado» está muito regulamentado, mantendo o governo o controle da entrada de novos fornecedores, a qualidade do serviço e o preço (que frequentemente para o cliente é zero).

⁷¹ Financiamento por cheque-ensino. A este propósito ver BARROSO (2003) e BALL (2005).

Sistematizando, podemos encontrar em Pacheco (2000a) os principais vectores que caracterizam as políticas de quase-mercado:

- a) Os pais têm liberdade de escolher a escola frequentada pelos filhos, através de referentes de *accountability*⁷². Como salienta o autor, trata-se de uma lógica que aumenta as desigualdades existentes e agrava a estratificação.
- b) O poder dos professores é reduzido, transformando-se os pais em decisores activos.
- c) Do ideário neoliberal constam o carácter, a educação moral e os valores tradicionais, os três "C" educacionais: conteúdo, carácter e escolha (*choice*).
- d) A competitividade e a meritocracia são actos de fé, porque o mérito é o critério do sucesso. A gratificação social está relacionada com a capacidade de escolha e com os resultados escolares “se a competitividade escolar é legitimada pela competitividade económica, o sucesso de uns é o insucesso dos outros ” (*ibidem*: 15).
- e) A escola é contratualmente autónoma, o que significa que continua a ser regulada pela administração.
- f) A pluralidade ideológica, a igualdade e a escolaridade obrigatória – características da escola pública – cedem lugar, na escola neoliberal, à lógica da privatização, da soberania do consumidor, isto é, da liberdade na escolha e da competitividade entre escolas, com base nos *ranking*.

No fundo, o que torna uma escola mais atraente para os pais “é o número de credenciais com que a escola parece ser capaz de habilitar a criança em questão [sendo que] “a característica mais importante do diploma é a de ser (...) um bem cuja posse eleva a posição de uma pessoa mais do que aumenta sua riqueza” (DALE, 1995: 149). Por outro lado, sendo um bem de troca, “o que conta para o indivíduo a esse respeito não é a quantidade absoluta desse bem de que ele dispõe, mas o fato de possuir mais do que outros” (*ibidem*: 150). Deste modo, a escolha das escolas pelos pais é provavelmente baseada mais no «produto» do que no «serviço» que elas oferecem.

⁷² Sistema de prestação de contas à sociedade.

Jurjo Torres Santomé explica o surgimento do conceito de «quase mercado» alegando que só se poderia falar em *mercado* no contexto da educação se, no sistema educativo, as famílias escolhessem as escolas dos filhos; os serviços educativos fossem oferecidos por empresas e associações, além de o serem por escolas, se houvesse uma taxa fixa de financiamento por estudante, para todas as instituições escolares; se as escolas que recebem subsídios obedecessem a critérios e normas de funcionamento e se as escolas prestassem contas públicas relativas ao seu rendimento. Por outro lado, a competitividade só produz serviços de qualidade se houver muitos produtores, se os produtos tiverem qualidade comprovada e conhecida do público, se os consumidores conhecerem as suas próprias preferências, se o preço for fixado de modo que as exigências estejam à altura da procura e se os produtos forem bens privados.

É justamente por estas serem **“exigencias de los mercados que resultan imposibles en educación”** (TORRES SANTOMÉ, 2001: 224), pois **“hablar de educación como servicio público obligatorio y gratuito implica centrar nuestras miradas en las repercusiones que tendrá el paso por estas instituciones para la colectividad, además de los beneficios para cada persona individualmente considerada”** (*ibidem*: 228), que alguns autores optam pelo conceito de «quase-mercado» para referirem o processo de mercantilização do sistema educativo. Trata-se, de qualquer forma, de uma invasão da educação por medidas destinadas a introduzir formas de organização do trabalho próprias do sector privado e das dinâmicas que caracterizam a produção capitalista.

«Quase-mercado» no sector público caracteriza-se, então, pela separação entre quem providencia um serviço, quem o escolhe e quem o financia e controla. Há diferentes formas de financiamento dos «mercados»: concessões, concursos com vista à criação de cursos, vendas directas⁷³. Como se pode calcular, **“o resultado global, evidentemente, é suscetível de ser não uma maior diversidade de fornecimento, em resposta a diferentes necessidades e preferências, mas uma acrescida uniformidade de educação escolar, baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, gênero e etnia”** (DALE, 1995: 166).

⁷³ Um exemplo dado por Dale (1995) é o das escolas «públicas» (isto é, privadas) tradicionais inglesas que são financiadas por meio de uma combinação de mecanismos de mercado (gratificações), estatais e de rede de apoio (doações de "amigos" da escola, especialmente antigos alunos - vivos e mortos - através de testamentos).

Esta separação entre quem providencia os serviços e quem os escolhe, financia e controla permite que entrem em competição, para oferecer determinada prestação, tanto sectores públicos como privados. E permite que a meta prioritária dos que oferecem o produto não seja o benefício económico imediato, mas a socialização através de determinados valores, a promoção de certas concepções de vida, aparecendo o benefício económico em segundo lugar.

Em suma, **“o neoliberalismo desfaz, de um modo muito claro, o mito da escola que promove a igualdade e que funciona na observância das mais elementares regras da democracia”** (PACHECO, 2000a: 16). Sabendo que a democratização e a igualdade de oportunidades são características dos sistemas educativos europeus e que a oferta pública de uma rede de escolas foi criada para tornar possível a educação e para facilitar a igualdade, o discurso privatizador neoliberal assenta numa lógica que contradiz o espírito europeu, não alicerçado no consumidor e no mercado, mas no cidadão e no governo democrático. Tratando-se de **“um movimento que se enraíza muito mais numa teoria política da educação do que numa teoria educativa, o mercado em educação, como analogia racionalizadora, não é válido porque nem é livre, nem define regras iguais para as liberdades de todos perante as opções teóricas que pode apresentar”** (GIMENO SACRISTÁN, 2000a: 55).

Neste quadro, Jurjo Torres Santomé manifesta-se relativamente ao ataque que muitas vezes se faz ao ensino público: **“la dicotomía público como ineficiente y privado como eficiente no es otra cosa que demagogia para, a partir de ahí, lanzar otros discursos para afianzar modelos de sociedad más jerárquicos y autoritarios y limitar los modos de vida democráticos”** (TORRES SANTOMÉ, 2001: 231).

2.3. Eficientismo e mercadorização: a reconceptualização económica da educação

Como vimos no ponto anterior, aos lemas do modelo económico neoliberal (sobrevivência do mais forte) opõem-se as ideologias democráticas assente no princípio da igualdade de direitos e de oportunidades para todos os seres humanos. Acrescentamos agora que, nas sociedades democráticas, as desigualdades económicas e sociais originam insegurança e violência.

Neste contexto, os discursos conservadores em educação, recorrendo a estratégias cujo fim consiste em criar pânico social⁷⁴ e em esconder os problemas relacionados com o escasso mercado de emprego e com as precárias condições laborais, favorecem a lógica neoliberal e a mundialização dos mercados, pois a desvalorização da educação pública e a assunção, para a escola, da função de habilitar para o mercado de trabalho, impõem uma **"racionalidad económica que se condensa en valorar todas las cosas sólo en la medida en que producen beneficios económicos, no sociales, ni morales"** (TORRES SANTOMÉ, 2001: 31).

É justamente nesta confluência de interesses neo-conservadores e neo-liberais que encontramos a função social da escola no século XXI. Contrariando a representação de que a escola pública é arcaica e ineficaz, e que é preciso contrapor-lhe uma escola privada eficaz e competitiva, cabe às comunidades educativas, organizadas, contraporem modelos de auto-governança críticos e emancipatórios. Se, no universo da educação, este desafio fosse vencido, idêntico trabalho seria possível fazer numa lógica mais ampla de estado marcado, na actualidade, pelas perspectivas neoliberais, em que tudo aparece reduzido a bens de consumo, aos quais os cidadãos e as cidadãs têm o acesso condicionado pelos recursos económicos. A tarefa do estado seria apenas a de estimular o consumo; quaisquer outras são consideradas intrusão.

É que a expansão e generalização da lógica economicista causa impacto não apenas na realidade das *coisas materiais*, mas também na materialidade da consciência, pois os indivíduos, conforme vão vendo nas relações mercantis o padrão dominante de interpretação do mundo, vão interiorizando que o mercado é o âmbito em que, «naturalmente», podem - e devem - desenvolver-se como pessoas humanas. Deste modo, **"tudo se mercantiliza, tudo se transforma em valor mercantil"** (GENTILI, 1995: 228).

A ofensiva neoliberal contra a escola pública é justamente neste contexto que se insere. O dogma neoliberal é veiculado através de um conjunto de medidas políticas e de *estratégias culturais* cuja função consistiu em

⁷⁴ Um exemplo do que acabamos de referir é a constante afirmação de que os níveis educativos estão a cair, quando nunca os níveis educativos estiveram tão altos (BAUDELOT E ESTABLET, 1989).

quebrar a *lógica do sentido* sobre o qual o projecto de escola pública adquire legibilidade para as maiorias.

Uma vez que o neoliberalismo só consegue impor as suas políticas antidemocráticas se conseguir *desintegrar* culturalmente o direito à educação como direito social, torna-se necessário que, para terem sucesso, consigam destruir o aparato institucional que garante esse direito - a escola pública, instituição cuja historicidade relativamente recente tem vindo a pugnar pelo sentido de serviço e pela luta por causas como a justiça e a igualdade.

O carácter estruturalmente dualizado das sociedades neoliberais - os *ganhadores* e os *perdedores*, os que estão *dentro* e os que estão *fora*, os *integrados* e os *excluídos* - constitui hoje uma «normalidade» das sociedades competitivas, contrariamente à lógica de integração social que caracterizou as sociedades modernas. Para esse efeito contribui a ideologia meritocrática e do individualismo, segundo a qual o que justifica e legitima esta divisão é o *princípio do mérito*, uma *norma de desigualdade*.

É o próprio conceito de *cidadania* que perde sentido, ao ser-lhe retirado conteúdo democrático assente nos direitos sociais e políticos. A sociedade neoliberal “é uma sociedade sem cidadãos, (...) daí que seus discursos, neoconservadores e neoliberais tenham maior predileção pelas referências aos «consumidores» que aos «cidadãos». Simplesmente porque «consumidor» remete, sem tanta retórica, a um universo naturalmente dualizado e segmentado: o mercado” (*ibidem*: 234-5).

Trata-se de um ataque que acompanha o golpe ao Estado do Bem-Estar⁷⁵ como forma de ajustamento político, pois o neoliberalismo questiona os pressupostos em que aquele assenta: assistência do estado aos cidadãos em crise e papel desempenhado pelos sindicatos.

Trata-se do reino da violência e da coacção (material e simbólica), em que o estado garante a acumulação de capital, actuando mais como um factor no processo de despolitização. Na verdade, o neoliberalismo precisa de um Estado *forte*, que actue contra as funções de legitimação, projectando e

⁷⁵ O Estado do Bem-Estar tem servido como «fórmula pacificadora» das democracias, pois assenta nos seguintes princípios: *i*) o estado assume a obrigação de prover assistência e apoio (em dinheiro ou em mercadorias) aos cidadãos com necessidades decorrentes da sociedade mercantil, *ii*) aos sindicatos é reconhecido um papel na negociação colectiva e na elaboração dos projectos de governo.

operacionalizando novas formas de intervenção. “**O Estado exerce a violência para garantir a violência do mercado**” (*ibidem*: 239).

Materializa-se, o que acabamos de referir, na unificação das duas tradições filosóficas a que temos vindo a referir-nos e que possuem, simultaneamente, coincidências e uma especificidade própria: o neo-conservadorismo e o neoliberalismo.

O neoliberalismo, “**para impor sua lógica implacável, precisa de uma nova ordem cultural**” (*ibidem*: 240). Assim, as políticas educativas neoliberais, ao fazerem-se acompanhar por mudanças culturais, atacam a escola pública mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e da aniquilação do horizonte ideológico de nossas sociedades, em suma, esvaziando o direito à educação. Despolitizando a educação e dando-lhe um novo significado como mercadoria garantem o triunfo das estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. Conseguem-no graças ao *leit-motiv* da qualidade e ao discurso que identifica a função da escola com a preparação para o mundo do trabalho (a teoria do capital humano), única forma de supostamente se avaliar os efeitos da educação no mundo contemporâneo.

É, porém, necessário ter presente que, no discurso neoconservador e neoliberal, a qualidade não qualifica o direito à educação; ela é algo que se pode adquirir no mercado dos bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, assim, diferenciação dos consumidores de educação e a legitimidade de excluir, pois a qualidade – identificada com a propriedade - não é algo universalizável. A falta de qualidade não é um problema do Estado, estando sujeita aos mecanismos de correção do mercado. E é necessário esclarecer que a suposta educação para o emprego acaba por se traduzir em desemprego e marginalidade, porque lhe retira todo o sentido. A via que a educação precisa de seguir é no sentido de contrariar as forças dominantes e de contribuir para “**identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma «realidade» que acaba por tornar impossível a possibilidade de pensar outra**” (TADEU DA SILVA, 1994: 9). É um desafio que só é possível se conseguirmos garantir o direito a uma educação pública de qualidade, condição para a existência de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça, que explicita como a tendência

conservadora e a ordem capitalista moderna estabelecem uma relação entre mercado laboral, produtividade e educação que consiste em **"imponer determinados valores y pautas de conducta que, desde sus puntos de vista, contribuirían a una sociedad con menos conflictividad social"** (TORRES SANTOMÉ, 2001: 35): a obediência segundo as hierarquias.

No entanto, na lógica da **"mercadorização"** (TORRES SANTOMÉ, 2000: 71), a ordem capitalista moderna exige também, para a sua força de trabalho, o treino da autonomia, da criatividade e da capacidade de trabalhar em equipa. Esta exigência traduz-se em quatro linhas de acção: a privatização, a excelência competitiva, o individualismo e a descentralização. São quatro aspectos que, como passaremos a rever, em conjunto, caracterizam a crise da educação.

A privatização coloca em perigo a neutralidade das instituições públicas (subsidiadas por multinacionais), pois a disciplina de mercado implica que o capital imponha regras na defesa dos seus interesses. A excelência competitiva contraria a necessária interdisciplinaridade da educação, pois apela à pseudo objectividade, com consequências em termos da formação crítica, pois a excelência exige a especialização que, em grande parte dos casos, impedirá a análise e a crítica, além de que, através dos *ranking* das escolas, conduz à desigualdade de oportunidades, pelo simples facto de um jovem frequentar ou não uma instituição de prestígio. O individualismo é o resultado da luta pela excelência e da competitividade e tem consequências directas na fragmentação social.

A descentralização – que analisaremos mais detalhadamente – tem resultado na sobrecarga dos professores com uma panóplia de funções, sem o necessário apoio, numa autonomia plena de controle – desde o auto-controle até ao controle exercido pelos manuais e pelos pais – o que tem originado que **"as concepções mais tradicionais e hegemónicas acabarão por manter-se"** (*ibidem*: 72).

A descentralização tem de ser analisada como o resultado de duas dinâmicas contrapostas: por um lado, foi consequência da conquista de maiores níveis de democratização e de implicação da comunidade, por outro, correspondeu, numa fase posterior, a uma forma de as forças neoliberais

debilitarem o Estado como mecanismo de regulação social (TORRES SANTOMÉ, 2001).

A este propósito, Morgado (2003) esclarece o conceito de recentralização:

“um modelo que apela e mobiliza os territórios locais para a (re)interpretação do currículo em função de projectos curriculares mas que controla administrativamente a sua operacionalização. Em termos curriculares, estamos perante uma Administração central que descentraliza no plano teórico mas que, acto simultâneo, (re)centraliza no campo prático” (MORGADO, 2003: 91).

Assim, a recentralização surge como o quarto indicador das políticas educativas neoliberais, sendo as outras três a competitividade (com base nos imperativos sociais e económicos), a devolução de poderes (através da aproximação dos investimentos realizados com os resultados obtidos), da despolitização (quanto menos estado, menos vinculação política).

WHITTY, POWER, HALPIN (1999) afirmam que é possível sustentar que o movimento actual para a descentralização escolar surge da incapacidade do estado para apresentar de forma convincente a educação pública como um meio de promover uma sociedade mais equitativa e de redistribuir as oportunidades reais, sendo também uma forma de o estado reduzir gastos públicos em períodos de pressão económica. Mas Torres Santomé (2001) esclarece que, as forças neoliberais tratam de debilitar por todos os meios o Estado, para que seja o mercado o principal mecanismo de regulação social. E um dos primeiros sintomas é o controle do gasto público: pretende-se que seja o mercado a assumir a seu cargo as empresas, instituições e serviços que até aí dependiam do governo; simultaneamente operacionaliza-se uma política de descentralização que se materializa à volta de quatro medidas: delegação de poderes e funções, desregulação, deszonificação e colegialidade competitiva. A esta última medida referir-nos-emos apenas no capítulo três desta tese.

A delegação de poderes e funções é o primeiro argumento da descentralização na área da educação: quem está em contacto directo com os alunos e com as famílias é quem tem mais informações para poder tomar decisões. Em oposição a este argumento, Torres Santomé considera que a proximidade não é sinónima de capacidade para avaliar necessidades.

Mais importante é consciencializarmos que a descentralização roda em torno de três tipos de medidas: económicas, curriculares e organizativas: a descentralização económica consiste na gestão de um orçamento, a descentralização curricular relaciona-se com as metodologias, recursos, necessidades dos alunos, conteúdos (a importância do controle sobre o currículo é visível na preocupação em controlar os manuais) e a descentralização organizativa engloba as tomadas de decisão relacionadas com os projectos curriculares e com os modos de trabalho nas escolas.

Torres Santomé esclarece ainda que quando a descentralização não é acompanhada de uma modificação das condições de trabalho, dos recursos económicos e da formação e actualização dos professores as medidas tomadas são ineficazes. Mostra também que, apesar de os discursos da administração tentarem convencer as pessoas de que a descentralização tem como objectivo aumentar a qualidade dos serviços, ela é uma forma de implicar as administrações locais no financiamento, assim como as famílias e as empresas. Finalmente esclarece que o que se passa na actualidade é o estado tentar camuflar o seu controle, passando alguns poderes e responsabilidades para quem possa assegurar um funcionamento consentâneo com os principais grupos de pressão e de poder. Defende que, neste momento, mais do que a uma descentralização, se assiste a uma «recentralização», pois concede-se autonomia às escolas que mostraram capacidade de organização, mas a maioria dos assuntos é decidida do centro, pelo governo.

A desregulação – segundo argumento da descentralização na área da educação - implica que o estado deixe de exercer uma função de protecção relativamente às empresas mais débeis, passando a ser o mercado o único mecanismo de regulação. O aumento das políticas de desregulação está a fazer diminuir o emprego estável e protegido pela legislação laboral e pela segurança social. As probabilidades de despedimento aumentam e os sindicatos diminuem o seu poder reivindicativo, numa acção concertada de desmantelamento do estado de bem-estar, privatização dos serviços públicos, discursos e práticas contra o sindicalismo: "el profesorado ya no podrá quejarse de que la culpa del mal funcionamiento de las instituciones docentes son unos reglamento muy dirigistas emanados de la Administración Central, sino que tendrá que aprender a

asumir todas las responsabilidades, incluso aquellas que en realidad no son tuyas" (TORRES SANTOMÉ, 2001: 54).

Pelo contrário, autonomia exigiria boa formação de professores, com actualização psico-pedagógica e cultural e recursos económicos; condições para que o professor aceite exercê-la, sem receio de retaliações; condições laborais que a tornem possível: tempo e espaços físicos para a realização de reuniões e não, como está a acontecer, um estado dirigido por princípios mercantilistas, a desvalorização da escolaridade obrigatória e o ataque aos discursos de igualdade de oportunidades, de justiça social e de democracia.

Assistimos, assim, à mobilização da população, no apoio a medidas educativas destinadas a converter o sistema educativo num grande mercado, recorrendo para isso a Administração a palavras-chave como *excelência*. Na verdade, enquanto as famílias não tiverem possibilidade de reflectirem e debaterem sobre o que é educar, os pais tenderão a apoiar as perspectivas mais conservadoras e algumas escolas com projectos educativos inovadores e com interesse pedagógico e social são forçados a recuar devido à disciplina do mercado. Jurjo Torres Santomé comenta a propósito que o vocábulo não se refere a excelentes serviços para os alunos, a excelentes condições de trabalho para os professores, a óptimos recursos e estratégias de ensino e de aprendizagem, para promover uma educação capaz de gerar mudanças sociais democráticas:

"Por el contrario, el concepto «excelencia» obtiene su auténtico significado desde las esferas de la producción de bienes de consumo (...) traduce el grado en que el producto final se asemeja a lo que establecían los estándares (...) algo que no se contempla en estas concepciones de excelencia son las condiciones laborales, ni, en el caso de la educación, la adecuación de los contenidos curriculares y de los recursos pedagógicos con las capacidades, como cimientos previos, con el nivel de desarrollo de los diferentes alumnos y alumnas, ni con las condiciones materiales y culturales en las que viven sus familias" (*ibidem*: 61).

Nesta linha, o autor acusa o momento actual de identificar competência com competitividade, que mais não significa do que a capacidade de eliminar os adversários, conquistar as suas oportunidades e obter benefícios. Chama a atenção para o facto de o uso deste conceito destruir orientações educacionais fortes, como é o caso das teorias construtivistas. A educação da era moderna

fundou-se na ideia de que as pessoas que nos rodeiam são imprescindíveis para construirmos e reconstruirmos os nossos conhecimentos acerca do mundo, para desenvolvermos destrezas e procedimentos com os quais interpretamos a realidade e intervimos nela; a introdução da noção de competitividade significa a eliminação dos princípios atrás referidos.

Em escolas com projectos tão diferenciados e uma população ávida de excelência, a deszonificação surge como uma das medidas que os governos neoliberais usam para facilitar a competitividade; consiste num conjunto de medidas que facilitam a mobilidade estudantil, uma vez que o local de residência deixa de ser vinculativo para a escolha da escola a frequentar, na escolaridade gratuita. A tendência é que os grupos sociais mais marginalizados (pertencentes a populações emigrantes e pobres) acabem confinados a escolas quase exclusivamente a eles destinados. Exemplos de países que não Portugal mostram a utilização de argumentos que têm como objectivo impedir a inscrição dos alunos indesejados (exigência de inscrição em actividades de complemento curricular pagas, ou de doações para que a matrícula se efectue.

Aos poucos, *qualidade* e *excelência*, que sempre foram conceitos obrigatórios para referir a actividade de um profissional, vêem o seu significado restringido às definições que regem o mundo empresarial. Convencem-se os empregados que ter autonomia e responsabilidade é desenvolver um super-ego que os leve a organizarem-se para não perderem tempo e para incrementarem a produção, sem necessidade de agentes externos de controle. Estabelecem-se medidas objectivas de qualidade, em forma de objectivos visíveis e quantificáveis, pretendendo que sejam os próprios trabalhadores a autoimporem-se regras e autocontrole, para se autodisciplinarem e assim melhorarem os rendimentos empresariais. O apregoado trabalho em equipa mais não é que a delimitação clara das tarefas de cada elemento, controladas por objectivos mensuráveis .

Bourdieu e Passeron (1970) explicaram, nos anos setenta, como a reprodução social se faz através da educação, alicerçando-se na reprodução cultural feita pela escola através da violência simbólica. Estamos a falar da imposição, como legítimos, dos significados da cultura dominante, ao mesmo tempo que se dissimulam essas mesmas relações de força. É a reprodução da cultura dominante, da cultura das classes dominantes, a que tem prestígio e

valor social e que se converte em capital cultural, e que, quando está completamente interiorizada, se torna *habitus*. A escola não se limita a inculcar a cultura dominante: ela organiza-se segundo essa mesma cultura e o seu currículo e códigos interactivos baseiam-se também nela.

Conceptualizando a sua análise da acção pedagógica através da expressão «violência simbólica», os autores consideram que está em causa uma **“imposition, par un pouvoir arbitraire, d’un arbitraire culturel (...) reproduit la culture dominante, contribuant par là à reproduire la structure des rapports de force, dans une formation sociale où le système d’enseignement dominant tend à assurer le monopole de la violence symbolique légitime”** (BOURDIEU e PASSERON, 1970: 19-20).

A acção pedagógica que aparece como dominante é a que, quer pelo modo como se impõe, quer por aquilo que impõe, quer também por aqueles a quem se impõe, corresponde aos interesses dos grupos e das classes dominantes. As diferentes acções pedagógicas que se exercem numa formação social colaboram harmoniosamente na reprodução de um capital cultural concebido como uma propriedade indivisível de toda a sociedade, tendendo a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre estes grupos ou classes e contribuindo para a reprodução da estrutura social. Essa cultura, como qualquer cultura, caracteriza-se pelo seu «carácter arbitrário». Pelo contrário, uma educação «relativista» seria aquela em que se pretendia “produzir” (o termo é dos autores) um homem realmente culto, um **“indigène de toutes les cultures”** (*ibidem*: 27).

As relações de força determinam o modo de imposição característico de uma acção pedagógica, como sistema dos meios necessários para a imposição de um arbitrário cultural e para a dissimulação do duplo arbitrário desta imposição, isto é, como combinação histórica dos instrumentos de violência simbólica e dos instrumentos de dissimulação desta violência.

Neste contexto, as relações de comunicação servem à acção pedagógica como modo de exercício da violência simbólica, enquanto forma de imposição (sem recurso directo à força) de um arbitrário cultural. Modo de impor e de inculcar certos significados (que, por sua vez, já foram sujeitos a um tratamento de selecção e de exclusão), a violência simbólica serve assim os

interesses de reprodução cultural de um grupo ou de uma classe que, objectivamente, opera *no e através do* seu arbitrário cultural.

Ao recuperar os pressupostos da teoria do capital humano - que demonstra a existência de uma relação estreita entre educação e crescimento económico, tão profusamente defendida na década de 60 -, as práticas neoliberais perspectivam a educação como sendo um dos pilares fundamentais do edifício económico, sobretudo se for entendida como mercadoria, produto ou bem de consumo e não propriamente como serviço público (PACHECO, 2000a: 10).

Trata-se da recuperação de pressupostos que significa uma resposta ao que o neoliberalismo educacional considera ser a mediocridade actual da escola pública, nomeadamente ao nível do conteúdo, do carácter e da escolha. A escola existe para melhorar as capacidades cognitivas e morais dos alunos, pelo que as políticas curriculares devem valorizar a cultura comum, as competências fundamentais (*back to basics*), o pluralismo, o multiculturalismo, os valores tradicionais (honestidade, autodisciplina, fidelidade à tarefa, responsabilidade pessoal, liberdade e igualdade) e a livre escolha, “**numa clara importação do mercado para as escolas (...) daí que as escolas deixem de ser controladas pelo Estado e passem a funcionar de acordo com os princípios do livre mercado, isto é, entregando aos pais a escolha e gestão das escolas que desejam para os seus filhos**” (PACHECO, 2000b: 98).

Michael Apple apresenta a mesma ideia ao referir que “**a educação entrou num período de contestação. As instituições são vistas como tendo fracassado totalmente. Os elevados *standards*, o declínio da «literacia funcional», a perda de níveis e da disciplina, o fracasso em se obter o «conhecimento real» e as destrezas economicamente úteis, os resultados pobres nos testes nacionais, entre outras acusações, têm incidido sobre as escolas. Tudo isto conduziu ao declínio da produtividade económica, ao desemprego, à pobreza, à perda da competitividade internacional, etc**” (APPLE, 2000: 23). Face a este cenário, a solução apresentada passa, normalmente, pelo regresso à «cultura comum», pela procura da eficiência da escola e pela aposta no sector privado (APPLE, 2000).

No entanto, e apesar de a educação ser, actualmente, fortemente marcada pelas ideias e práticas neo-liberais – privatizações, descentralização – as finalidades e os processos que a escola pressupõe não se podem

restringir à lógica de mercado, devido à especificidade e natureza do acto pedagógico e à função social da escola (PACHECO, 2000a).

3. Modernidade, pós-modernidade, globalização e semi-periferia

“Não vivemos o fim das ideologias, chegou a hora da sua reciclagem na órbita da moda... Depois da era intransigente e teológica, a era da frivolidade dos sentidos: as interpretações do mundo retiraram o lastro à sua gravidade anterior, entraram na embriaguez ligeira do consumo e do serviço ao instante” (LIPOVETSKY, 1987)

Pensar modelos de formação inicial de professor é abordar a natureza da época em que vivemos, nas suas características sócio-culturais e económicas, e pensar qual o futuro da escola oficial, obrigatória, gratuita e laica, como fizemos no ponto anterior. Logo, implica analisarmos o fenómeno de globalização na especificidade da sociedade portuguesa, enquanto espaço de semiperiferia⁷⁶. Isto é, pensar as implicações da condição pós-moderna para a educação escolar implica que esclareçamos desde já os conceitos de modernidade e de pós-modernidade.

3.1. Modernidade e pós-modernidade, pensamento pós-moderno e pós-modernismo

Pós-modernidade e mercado estão de mãos dadas, sobretudo quando celebram o poder do indivíduo. É justamente este aspecto que centrará as nossas atenções neste ponto. O conceito de *modernidade* marca a unidade entre o homem, o estado e a razão, numa articulação de racionalidades que visam ordenar cognitiva, política, moral e esteticamente os fluxos de mercadorias, de pessoas e das palavras, numa procura desesperada de estrutura (MAGALHÃES, 1998). O termo *pós-modernidade* traduz um estado de extrema aceleração dos processos, em que cultura, ciência, literatura e artes vivem a era da incerteza que corresponde a uma fase da expansão da ordem mundial neoliberal. É o fim dos grandes relatos que marcam a história do ocidente nos últimos séculos (PÉREZ GÓMEZ, 1998; LYOTARD, 1984).

Se o projecto de modernidade se consubstanciou no triunfo da Revolução Francesa e da razão, a crença na razão conduziu à procura de um

⁷⁶ Stoer e Araújo (2000) questionam-se sobre a especificidade da educação escolar em Portugal e recorrem ao conceito de *semiperiferia* e ao conjunto de condições que estão em mutação e que caracterizam a sociedade portuguesa como intermediária entre o centro e a periferia da Europa.

modelo único de Verdade, de Bem e de Beleza, à crença no conhecimento científico e na lógica, ao optimismo sobre a possibilidade de domínio tecnológico do mundo e de máxima optimização dos dispositivos económicos e políticos. Concebe-se o modelo ideal de organização política, acredita-se no sentido linear e progressivo da história, privilegia-se o conhecimento dos especialistas, estabelece-se uma hierarquia entre as culturas, define-se um modelo ideal de desenvolvimento do comportamento humano (o Ocidental), legitima-se a imposição social desse modelo, privilegia-se uma forma particular de civilização.

No entanto,

"la modernidad, tan orgullosa y segura del poder de la razón y de la esperanza de felicidad, ve frustrados sus proyectos ante acontecimientos históricos tan desprovistos de razón como: las dos guerras mundiales; Hiroshima, Nagasaki; el exterminio provocado por los nazis; las invasiones rusas de Berlín, Praga, Budapest, Polonia; las guerras del Vietnam y del Golfo Pérsico; la crisis de los Balcanes: Croacia y Serbia; el desastre de Chernobyl; el hambre; el paro; la emigración; el racismo y la xenofobia; la desigualdad nort-sur; las políticas totalitarias; la destrucción de alimentos para mantener los precios; la carrera de armamentos; las armas nucleares, etc., etc" (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 22).

Assim, em vez da pretendida continuidade moderna, somos confrontados com a descontinuidade; à coerência e sentido teleológico dos grandes relatos da modernidade contrapõe-se a ausência de fundamentos e de sentido teleológico da razão e da história, a diversidade e a incerteza, a indeterminação, a descontinuidade e o pluralismo (PÉREZ GÓMEZ, 1998). É a sociedade pós-moderna⁷⁷, caracterizada pelas leis de mercado livre como estrutura reguladora dos intercâmbios ao nível da produção, da distribuição e do consumo; pela configuração política democrática, com estados de direito constitucionalmente regulados; pela omnipresença dos meios de comunicação de massas; pelo desenvolvimento tecnológico e da electrónica; pela manipulação da informação e da opinião pública; pelo ecletismo acrítico; pela mitificação da ciência e da eficiência; pelo individualismo; pelo conformismo; pela concepção a-histórica da realidade e pelo culto da aparência, do efémero,

⁷⁷ São percursores do pós-modernismo: Nietzsche e Heidegger; são seus representantes: Foucault e Derrida, Gadamer, Lyotard, Deleuze, Lypovetsky, Baudrillard y Rorty (pós-estruturalistas).

do prazer e da mudança. Em breve faremos a identificação dos traços representativos de cada uma destas características. Antes, porém, será necessário distinguir os conceitos de pós-modernidade, pensamento pós-moderno e pós-modernismo.

A *pós-modernidade ou condição pós-moderna* é, como vimos, a condição social característica da contemporaneidade. Caracteriza-se, em termos económicos, sociais e políticos, pela globalização da economia, pela generalização das democracias formais, pela hegemonia dos meios de comunicação de massas e pela rapidez de comunicação mundial. Caracteriza-se também: *i)* pela natureza híbrida do mundo; *ii)* pela negação da existência de categorias puras da razão; *iii)* por um **"mundo de matrimonios mixtos: entre las palabras y las cosas, el poder y la imaginación, la realidad material y la construcción lingüística"** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 24);, *iv)* pela desconstrução, ou sentido da natureza descontínua, fragmentada e fracturada da realidade.

São postulados nucleares da pós-modernidade: *i)* a **"carencia de fundamento racional definitivo"** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 24)⁷⁸; *ii)* a descontinuidade e ausência de sentido da história; *iii)* o desvanecimento dos grandes relatos; *iv)* a abertura à pluralidade e à incerteza.

Hargreaves fala dela da pós-modernidade como sendo **"uma condição social que compreende padrões particulares de relações sociais, económicas, políticas e culturais. Deste ponto de vista, o pós-modernismo faz parte do fenómeno mais amplo da pós-modernidade"** (HARGREAVES, 1998: 44).

O *pensamento pós-moderno ou filosofia pós-moderna* refere-se ao pensamento filosófico e científico que se desenvolve tanto através da crítica histórica aos desenvolvimentos unilaterais e insatisfatórios da modernidade, como através da proliferação de alternativas marginais às condições sociais e formas de vida que caracterizam a pós-modernidade. A filosofia pós-moderna faz referência a um pensamento que **"ênfatisa la discontinuidad, la carencia de fundamento, la pluralidad, la diversidad y la incertidumbre en la cultura, las ciencias, la filosofía y las artes"** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 23). No entanto, **"en lugar de proporcionar herramientas conceptuales para comprender el sentido complejo y oculto de la condición postmoderna, frecuentemente el pensamiento postmoderno se convierte**

⁷⁸ Pérez Gómez considera que existe uma contradição nesta **"afirmación de la carencia absoluta de fundamentación del pensamiento racional"** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 31), pois para negar a existência de razón, são as próprias ferramentas da razão que usamos.

directa o indirectamente en instrumento de exclusión, e incluso de justificación y legitimación de la misma exclusión de los más desfavorecidos provocada por las condiciones económicas y sociales de la postmodernidad" (*ibidem*: 32).

Por sua vez, o *pós-modernismo* diz respeito ao modo como a cultura e a ideologia social contemporâneas caracterizam e legitimam as formas de vida individual e colectiva que resultam da condição pós-moderna. Mais especificamente, Hargreaves refere-se ao pós-modernismo como sendo um "fenómeno estético, cultural e intelectual que engloba um conjunto particular de estilos, de práticas e de formas culturais presentes na arte, na literatura, na música, na arquitectura, na filosofia e no discurso intelectual mais global – *pastiche*, colagem, desconstrução, ausência de linearidade, mistura de períodos, assim como estilos e ideias semelhantes" (HARGREAVES, 1998: 44).

Por outro lado, pós-modernidade não significa nem o fim nem a rejeição da modernidade, do mesmo modo que não apresenta um sistema concreto de ideias nem uma escola de pensamento. A noção de pós-modernidade introduz a ideia que não existe uma verdade única, um pensamento dominante, mas discursos diferentes de diferentes pessoas (PACHECO, 2004b). É assim que investigadores como Alain Touraine rejeitam a noção de pós-modernidade, afirmando que "a nova modernidade - pois é de uma modernidade que se trata - une a razão e o sujeito" (TOURAINÉ, 1999: 270), pois o caminho de modernidade que se abre "consiste em combinar racionalização e subjectivação, eficácia e liberdade (...). Esta modernidade só existe se combinarmos a razão com o sujeito" (TOURAINÉ, 1994: 434). Outros, como Anthony Giddens (1997), optam pelo conceito de *modernidade tardia*. Preferindo os termos *self* e *sociedade* aos de *sujeito* e *razão*, considera-os como "os dois pólos da dialéctica do local e do global em condições de modernidade tardia" (GIDDENS, 1997: 29).

3.1.1. Leis de mercado livre, como estrutura reguladora dos intercâmbios ao nível da produção, distribuição e consumo

A organização económica das sociedades contemporâneas rege-se pelas leis de mercado livre. Na economia de mercado livre a produtividade e a competitividade não se baseiam na produção de bens básicos, mas no conhecimento e na informação; a informação é trocada como uma mercadoria valiosa; o trabalho não qualificado e a matéria-prima deixam de ser

estratégicos para esta nova economia; a cultura, enquanto informação, converte-se ela também em mercadoria. No mercado globalizado a mundialização da economia traduz-se no livre trânsito de mercadorias, capitais e pessoas e tem consequências a nível político e cultural. A este propósito convém distinguir *mundialização* e *universalidade*: a «universalidade» tem objectivos de regulação dos princípios e normas básicas de convivência, no respeito dos direitos humanos; a «mundialização», pelo contrário, almeja o benefício económico imediato e, em consequência, pressupõe “**la generalización de las condiciones sociales más deficitarias**” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 82/83).

A flexibilidade e a desregulação caracterizam a organização da produção, da distribuição e do consumo; são simultaneamente requisito e consequência da mundialização. Implicam uma organização cooperativa, horizontal e colaborativa das empresas e a obediência às leis da oferta e da procura, controladas por poderosos grupos de pressão e de poder.

A deterioração do estado de bem-estar, a precaridade e a desprotecção social são a consequência inevitável da política de capitalismo mundial de que estamos a falar, e que se caracteriza pela liberalização dos intercâmbios e pela procura do benefício económico imediato. São o ensino público e gratuito, os subsídios de desemprego e as reformas, a saúde pública e a habitação social que estão em perigo, face à liberalização desregulada dos mercados e dos serviços sociais. De um modo categórico e “**En definitiva, es necesario hablar honesta y claramente del incremento de la desigualdad**” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 86). Na verdade, o incremento da desigualdade nacional e internacional é a consequência mais grave da lógica do livre mercado; os extremos distanciam-se cada vez mais e a classe média é prejudicada.

Numa economia de mercado em que se assiste ao crescimento da especulação financeira, os objectos deixam de ser valorizados em função do seu valor de uso, e passam a sê-lo pelo seu valor de troca. É a primazia dos interesses a curto prazo sobre tudo aquilo que requer tempo para frutificar, é a primazia da economia financeira sobre a economia produtiva, da rentabilidade sobre a produtividade⁷⁹.

⁷⁹ A *rentabilidade* traduz-se na busca da eficiência (= *output* por unidade de custo), enquanto a *produtividade* se relaciona com a busca da eficácia (= *output* total).

3.1.2. Configuração política democrática, com estados de direito constitucionalmente regulados

Decorre dos pontos anteriores que às grandes mudanças económicas que na actualidade se verificam estão associadas igualmente grandes modificações políticas, que podemos aglomerar em três pontos: *i)* mundialização e ressurgimento dos nacionalismos; *ii)* flutuação, abertura e desigualdade na estrutura social; *iii)* deterioração da democracia pelos interesses de mercado.

A dimensão global dos intercâmbios económicos faz com que o Estado nacional deixe de ser visto como instância única de tomada de decisões económicas e políticas; é considerado uma estrutura inadequada, pois é demasiado pequeno para enfrentar os grandes problemas da economia e demasiado grande para resolver os pequenos problemas diários. Face a esta perda de significação internacional das instâncias nacionais assistimos ao recrudescimento da defesa das identidades religiosas, étnicas e culturais. A cidadania deixa de estar associada à nação e passa a está-lo à integração cultural e política⁸⁰. Mas a mundialização política e cultural está a impor uma cultura de massas, entendida como “**el mínimo común denominador que puede presentarse como pura mercancía**” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 92), sem valor para definição de identidades, mas com valor de troca. É por isso que os nacionalismos, para reivindicarem o direito à diferença nacional ou cultural, fazem “**la rehabilitación de lo irracional, de los instintos inconscientes, de lo telúrico, de la tradición, de los prejuicios ancestrales, que por el mero hecho de estar arraigados son inmunes a la crítica de la razón (...)**” (*ibidem*: 92).

Nem a mundialização política e cultural nem os nacionalismos consubstanciam o repto político da condição pós-moderna actual. Pelo contrário, é necessário construir um delicado equilíbrio entre a mundialização económica, a universalidade dos valores e a diversidade dos indivíduos. A política pós-moderna joga-se na tensão entre a economia e a política internacionalizadas e as convicções morais e culturais da comunidade local, no sentido de preservar e de proteger as necessidades emotivas dos indivíduos.

⁸⁰ A ideia de «cidadão» está intimamente ligada à democracia e ao surgimento do espaço-público, do qual o Estado-nação foi o representante. Na sociedade neoliberal a ideia de «cidadão» é substituída pela de «cliente» - os seus direitos e deveres deixam de ser ditados pelo seu estatuto de cidadão; passam a sê-lo em função do seu acesso ao mercado (PÉREZ GÓMEZ: 1998).

A mundialização da economia do livre mercado ameaça a permanência dos serviços públicos e com ela o equilíbrio social e a protecção dos indivíduos, uma vez que os cidadãos são vistos como *clientes* na lógica mercantilista da oferta e da procura. Por isso, “en la anónima y compleja condición postmoderna parece evidente la necesidad de reconstruir la sociedad civil más allá de los simples intercambios económicos, de la participación electoral cada cuatro años, y de la protección lejana y fría del aparato jurídico” (*ibidem*: 96).

Pelo contrário, é necessário apostar na actividade dos cidadãos organizados em núcleos de reflexão, debate e acção. Porque a democracia não sobrevive ao mero critério da rentabilidade eleitoral, em que o domínio da opinião pública se converte no eixo central da tarefa política, apostando mais na sedução do que na convicção, nas emoções do que na reflexão, nas paixões do que na análise, no discurso unilateral do que no debate e no diálogo, na imagem do que no conteúdo, e em que “el objetivo fundamental no es convencer a la audiencia con argumentaciones sino seducirla con la puesta en escena y con el carisma personal. El envoltorio de los mensajes es más importante que el contenido real de los mismos y sus consecuencias reales; el simulacro sustituye a la realidad” (*ibidem*: 101).

3.1.3. Omnipresença dos meios de comunicação de massas, desenvolvimento tecnológico e da electrónica, informação e opinião pública

Moreira e Macedo esclarecem que nos textos sobre globalização os meios de comunicação de massa assumem uma posição central, em oposição à cultura erudita e à cultura popular. E alertam: “a metáfora *aldeia global* pode, erroneamente, sugerir uma visão idílica de reciprocidade de relações (...) o mundo não é bem assim” (MOREIRA e MACEDO, 2000: 114). Neste contexto, importa identificar os modelos e referências que podem sustentar uma reflexão crítica nessa era de alta velocidade de difusão de informações e de acontecimentos. Uma ciência social crítica solidária e humanista, cujo desafio actual consiste em situar adequadamente as relações entre indivíduo e sociedade para a compreensão das subjectividades presentes na acção social. É fundamental, ainda que complexo, analisar os significados subjectivos dos

“multipertencimentos”⁸¹ e as implicações que eles têm em termos cognitivos e emotivos, numa sociedade que “cada vez mais produz dilemas éticos, políticos e científicos” (VELHO, 2003: 46), mas que também nos apresenta os desafios necessários para elaborarmos uma visão mais rica e complexa da realidade.

As mudanças relacionadas com as tecnologias da comunicação têm três tipos de efeitos: alteram a estrutura de interesses, mudam o carácter dos símbolos e modificam a natureza da comunidade. A compreensão destas mudanças nas relações económicas, políticas, sociais e culturais remetem, nas sociedades pós-modernas, para as seguintes características: *i)* saturação informativa, com consequências ao nível da passividade, do alheamento na realidade virtual e da alienação; *ii)* desprotecção do cidadão face ao mito da objectividade e da manipulação inadvertida, à confusão entre informação, publicidade e propaganda - os media aparecem intimamente ligados à participação política e à socialização dos cidadãos; *iii)* espectacularidade e trivialidade como exigência de mercado, e consequente construção e difusão de esteriótipos; *iv)* hiper-estimulação audio-visual e primazia do código icónico sobre o código escrito.

Se, por um lado, a revolução electrónica tem uma extraordinária potencialidade instrutiva e formadora, ao permitir a comunicação inter-cultural e o descentramento dos indivíduos, por outro lado, as trocas de informação regem-se por interesses e objectivos ditados pela economia de mercado, relacionados com a produção de benefícios e com a sedução do consumidor. Para isso recorre-se à saturação de informação, através de um paradoxal jogo entre sobre-informação e desinformação, esperando-se como resultado a incapacidade do indivíduo assimilar toda a informação de que dispõe. Cada sujeito acaba assim por se confrontar com um rápido e complexo fluir de mensagens que impossibilita a compreensão significativa. Permanece apenas um efeito de sedução que procura imobilizar o espaço crítico dos sujeitos, ou melhor, que, com profunda subtilidade, faz da própria possibilidade crítica um instrumento de violência simbólica.

⁸¹ Este conceito de «multipertencimento», como esclarece Fortuna, “é uma chamada de atenção para a natural incoerência dos discursos com que temos de lidar hoje. Tal incoerência é fruto dos múltiplos e simultâneos «lugares» que os emissores ocupam, de modo mais ou menos transitório. (...) O lugar do emissor é um lugar plural e, como tal, o seu discurso é um discurso compósito, híbrido e, assim, naturalmente incoerente” (FORTUNA, 2003: 61).

Consegue-se assim um estado generalizado de passividade e de incerteza que inibe a capacidade decisional consciente, dando origem a indivíduos social, psicológica e emocionalmente desprotegidos. Submersos pela ansiedade e insatisfação, **“Una gran proporción de ciudadanos se abre a un mundo complejo que no entienden y que ya no pueden explicar con los patrones del contexto local, que tan útiles les han sido en el pasado”** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 104). Sem critérios próprios de acção, o indivíduo é facilmente manipulado e seduzido pela pressão publicitária, sentido como suas necessidades que não tem.

Na economia de mercado, a informação converte-se em publicidade e em propaganda e é colocada ao serviço dessa mesma economia. A componente privilegiada da comunicação audio-visual – que está ao serviço da rentabilidade económica e política – é a publicidade. A televisão vende ideias, valores e produtos. Vende-se a si própria para conseguir audiências.

A comunicação audio-visual faz-nos acreditar que a realidade autêntica é aquela que ela nos apresenta no écran; trata-se de uma comunicação unilateral, de cima para baixo, em que o espectador é um simples receptor, papel que cultiva nele a complacência e a passividade e diminui as oportunidades de criação e de crítica. Os efeitos da televisão estão, assim, mais condicionados pela forma como os espectadores interagem com ela do que pelas mensagens e pelos conteúdos que transmitem.

O processo de socialização induzido pela televisão e pelos meios de comunicação de massas faz-se através de mensagens que se apoiam fundamentalmente em estímulos visuais e auditivos, que são fáceis de decodificar e, por isso, conferem ao meio um sentido de realidade, de imediatez e de objectividade que induz a assimilação acrítica e mecânica (não reflexiva) dos conteúdos:

“No es fácil para cualquier telespectador, fascinado por la riqueza gratificante del caudal de sensaciones que recibe del televisor, descubrir y constatar que la representación que se le ofrece es una construcción subjetiva, es un discurso construido a partir de la asociación singular de fragmentos de la realidad intencionadamente elegidos, presentados, secuenciados e integrados en función de intereses subjetivos frecuentemente no explicitados” (*ibidem*: 109).

Interesses particulares onde cabe a intenção “de simular, enganar, seducir y controlar al observador o espectador” (*ibidem*: 110), através do recurso a esteriótipos, nomeadamente os que se reproduzem relativamente ao sexo, à raça, às classes sociais e à origem geográfica.

A hiper-estimulação oferecida pela cultura audio-visual transforma os hábitos perceptivos, dá lugar à insatisfação permanente e dificulta o trabalho de atenção necessário ao “fluir lento y reposado del pensamiento, de la reflexión, de la contemplación artística, o incluso de la interacción sentimental” (*ibidem*: 111). Conseguindo a fragmentação do conhecimento, incorporando o ser e o estar no *zapping*, desorganizada a atitude perante a vida,

“Las nuevas generaciones corren el riesgo de perderse en la borrachera de estímulos sensoriales, en la trama inconexa de multiplicidad de informaciones episódicas. El problema no es la carencia de informaciones y datos, sino la dificultad de construir una estructura coherente que organice la multiplicidad” (*ibidem*: 112).

A passividade⁸² e o alheamento na realidade virtual são as características fundamentais para definir o ser humano da actualidade, apesar de ele aparentar uma incessante actividade de movimentos.

Apesar de a utilização dos audio-visuais ao serviço do mercado livre ter um efeito potencialmente alienante e não emancipatório na audiência, é possível trabalhá-los de forma crítica e reflexiva. Por acção da escola seria possível trabalhar os diferentes sistemas perceptivos que a televisão e a leitura desenvolvem em termos de respostas e processos mentais: percepção VS abstracção, sensitivo VS conceptual, forma VS conteúdo, espectáculo VS reflexão, concreto VS simbólico, num processo de descodificação, quer da linguagem verbal, que é uma abstracção da experiência, quer da imagem, que é uma representação concreta da experiência: “el libro privilegia el conocer, la imagen privilegia el reconocer” (*ibidem*: 114).

⁸² Com passividade queremos referir a “ausencia de compromiso con la realidad cercana y vital, y de actividad mental para entender los diferentes mensajes y las culturas diferenciadas y extrañas con las que podemos ponernos en contacto através de las autopistas de la información o de los innumerables canales de televisión. La cibernética puede estar provocando el aislamiento autista en el mundo que cada uno se construye en su relación virtual con el universo electrónico y, consecuentemente, el refugio en el mundo virtual puede provocar la pasividad respecto a las exigencias y demandas de su entorno inmediato” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 113).

3.1.4. Ecletismo acrítico, mitificação da ciência e da eficiência, individualismo, conformismo, concepção a-histórica da realidade e culto da aparência, do efémero, do prazer e da mudança

Na consequência das três características já apontadas no ponto anterior sobre a pós-modernidade – omnipresença dos meios de comunicação de massas, desenvolvimento tecnológico e da electrónica, informação e opinião pública - emergem valores e tendências que têm uma importância significativa para a prevalência de determinados processos de socialização, a saber: ecletismo acrítico, mitificação da ciência e da eficiência, individualismo, conformismo, concepção a-histórica da realidade e culto da aparência, do efémero, do prazer e da mudança.

Na actual sociedade o poder público não parece responder aos anseios de bem-estar e segurança das pessoas, assistindo-se nas relações sociais a um crescente sentimento de medo, de incerteza, de desconfiança e de risco. Sentimentos em relação aos quais se torna necessário desenvolver novas aprendizagens:

“Vejo o fenómeno social do risco, no contexto da formação e apropriação social do conhecimento e da sociedade da informação, essencialmente como uma tremenda oportunidade de produção de motivação para o conhecimento e para a participação cívicos, para o desejo de saber e de dar a saber, para a formação de práticas democráticas de debate, questionamento e participação fundamentada nas decisões” (GAGO, 2003b: 53).

Numa formação para o risco, o conceito de cultura identifica-se com a ideia de uma rede de significados que adquirem sentido através dos vínculos que se estabelecem entre a acção social e os universos simbólicos, uma rede de trocas, negociações, conflitos e redefinições da realidade (VELHO, 2003: 38). Investigam-se e descrevem-se as diferentes formas do conhecimento, bem como o que dele é excluído, omitido ou mesmo utilizado em modos de opressão humana (GAGO, 2003b), procurando-se assim dar um sentido de continuidade ao trabalho de redefinição prudente das fronteiras que caracterizam a acção desta *“sociedad espectáculo, el reino de los impostores, el mundo do los pseudo eventos, y la cultura del simulacro”* (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 102).

Na verdade, os meios de comunicação de massas tiveram um poder socializador preponderante e crescente ao longo do séc. XX. Criaram uma nova forma de cidade, de configuração do espaço, do tempo, das relações económicas, sociais, políticas e culturais. Criaram um novo tipo de cidadão, com novos hábitos, interesses, modos de pensar e de sentir.

No entanto, acentuam-se traços indeléveis de vida que actualizam o presente segundo uma ordem de ecletismo acrítico e amoral, de primazia ao pensamento único, amorfo e débil, de individualização e de enfraquecimento da autoridade. Concomitantemente, ganha verdadeira transcendência a posse da informação como simbólica de um poder emergente claramente marcado pela assimetria quanto às condições de acesso e às finalidades do seu uso.

No fundo, quase pode falar-se num paradoxo entre, por um lado, a democratização da produção científica do conhecimento e a circulação de outros tipos de informação, e, por outro lado, o aprofundamento de políticas do saber (onde, obviamente, cabem as políticas educativas) que criam condições para mais e maior exclusão e desintegração social: é que, apesar de serem múltiplas e proliferantes as dinâmicas de produção comunicativa e informativa, ganha peso hegemónico a quietude (ou histeria?) consumista com que é acolhida a circulação dos bens culturais. É assim que **“Las modas, configuradas por puras apariencias, se convierten en criterios de valor para definir la corrección del comportamiento en los más diversos campos de actuación: el arte la política, el vestido, el diseño, la vida profesional, el ocio...”** (*ibidem*: 122).

3.2. Pós-modernidade, globalização e democracia

Assiste-se ao fenómeno da globalização, que se tornou já uma condição da actualidade, na qual a cultura está em mudança constante; o próprio conceito de cultura está a mudar e está também a globalizar-se. As alterações neste domínio afectam a legitimidade e a confiança de **“todo el edificio de ideas, valores, instituciones y prácticas que veníamos sosteniendo en la educación”** (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 75). Por isso, é necessário reflectir acerca de como **“concebir la cultura para responder a la sensibilidad por las diferencias culturales”** (*ibidem*: 76).

No âmbito francófono utiliza-se mais o termo mundialização do que globalização, mas é a este que nos referiremos. Globalização é um termo dos

anos 80, com significação confusa, pois usa-se em diferentes acepções. Apesar de ser um termo novo, usa-se para um fenómeno que não o é. Significa o estabelecimento de interconexões entre países ou partes do mundo e caracteriza-se pela uniformização de formas de viver, pelas interdependências económicas, ao nível da defesa, da política, da cultura, da ciência, da tecnologia, das comunicações, dos hábitos de vida, das formas de expressão.

Em suma,

“a globalização económica responde a uma reestruturação da economia em escala planetária, supondo a globalização da economia da ciência e tecnologia e da cultura, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho (...). Juntamente com esta modificação da divisão internacional do trabalho, dá-se uma readequação da integração económica das nações, dos estados e das economias nacionais e regionais. Em grande parte, esta globalização se dá por mudanças na economia, na informática e nas comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, substituindo trabalho por capital e desenvolvendo novas áreas de alta produtividade (como, por exemplo, o *software* (...))” (TORRES, 1995: 118).

Neste novo cenário de democracia globalizada torna-se necessário uma referência mais cosmopolita (MOREIRA, 2004) para o exercício da cidadania⁸³, que passa por novos moldes de pensamento, novos códigos éticos e novas formas de controle democrático da realidade (GIMENO SACRISTÁN, 2001) que alterem a (des)ordem actual, caracterizada pelo aumento das desigualdades e por uma globalização que exclui e que cria conflitos culturais.

Distinguindo *universalidade* de *globalização*⁸⁴, Gimeno Sacristán aponta duas virtualidades da globalização: ela é condição para que uma cultura persista e seja vivida por sujeitos, isto é, como qualidade inerente ao carácter partilhado que toda a cultura tem - ser partilhada é a essência da cultura -, adquirindo, neste sentido, uma dimensão intersubjectiva, para além de outras dinâmicas, como as que provocam a mestiçagem cultural, diluindo fronteiras entre culturas, isto é, produzem a **"hibridación de las culturas"**⁸⁵ (*ibidem*: 82).

⁸³ Referir-nos-emos a este aspecto no capítulo III, quando analisarmos as relações entre cultura e cidadania.

⁸⁴ Ambos os conceitos se referem a algo partilhado por um amplo colectivo de pessoas. No entanto, enquanto o primeiro conceito se refere à generalização de ideias, princípios e normas morais apoiadas na razão, globalização tem conotações políticas, económicas e culturais.

⁸⁵ Também Flávio Barbosa Moreira e Elizabeth Macedo falam de **“um processo de hibridação, no qual elementos culturais de distintas origens e diferentemente hierarquizados se encontram, se misturam, entram em atrito e promovem sínteses muitas vezes criativas”** (MOREIRA e MACEDO, 2000: 116).

No pressuposto de que a globalização é irreversível, torna-se necessário que a escola capacite os indivíduos para, organizados em grupos sociais e culturais, intervirem como actores em todo esse processo.

No entanto, no que respeita à educação, os processos de globalização neoliberal, de carácter economicista, têm provocado alterações nefastas. Entre outros aspectos, serviram de travão à generalização do direito universal à educação e condicionaram a gestão dos sistemas escolares ao impor parâmetros económicos para a avaliação da qualidade e ao desvalorizar as abordagens que privilegiam os indivíduos, as relações sociais e a democratização do conhecimento (EBRAHIMI, 1999).

Não podemos ignorar que a educação escolar, em todos os níveis de ensino (do Básico ao Superior), devido à importância que tem na criação de vínculos simbólicos entre os que a frequentam e pela capacidade socializadora que possui, tornou-se **"una fuerza de extensión cultural globalizadora, ejercida de forma premeditada, que desempeña esa función haciendo partícipes a los individuos que asisten a ella de rasgos seleccionados de la o de las culturas. Podría afirmar-se que es un agente acelerador de una selectiva globalización cultural"** (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 101). Os seus tentáculos socializadores acabam por incorporar um grupo alargado de indivíduos, integrando-os no legado cultural identificado com as tradições e com a homogeneização. **"La escuela es un agente que literalmente extiende cultura, globaliza contenidos y contribuye a ese proceso de civilización, homogeneizador y natural "** (*ibidem*: 101).

Mas essa é também a sua força universalizadora e, num mundo globalizado, educar deve orientar-se para conviver com os outros e cultivar vínculos culturais e relações sociais, pois é justamente a cultura que dá sentido à existência de cada um como membros de um grupo social com uma história. Significa isto que é pelo conhecimento de nós próprios que acedemos ao conhecimento dos outros. O papel da escola é, assim, o de construir instrumentos críticos que nos permitam compreender as relações sociais, organizar a vida em sociedade e o desenvolvimento cultural. É que **"el individuo sólo es posible si lo es en sociedad, la cual, sin los individuos y las relaciones entre seres humanos, sería una pura estructura"** (*ibidem*: 106). O ser humano é um ser social - **"inclinado por naturaleza, inexorablemente, a establecer vínculos con los otros y a relacionarse con los demás, ya que encuentra en éstos una referencia inevitable para**

apoyar su «incompletud» originaria" (*ibidem*: 107) - ao mesmo tempo dependente dos outros, livre e autónomo.

É necessário que a autonomia seja compatível com o estabelecimento de vínculos, para evitar desenraizamentos, egoísmo e falta de solidariedade. É justamente a educação que deve contribuir para compatibilizar estas dimensões aparentemente contraditórias: facultar a conquista da autonomia e da liberdade e, simultaneamente, fomentar o estabelecimento de laços sociais com os outros. Por isso, e uma vez que a aprendizagem para a vida social é permanente, também a educação – não só na sua modalidade escolarizada - tem que ser permanente, fornecendo as bases cognitivas da sociabilidade.

Feita a distinção entre *universalidade* e *globalização*, é agora tempo de distinguir *universalidade* e *mundialização*. A mundialização refere-se a técnicas, mercado, turismo e informação, enquanto a universalidade se refere a valores, direitos humanos, liberdades, cultura e democracia - "De hecho, lo universal muere en la mundialización (...) la mundialización de los intercambios pone fin a la universalidad de los valores (...) es el triunfo del pensamiento único sobre el pensamiento universal" (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 43). Podem assim ser elementos também caracterizadores da sociedade actual: *i*) a obsessão pela gratificação pessoal imediata; *ii*) o domínio das linguagens utilitaristas e individualistas; *iii*) a substituição das relações sociais face-a-face por relações à distância; *iv*) a cultura da velocidade e da mobilidade.

Não será então de estranhar que "O que resulta comum a todos é o reconhecimento dos sentimentos de incerteza, de insegurança e de falta de garantias que percorrem hoje todo o espectro social" (FORTUNA, 2003: 60).

Dito de outro modo,

"la tendencia actual de la economía mundial de libre mercado a extender y difundir el pensamiento único, la verdad única, el mercado único, el mundo único, la argumentación única y la jerarquía de valores única, el pensamiento ecléctico de las mezclas indiferentes y la convergencia en la trivialidad, deben considerarse, en mi opinión, la ideología concreta de la condición postmoderna. No supone una elaboración reflexiva, una opción compartida a partir del debate y del contraste público, ni un pensamiento crítico o provocador, es la asunción espontánea y pasiva de las exigencias económicas, políticas y sociales de una manera concreta de configurar las condiciones de existencia: la postmodernidad" (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 43).

Por contraste, a democracia é "un esquema formal, en permanente construcción, de procedimientos para afrontar mediante el diálogo, la información compartida, el debate y la decisión mayoritaria, los inevitables conflictos, desacuerdos y discepancias que aparecen en la organización de los intercambios en el mundo de la vida" (*ibidem*: 57). Por isso, são as seguintes as atitudes básicas que o pensamento democrático exige: *i*) pluralidade e tolerância, pois o respeito pela diversidade e pelas minorias é tão importante como o governo das maiorias; *ii*) compromisso, pois a democracia não pode reduzir-se a um conjunto de procedimentos formais, ela tem que estar presente nos esquemas de pensamento dos indivíduos e na gramática das emoções, ambos implicados na defesa da igualdade de direitos; *iii*) respeito pela diferença, uma vez que a democracia exige a distinção entre *as pessoas e as suas ideias e costumes: as ideias e os costumes* são propostas de acção, concretizações particulares, sujeitas a discussão, a questionamento e a crítica, mas *as pessoas* são sempre respeitáveis; *iv*) exige ainda descentração e capacidade de nos interessarmos pelo que desconhecemos e também por aquilo com que não concordamos, pois este é o princípio do progresso e do desenvolvimento; *v*) igualdade de oportunidades - "la racionalidad comunicativa⁸⁶, fundamento de la organización democrática de la convivencia, se convierte en un puro y falso artificio si los individuos no tienen posibilidades reales de participación, o si las diferencias individuales se convierten en desigualdad o discriminación" (*ibidem*: 58); *vi*) informação e reflexão plural através do debate público, sobre as decisões que afectam a colectividade.

Este quadro traçado à escala mundial mantém-se quando nos referimos à semiperiferia⁸⁷ da sociedade portuguesa, tal como Boaventura Sousa Santos nos esclarece ao pretender saber se podemos pensar a pós-modernidade

⁸⁶ Em termos de análise das relações sociais nas sociedades pós-modernas, é importante lembrar os princípios da teoria da racionalidade comunicativa de Habermas (1987), que são:

a) A comunicação é uma finalidade da linguagem;
b) A comunicação racional apoia-se nas pretensões de validade (verdade, rectidão e veracidade) inscrita na força ilocutória dos actos de fala;
c) O meio racional para questionar as pretensões de validade e procurar restabelecer a comunicação é o discurso;
d) O discurso deve construir-se com base na qualidade dos argumentos, quer dizer que o discurso funciona através da lógica da argumentação;
e) A argumentação racional tem uma série de pressupostos: normas em que se estabelece o reconhecimento recíproco dos participantes como sujeitos com direitos e deveres iguais e a recusa de coacção que não se baseie na lógica da argumentação.

⁸⁷ Se o centro são os países capitalistas avançados e a periferia os países de terceiro mundo, a zona intermédia – periférica – é constituída pelos países de Leste, Portugal, Grécia, Irlanda, Espanha (SANTOS, 1995).

numa sociedade semiperiférica e se, em Portugal, podemos pensar e agir pós-modernamente. A resposta surge afirmativa.

No entanto, para enquadrar a inserção de Portugal na discussão sobre a modernidade e a pós-modernidade, o autor considera que convém recordar algumas características específicas da sociedade portuguesa: **“Não foram até agora resolvidos dois dos problemas que o projecto da modernidade cumpriu, durante algum tempo, nos países centrais: os problemas da distribuição e os problemas da democratização política do sistema político”** (SANTOS, 1995: 86-7). Em Portugal, por um lado, a primazia e autonomia do Estado na formulação das políticas coexistem com uma grande ineficácia e dependência na sua execução. Por outro, não tem sido possível incorporar as classes trabalhadoras no sistema político através de organizações sindicais e políticas fortes e autónomas, pelo que, segundo o autor, a democratização política do sistema foi sempre restrita e falhou várias vezes.

Face a esta constatação, Boaventura Sousa Santos defende que **“a sociedade portuguesa tem ainda de cumprir algumas das promessas da modernidade, mas tem de as cumprir à revelia da teoria da modernização”** (*ibidem*: 88). É que, segundo o princípio da modernização, enquanto não forem resolvidos os problemas da modernidade não faz sentido pôr os problemas da pós-modernidade. No entanto, a opção por não enfrentar os problemas da pós-modernidade enquanto não forem cumpridos os da modernidade **“só poderá conduzir ao bloqueamento da sociedade portuguesa numa semiperiferia crescentemente medíocre e estúpida”** (*ibidem*: 88), pelo que é necessário fazer ambas as coisas simultaneamente.

E são as seguintes as promessas da modernidade a que o autor se refere:

- a) a resolução dos problemas da desigualdade na distribuição da riqueza;
- b) a democratização do sistema político democrático, com irradicação do clientelismo, do personalismo e da corrupção;
- c) a necessidade de implementar a resolução dos problemas da distribuição da riqueza (das desigualdades) em combinação com a promessa da qualidade das formas de vida (da ecologia à paz, da solidariedade internacional à igualdade sexual);

d) a erradicação do clientelismo, do personalismo, da corrupção em parceria com a “ampliação radical do conceito de política e, conseqüentemente, com as promessas de democratização radical da vida pessoal e colectiva, do alargamento incessante dos campos de emancipação” (*ibidem*: 88).

Na verdade, “ainda em meados do Século XX [Portugal] era um país atrasado e rural, em que na lógica social e económica do pequeno campesinato se usava a expressão «ficar livre da escola» a par da expressão «livre da tropa». Ambas as desejadas «liberdades» tinham a ver com a mobilização dos jovens, tão precoce quanto possível, para as tarefas agrícolas, em indispensável reforço do colectivo familiar” (ALMEIDA, 2003: 9).

Stöer e Araújo (2000) lembram que só muito recentemente, com a aprovação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), a escola oficial se tornou obrigatória até aos 15 anos de idade. Assim, apenas na década de 1990 foi possível Portugal afirmar que possuía um sistema de escola de massas, apesar de ter estado na vanguarda, no séc. XIX, quando estabeleceu o princípio da escolaridade obrigatória. E defendem que a crise da escola de massas tem a ver com a incapacidade que Portugal tem revelado para resolver a questão da desigualdade⁸⁸. E vão mais longe: sustentam que esta crise tem a ver, após avanços importantes conseguidos num passado recente, com a própria promoção de desigualdade por esta mesma escola, mesmo se os seus agentes consideram necessário tratar todos os alunos de igual forma. No entanto, a relevância da escola para as vidas de muitos dos jovens está longe de ser evidente, como mostram os elevados índices de reprovação e de abandono escolar, assim como a entrada precoce no mundo do trabalho.

“Assim, a escola (de massas) como agência legitimadora do Estado democrático encontra-se, ou abertamente posta em questão, com a conseqüente desvalorização da democracia representativa (deram-nos escolas que não nos servem para nada), ou manipulada pelas estratégias dos pais e dos alunos que têm como objectivos outros⁸⁹ que não aqueles que são claramente determinados pela escola, ou pelo sistema educativo em geral” (STÖER E ARAÚJO, 2000: 137).

⁸⁸ Para aprofundar esta questão ver Nóvoa (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.

⁸⁹ Como, por exemplo, obter um diploma ou controlar as crianças enquanto os pais trabalham.

Críticos relativamente aos agentes educativos, estes autores afirmam que aqueles servem tais estratégias, quando enveredam pelo facilitismo no trabalho que realizam com os seus alunos, sendo o próprio princípio de igualdade de oportunidades, fundamental para o Estado democrático, que é *sacrificado*. (STÖER E ARAÚJO, 1991).

Ainda na mesma linha, afirmam que o conceito de igualdade de oportunidades implicaria que a educação fosse realmente gratuita até ao nível que constituísse a entrada principal para o mercado de trabalho, que o currículo fosse comum para todas as crianças, sem ter em conta a origem social, que cada escola fosse frequentada por crianças de diferentes origens sociais. A *crise de consolidação da escola de massas* em Portugal terá então como resultado, não a interiorização dos direitos humanos, mas antes uma «burocratização» dos direitos humanos e sociais que se materializa: *i)* na aceitação meramente formal do princípio da igualdade de oportunidades; *ii)* no reconhecimento da existência de culturas diferentes, sem preocupação com o conhecimento das diferenças culturais; *iii)* no reconhecimento da singularidade cultural, sem reconhecimento da diferença; *iv)* na *determinação estrutural*, que condiciona os esforços e as expectativas dos professores (STÖER E ARAÚJO, 2000: 137).

Ao mesmo tempo que falta consolidar a escola de massas em Portugal, este país partilha dos problemas das sociedades ocidentais: “**são simultaneamente sociedades de conhecimento – ou de informação – e sociedades de risco**” (ALMEIDA, 2003: 9), como vimos anteriormente neste capítulo.

São, agora, desafios destinados ao Ensino Superior que interessa abordar. Existem em Portugal quase duas centenas de estabelecimentos de ensino superior, entre os quais vinte e cinco universidades, “**tendo sido pela via da expansão do ensino superior privado e cooperativo que mais se ampliou a capacidade de acolhimento**” (AZEVEDO, 2002: 50). No entanto e segundo esta mesma fonte, “**mais de 30% dos jovens que frequentam o ensino superior português não conclui os seus cursos, acabando por abandonar o ensino superior com a mesma certificação escolar com que lá entraram, o ensino secundário**” (*ibidem*: 55). Entretanto, foram consumidos recursos públicos – a década de noventa é, simultaneamente, caracterizada pela explosão do Ensino Superior e pelo

aumento da despesa pública, mas sem que o número de diplomados tenha acompanhado esse acréscimo orçamental.

Neste contexto, Augusto Santos Silva (2002) acredita que o século XXI precisa de desafiar algumas dicotomias, como educação/formação; formal/não-formal, educação/empregabilidade, estando a qualidade do ensino e das aprendizagens no âmago da nova agenda para o ensino superior, pois

“o volume de insucessos, repetições e abandonos, assim como a persistente secundarização da prática pedagógica são engulhos que importa combater com determinação. Para tal, porém, é talvez precisa uma alteração radical de atitude: recusar convictamente o discurso de passa-culpas, desresponsabilização e vitimização, à luz do qual a «culpa» pertence sempre aos outros e a mediocridade encontra sempre justificação, para valorizar o trabalho e o mérito e chamar cada um aos seus deveres” (SANTOS SILVA, 2002: 124).

Numa posição de charneira entre os aspectos institucionais e os aspectos mercantis, o ensino superior oscila entre uma perspectiva meramente institucional, que define uma concepção burocrática do ensino superior, e uma perspectiva meramente mercantil, que subordina o ensino superior às leis de mercado. Urge que as instituições percebam que a sua missão é pluridimensional: **“Elas servem para ensinar, para investigar, para criar cultura, inovação e comunicação, e para estreitar relações mutuamente vantajosas com o tecido social, económico e empresarial” (ibidem: 128).**

Meirieu (2004), mais radical, referindo-se não só ao Ensino Superior, mas à Escola em geral, defende a escola-instituição e recusa a escola-serviço público, para o que identifica os sete princípios que considera fundadores do seu posicionamento, a saber:

- i) a escola não é só um serviço, é também uma instituição;
- ii) numa democracia os valores da escola não podem ser impostos em nome de uma qualquer transcendência, também não podem ser os de um grupo que tenta impor os seus interesses, tampouco podem estar sujeitos às mudanças políticas;
- iii) numa democracia a escola deve recusar a violência e a sedução e eleger a justiça, o rigor e a verdade como fundamentos do seu funcionamento;

- iv) enquanto espaço público destinado à formação de cidadãos, a escola privilegia a compreensão⁹⁰, em detrimento do sucesso⁹¹;
- v) a escola pública encontra dentro dela própria a resolução dos obstáculos que identifica;
- vi) a escola, laica por natureza, contribui para a liberdade de pensamento, preparando os indivíduos para resistirem a todas as formas de opressão;
- vii) estando orientada por um objectivo de universalidade, a escola não é compatível com a homogeneidade, quer seja ideológica, sociológica, psicológica ou intelectual.

A este propósito parece-nos interessante constatar a análise que Boaventura Sousa Santos faz dos desafios que se colocam a Portugal, enquanto país semiperiférico: **“Durante séculos, a cultura portuguesa⁹² sentiu-se num centro apenas porque tinha uma periferia (as suas colónias). Hoje, sente-se na periferia apenas porque lhe é imposto ou recomendado um centro (a Europa)”** (SANTOS, 1995: 135), quando, na realidade, a riqueza, não explorada ainda, da zona de fronteira (*border*) que define Portugal reside, justamente, na disponibilidade multicultural, pois **“a zona fronteira, tal como a descoberta, é uma metáfora que ajuda o pensamento a transmutar-se em relações sociais e políticas”** (*ibidem*: 136).

É neste sentido que assumimos a defesa da escola pública, laica, universal e gratuita, cuja qualidade se mede pela capacidade que revela de operacionalizar os valores do *bem comum* que orientam a instituição. Do mesmo modo, rejeitamos a escola confinada à noção de serviço público, cuja qualidade é a *medida* da satisfação dos *clientes*, pois consideramos que numa

⁹⁰ **“Comprendre c’est prendre le temps d’«ouvrir la boîte noire», de repérer les obstacles et d’intégrer les mécanismes. Comprendre, c’est apprendre pour transférer”** (MEIRIEU, 2004).

⁹¹ **“Réussir c’est chercher à résoudre un problème «à l’économie», en faisant appel à des compétences préexistantes ou à des personnes déjà compétentes”** (MEIRIEU, 2004).

⁹² Um pouco antes, no mesmo texto, Boaventura Sousa Santos afirma: **“podemos assim dizer que não existe uma cultura portuguesa, existe antes uma forma cultural portuguesa: a fronteira, o estar na fronteira”**. Estar na fronteira significa, para o autor, um **“défice de diferenciação e de identificação”** que resulta em fortes possibilidades de identificação e de criação cultural, mas sempre superficiais e subvertíveis. Boaventura Sousa Santos recorda, a propósito, que o povo português considerava os habitantes das suas colónias como primitivos e selvagens, ao mesmo tempo que era desse modo considerado pelos povos da Europa Central e do Norte. Os portugueses foram colonizadores mas também emigrantes nas suas próprias colónias. E cita, a propósito, Fernando Pessoa: **“O povo português é essencialmente cosmopolita. Nunca um verdadeiro português foi português, foi sempre tudo. Ora ser tudo em um indivíduo é ser tudo; ser tudo em uma colectividade é cada um dos indivíduos não ser nada”** (SANTOS, 1995: 134).

democracia os valores da escola são aqueles mesmos que tornam possível o exercício da democracia ela própria.

A palavra de ordem da sociedade neoliberal em que estamos inseridos tornou-se, como sabemos, nos últimos anos, *competitividade*, e das instituições, nomeadamente das de Ensino Superior espera-se – exige-se – que sejam adjuvantes desse processo: “deve esperar-se que as instituições de ensino superior funcionem como pivôs para a tecedura dos laços que urdem um tecido económico capaz, o que tem tanto de condições políticas – porque não há competitividades sem condições políticas que a permitam – como de condições culturais, como de condições educativas, como de outro tipo de condições” (SANTOS SILVA, 2002: 131). Assim, “a oferta de ensino superior estatal e não-estatal não pode ser autista face à sociedade que somos, nem deverá permanecer alheia às principais prioridades de desenvolvimento social do país” (AZEVEDO, 2002: 56).

São por isso pedidos às instituições de ensino superior quatro desafios, com vista à competitividade: *i)* desenvolvimento de uma cultura organizacional; *ii)* mudanças em termos da governabilidade das instituições; *iii)* racionalidade na distribuição de recursos; *iv)* novas formas de conservação, uso e criação do saber (GRILO, 2002).

É deste tópico que trataremos no próximo capítulo, dedicado às culturas escolares.

Capítulo III

Formação inicial e cultura de escola

“Quanto mais global for o problema, mais local e mais multiplamente locais devem ser as soluções (...). São soluções movediças, radicais no seu localismo. Não interessa que sejam portáteis ou mesmo soluções de bolso. Desde que expludam nos bolsos” (SANTOS, B.S., 1995: 99).

Apesar de a formação para a mudança ser um domínio ainda pouco desenvolvido entre nós (BENAVENTE, 1991), após um período que representou uma importante oportunidade de viragem, pois trouxe para o centro das atenções e da acção política “o estabelecimento de ensino enquanto espaço privilegiado de intervenção e o professor enquanto profissional que constrói a sua própria realidade e gere autonomamente o seu próprio espaço de acção” (ÁVILA de LIMA, 1998: XIII), temos hoje outros argumentos para a mudança, sobretudo pelos textos que reflectem sobre a modernidade:

“Modernity has survived for centuries; its more recent forms for decades. It is not yet clear whether our generation will be witness to its complete demise, to the end of an epoch. Many facets of modernity clearly are in retreat or under review – standardization, centralization, mass production and mass consumption among them. Deeper continuing structures of power and control in society may not be eliminated quite so easily. They may, however, be changing their form: renovated and refurbished with postmodern façades of ecessibility and diversity” (HARGREAVES, 1994: 32).

Mais do que uma entidade específica, a pós-modernidade oferece um novo território de contestação, em cujo contexto os valores e os compromissos educacionais terão oportunidade de ser revistos: “**empowerment, narcissism, chaos or control**” (*ibidem*: 42) são as palavras de ordem.

Neste ponto pretendemos compreender e avaliar a complexidade dos constrangimentos da pós-modernidade e as suas implicações para a profissão docente, numa época que Tomaz Tadeu da Silva caracteriza da seguinte maneira:

“as grandes narrativas, âncoras de certeza num mundo à deriva, tornam-se desacreditadas, (...) em discrepância com os acontecimentos quotidianos (...) o progresso transmuta-se em degradação e destruição; a emancipação em dependência e subjugação; a utopia em horror e pesadelo; a razão em irracionalismo e domínio (...) o problema não é que esses ideais tenham sido simplesmente traídos ou tenham ficado por cumprir: desconfia-se que, de alguma forma, eles estão implicados nos processos que fizeram com que o mundo se tornasse o que é” (TADEU DA SILVA, 2000b: 59)

São economias flexíveis, mas frágeis; nações em guerra por questões de identidade e fronteiras económicas que se esbatem; desaparecimento das oposições entre classe trabalhadora e capital, entre Este e Oeste; desaparecimento das certezas (HARGREAVES, EARL, RYAN, 2001).

Este ponto, na linha do que vem sendo desenvolvido nesta primeira parte da investigação, analisa as mudanças que recentemente (concretamente ao longo dos anos noventa) aconteceram na profissão docente - “**Uncertainty, unpredictability, complexity, and variety**” (FLORES, 2002: 9) e o sentido para que se orientaram. Aqui esclareceremos as referidas mudanças com as características do contexto social, económico, político e cultural apresentadas no capítulo II.

Explicando melhor, é nosso propósito esclarecer como é que a formação de professores pode capacitar o corpo docente para assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento curricular, no contexto adverso que vivemos, em que controlo e standardização burocrática são responsáveis pelo desencontro entre a administração e o ensino, entre as políticas e a prática, entre o processo global de desenvolvimento curricular e os detalhes técnicos da implementação dos programas⁹³. São propósitos de produtividade que movem as esferas educativas, com forte prestação de contas sobre o trabalho e o tempo dos professores.

⁹³ É justamente neste contexto que Hargreaves (1994 e 1998) distingue colaboração de colegialidade: é que os professores são, de variadas formas, instados (e por vezes obrigados) a colaborar. Sobre isto nos debruçaremos no ponto três deste capítulo.

1. Cultura e educação

“Tivemos antepassados que, provavelmente, possuíam carapaças. Mas nós abandonámos a carapaça; pusemo-la no interior sob a forma de esqueleto. É evidente que isto nos põe dificuldades: somos frágeis; somos muito vulneráveis. Mas pudemos evoluir”. JACQUARD (1987).

Enquanto a segurança era um dos princípios construtores da modernidade, o momento actual assiste a mudanças culturais a seis níveis:

Ao nível da cultura propriamente dita, pois na modernidade existia consenso acerca dos significados e dos valores das realizações culturais consideradas como universais, enquanto o novo contexto é marcado pelos processos de globalização cultural e pelo reconhecimento da diversidade e do relativismo cultural.

Ao nível político e social, dado que a modernidade se caracterizava pela existência de estados-nação, defensores de um projecto comum de educação, o qual legitimava os laços sociais necessários à sua manutenção; pelo contrário, o novo contexto é marcado pela globalização, pela descentralização e pela procura de novas legitimações.

Ao nível da economia, uma vez que a modernidade se caracterizava pela existência de uma economia gerida no âmbito dos estados, em que o sistema educativo assegurava a sua estrutura e desenvolvimento; o novo contexto é marcado pela economia produtiva, financeira e de mercados globalizados, com autonomia relativamente ao estado, que deixou, simultaneamente, de ter referências seguras para planificar e ordenar o sistema educativo.

Ao nível individual, pois a modernidade caracterizava-se pela concepção dos indivíduos como **"ciudadanos con derechos civiles, políticos y sociales fundamentales iguales para todos en una sociedad democrática dentro del Estado"** (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 31); já o novo contexto é marcado pelo reconhecimento de identidades culturais específicas dos sujeitos, as quais passam a constituir elementos fundamentais no reconhecimento de uma dignidade própria.

Ao nível dos objectivos e conteúdos da educação, dado que a modernidade se caracterizava pela aprendizagem de valores e de conteúdos considerados importantes e identificados no âmbito dos quatro pontos anteriores; havia um currículo comum e a universalidade tinha um âmbito cosmopolita. O novo contexto é marcado pela existência de um currículo que, para além do que é comum, tem um espaço adequado aos referentes éticos e culturais da comunidade em que se operacionaliza.

Ao nível do sistema educativo, a modernidade caracterizava-se pela existência de sistemas educativos nacionais e públicos, estruturas universais e homogêneas, que serviam os cinco propósitos anteriormente referidos; o novo contexto é marcado pela diferenciação e «desregulação», ou melhor, pelo alargamento multidimensional do espectro da formação de competências, segundo os ditames de novas regras do funcionamento de um mercado mundial e culturalmente diverso.

Como se percebe, são os princípios da modernidade que, a partir de horizontes diversos, aparecem discutidos e reconceptualizados: a ideia de universalidade – o que é aceite por todos e considerado como representativo de um legado cultural objectivamente valioso, património comum digno de ser possuído e partilhado – adquire agora uma complexidade nova.

Para além das dicotomias entre relativismo e etnocentrismo, entre identidade de cada povo e universalidade da espécie, entre indivíduo e colectividade, a analítica do desenvolvimento humano segue agora uma lógica articulatória do imprevisto, do processamento de diferentes níveis de interdependência, de relacionamentos entre diversas esferas de vida, em que, no universo de construção da autonomia humana, conflito e colaboração fazem parte de um jogo entre o indivíduo, o grupo cultural e o sentido de comunidade. Trata-se da permanência de um jogo de complementaridades que, em cada momento, se consolidam e recontextualizam. Como caracteriza Pérez Gómez:

“La humanidad universal no existe más que como proyecto, como propósito decidido de consensuar los procedimientos y valores que permitan la satisfacción más generalizada. Las culturas son entidades plurales y complejas transitadas por la contradicción y el enfrentamiento tanto como por los acuerdos y convergencias siempre provisionales, en virtud del equilibrio de fuerzas de los intereses en juego. Los individuos son entidades singulares en permanente proceso de construcción, a caballo entre los diferentes sistemas de categorización, normas de

conducta, significados y expectativas que requieren los distintos escenarios en los que nos toca vivir (...) intentando elaborar un conjunto personal coherente, una red propia de significados con sentido, a partir de tan manifiesta y frecuentemente contradictoria diversidad" (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 42).

1.1. A escola como cruzamento de culturas

Quando falamos em culturas e pensamos em educação estamos no campo das culturas de ensino; é a referência a um contexto no qual as estratégias específicas de ensino são desenvolvidas, sustentadas ou preferidas, ao longo do tempo; "a cultura transmite aos seus novos membros inexperientes as soluções historicamente geradas e colectivamente partilhadas de uma comunidade" (HARGREAVES, 1998: 185). É ela que confere sentido, apoio e identidade aos professores no seu trabalho.

Hargreaves fala de conteúdo e de forma das culturas (de todas as culturas, logo também das de ensino). O conteúdo, ou atitudes substantivas, são os valores, as crenças, os hábitos, os pressupostos e as formas assumidas de fazer as coisas que um grupo partilha. A forma⁹⁴ diz respeito aos *padrões característicos de relacionamento* e às *formas de associação* entre os professores. Deste modo, as mudanças de crenças, de valores e de atitudes que ocorrem no corpo docente podem depender de mudanças prévias ou paralelas nas formas de os professores se relacionarem com os seus colegas, pelo que compreender a forma das culturas escolares é vital para a compreensão das possibilidades de desenvolvimento dos docentes e da mudança educativa.

Pérez Gómez refere-se mesmo à escola e ao sistema educativo como uma "encrucijada de culturas" (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 11), uma instância de mediação cultural entre significados, sentimentos e condutas. Quando se questiona o sentido da escola, a sua função social e a natureza do fazer educativo (alterados em consequência das transformações políticas e económicas, ao nível dos valores, das ideias e dos costumes), os docentes aparecem como não tendo iniciativa, como estando estonteados "por la vertiginosa sucesión de acontecimientos que han convertido en absoletos nuestros contenidos y nuestras prácticas" (*ibidem*: 11).

⁹⁴ É da *forma* que Hargreaves trata na obra de 1994.

A este propósito, este autor salienta que o corpo docente é composto por pessoas com diferentes perspectivas, e que assumir esta ideia leva ao reconhecimento da importância do debate colaborativo para se poder chegar a acordos vinculantes que permitam construir projectos educativos, onde valores como o respeito pelos outros, a tolerância e a solidariedade sejam valorizados e intersectem o trabalho de cada docente.

Não é isto, no entanto, o que acontece e as dimensões políticas e éticas são geralmente desvalorizadas, quer devido à **“cultura do individualismo que, em grande parte, rege o comportamento das professoras e dos professores”** (TORRES SANTOMÉ, 2000: 78 e 79), quer em virtude da dicotomia entre teoria e prática, quer ainda pela desvalorização a que são votadas as perspectivas filosófica, sociológica e teórica da educação.

Pérez Gómez explicita mesmo que a escola «impõe» modos de conduta, pensamentos e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si própria, independentemente das mudanças que, à sua volta, se produzem. E diz ainda, de forma mais cáustica:

"tampoco las fuerzas sociales presionan y promueven el cambio educativo de la institución escolar porque son otros los propósitos y preocupaciones prioritarias en la vida económica de la sociedad neoliberal y, al menos, la escuela sigue cumpliendo bien la función social de clasificación y guardería, sin importar demasiado el abandono de su función educativa" (PÉREZ GÓMES, 1998: 11).

A escola que temos, inalterável desde há décadas, é a escola da cultura moderna. Para a perceber, é preciso analisá-la por referência aos valores que definem a modernidade. É também necessário equacionar o papel que os meios de comunicação de massas tiveram, devido ao seu poder socializador, e as repercussões que originaram na prática educativa; é preciso ainda perceber como a electrónica alterou a forma da cidade, a configuração do espaço e do tempo e as relações económicas, sociais, políticas e culturais. **"A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela"** [nomeadamente fazendo uma interpretação] **"culturalista"** (*ibidem*: 11).

A escola - local de fenómenos de socialização e de educação – deve ser compreendida por referência ao conceito de cultura e às diferentes culturas que

nela se cruzam e que marcam o sentido das relações simbólicas em função das quais se desenvolve a construção de significados por cada indivíduo. Neste contexto, a escola é um espaço ecológico de cruzamento de culturas cuja responsabilidade específica é a "**mediação reflexiva**" (*ibidem*: 17); é esta responsabilidade que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e autonomia. E é também este cruzamento de culturas que caracteriza a natureza, o sentido e a consistência daquilo que os alunos e as alunas aprendem na sua vida escolar. Estas culturas, que interactuam no espaço escolar, marcam e condicionam as aprendizagens intencionalmente perspectivadas no currículo explícito.

Referimo-nos à *cultura crítica*, à *cultura social* e à *cultura institucional*. Vamos descrevê-las com o objectivo de apresentar instrumentos teóricos e linhas de análise que abram horizontes para a indagação dos fenómenos que configuram a vida nas aulas e na escola, de acordo com a especificação que Pérez Gómes lhes confere.

A *cultura crítica* é constituída pelas propostas apresentadas pelas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; é a *alta cultura*, a *cultura intelectual*, constituída pelo conjunto de significados e de saberes que, ao longo dos anos, foram acumulados. Tem um carácter evolutivo e distinto, conforme o grupo de referência. A situação de crise que a cultura intelectual vive na actualidade influencia a escola, ao provocar nos professores uma sensação de perplexidade face à diluição das fronteiras habitualmente estabelecidas pelo modelo da racionalidade vigente na sociedade ocidental e que legitimavam uma determinada prática docente. No entanto, a vivência actual do criticismo leva ao desmoronar cultural daquele tipo de racionalidade suportada por uma ideia linear de progresso e de produtividade, ideia alicerçada nas concepções positivistas e etnocêntricas da verdade. É toda um fundamento ético-civilizacional de bondade e de beleza, assente numa concepção patrimonialista da cultura, a ser questionada e abalada.

No entanto, a crise das tradições não é incompatível com a reconstituição de um sentido de permanência necessário ao funcionamento da universalidade de interdependências. A organização hegemónica de políticas culturais à escala internacional acaba por assegurar a "ocidentalidade" de significados e de práticas sociais. É precisamente a constituição mundial do

livre mercado que serve de sofisticado dispositivo de controle e de orientação de valores, normas, ideias, instituições e comportamentos que estabelecem a suficiência necessária à regulação de modelos de relações humanas denominadas democráticas.

No fundo, estes são traços da vivência social e política da cultura pós-moderna, cujos processos de legitimação⁹⁵ acabam por ter óbvio impacto nos papéis, nas normas e nas rotinas e nos rituais próprios da escola entendida como lugar institucional onde ocorrem práticas sócio-culturais e cognitivas específicas. Isto é, compreender a cultura institucional da escola exige uma relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e as interações peculiares que definem a vida da escola.

Vista muitas vezes como uma entidade artificial, distante da vida, é possível constatar que a instituição escolar esquece ainda frequentemente o alcance *práxico*, isto é, de actualização e de transformação cultural, que o novo universo técnico-conceptual exige e permite. Uma espécie de timidez pedagógica – eventual resíduo dos critérios cartesianos da representação e da evidência? - parece inibir a compreensão prática (isto é, crítico-intelectual), das contínuas mudanças contextuais, cujos desafios constituem actualmente cada vez mais a razão cultural de ser do próprio fenómeno educacional.

A distância existente entre o contexto de produção e de utilização dos conceitos disciplinares e o contexto de reactualização sócio-profissional das aprendizagens dificulta a construção de estruturas intelectuais capazes de reconceptualizar as aprendizagens no âmbito de novas tarefas. Deste modo é a “competência” – técnica, negocial e cívica - da própria comunidade escolar e, conseqüentemente, da comunidade que dela é desenvolvimento e projecção activa de vida que pode sair diminuída. Assim, o problema não está *como aprender*, mas em *como construir a cultura da escola em virtude da sua função social e do significado que ela deve ter como instituição na comunidade social alargada*.

Importa por isso conseguir níveis de implicação escolar no saber culturalmente experienciado capazes de incrementar o desenvolvimento crítico de interesses contextualizados pelo mundo da vida:

⁹⁵ Vimos já que as características da sociedade pós-moderna são as leis de mercado livre, a configuração política democrática e a omnipresença dos meios de comunicação de massas.

“En el aula y en la escuela ha de vivirse una cultura convergente con la cultura social, de modo que los conceptos de las disciplinas de demuestren instrumentos útiles para comprender, interpretar y decidir sobre los problemas de la vida escolar y de la vida social” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 255)

Deste modo se assegura a tripla função da escola na realidade social: função socializadora, instrutiva e educativa, que Morgado (2003) designa por função compensatória, transmissora e transformadora.

A função socializadora ou de mediação social, corresponde a uma tarefa que a escola partilha com a família, com o grupo social, com a televisão e com outros meios de comunicação.

A função instrutiva, isto é, o conjunto de actividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas no seio da escola, de forma sistemática e intencional, **“encaminhada a perfeccionar el proceso de socialización espontáneo, compensar sus lagunas y deficiencias y preparar el capital humano de la comunidad social”** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 256), orienta-se por uma finalidade de enculturação e aperfeiçoamento dos processos espontâneos de socialização (no que respeita a carências e a desigualdades provocadas pela origem sócio-cultural dos alunos), de modo a garantir a formação do capital humano de que o mercado laboral precisa. Desenvolve-se através: *i)* das actividades instrutivas, *ii)* dos processos de ensino e de aprendizagem, e *iii)* dos modos de organização do convívio e das relações inter-individuais. A escola cumpre esta função através da existência de um currículo comum e de uma escola obrigatória e gratuita.

A função educativa, consiste na preparação dos educandos para questionarem a validade antropológica das premissas que se lhes apresentam e para, em relativa autonomia, elaborarem alternativas e proporem decisões. Para tal, é necessário consciencializar a diferença entre os vários processos de socialização sofridos pelos alunos, fornecer uma bagagem de conhecimento crítico, construído segundo a mediação das artes, das ciências, dos saberes populares e favorecer a reconstrução do pensamento e da acção dos

indivíduos, através da capacidade de descentração e de reflexão crítica sobre si próprios.

Quando a escola se limita a provocar aprendizagens académicas, com vista ao êxito nos exames, e não estimula a aplicação consciente e reflexiva dos saberes na vida quotidiana, a sua tarefa não se pode considerar educativa, mas apenas socializadora e instrutiva.

Se a escola continua a ser um conjunto de horas diárias dedicadas a garantir a aprendizagem de produtos do conhecimento alheio, «empacotados» em unidades didácticas de consumo rápido, não podemos esperar que provoque uma enriquecedora aventura no mundo das vivências culturais. Na verdade, a função educativa da escola consiste na «capacitação»⁹⁶ do sujeito, no tomar do poder de si próprio quanto ao desenvolvimento de uma consciência autónoma e de modos próprios de pensar, de agir e de actuar transformadoramente sobre os elementos constituintes do seu contexto de vida. Não se trata simplesmente de ser *sujeito* a padrões culturais, sistemas de conhecimentos e disposições de método, nem da preparação directa para o mundo do trabalho, mas de construir e formar subjectividades onde se reconheçam experiências, pensamentos, afectos e desejos significativamente vividos por um *sujeito de acção*. Neste sentido, apelidemos de pós-moderna a escola que trabalha e problematiza os processos de subjectivação⁹⁷, isto é, os modos como cada um procede à apropriação das significações culturais da história em que a sua vida se inscreve. É assim que,

“La escuela postmoderna debe superar la ruptura clásica que estableció la modernidad entre la razón y el sujeto, ampliando el sentido de lo racional para incluir a complejidad y multiplicidad, la ambigüedad e incertidumbre del pensamiento y la cultura humana, y proponer su utilización, no para orientar la historia, o la producción económica, por ejemplo, al margen y por encima de los individuos, sino como instrumento inmejorable para provocar la subjetivación, la emergencia del sujeto capaz de convertirse en agente consciente de interpretación, creación y transformación” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 259).

⁹⁶ Tradução possível do termo já comum de «empowerment».

⁹⁷ Este conceito será desenvolvido no ponto 3 deste capítulo.

Viver a cultura na escola, interpretá-la e recreá-la, mais do que aprendê-la academicamente, requer a mesma amplitude e flexibilidade que a vida. Isto é, torna-se necessário conceber a aula como um espaço aberto e democrático de debate, contraste e recreação das diferentes perspectivas presentes na realidade multicultural das comunidades pós-modernas de vida. Por isso, na comunicação humana e na comunicação na sala de aula é necessário ter em conta dois aspectos geralmente esquecidos: o pensamento metafórico, ferramenta privilegiada para estabelecer a relação entre a cultura experiencial do sujeito e a cultura crítica da comunidade⁹⁸ e a comunicação não verbal, modo privilegiado de circulação em espaços de desenvolvimento afectivo e moral.

Nesta linha de pesquisa e de ensaio dos sentidos educativos possíveis para a escola, não pode deixar de sobressair a importância dos professores em

"someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes. La escuela ha de reflexionar sobre sí misma para poderse ofrecer como plataforma educativa, que intenta clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones" (*ibidem*: 17).

Não parece, no entanto, ser esta a tendência dominante nas escolas do início do século XXI. Como já explicitámos, na sociedade neoliberal estão a ser erguidos os pilares para converter as palavras *competitividade* e *rivalidade* no motor de todo o trabalho escolar - algo que está a afectar tanto a comunicação entre as escolas quanto no seu interior e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem que tem lugar em cada sala de aula.

As tradicionais culturas de escola⁹⁹ estão a ser convertidas em «culturas empresariais». Faz-se crer que a solução de todos os problemas educacionais passa pela conversão das escolas em quase-empresas, e aposta-se na competitividade inter e intra-escolar como modo de acomodar as escolas às necessidades do mercado.

⁹⁸ Sobre este assunto ver Bowers y Flinders (1990). *Responsive teaching*. New York: Teachers College Press.

⁹⁹ Vd. ponto 3 deste capítulo.

“A partir destes pressupostos [as leis do livre mercado e a presença forte da comunicação de massas], a escola, que funciona agora como um mercado pautado pela concorrência, reestrutura o seu funcionamento de modo a ser convertida numa organização eficiente, idêntica nos seus processos ao funcionamento de uma fábrica, tal como se pretendeu com a *pedagogia por objectivos*” (PACHECO, 2000b: 96).

Registam-se mudanças nos cargos directivos, com as quais se pretende passar de uma figura que coordena os diferentes interesses da comunidade para um profissional que tem que conseguir clientes no mercado e fontes de financiamento suplementares. Aparecem mudanças também quando a *colegialidade competitiva* se apregoa; nova faceta do tradicional individualismo competitivo, só que desenvolvido entre escolas (TORRES SANTOMÉ, 2000).

Ainda no campo da autonomia das escolas esta lógica de mudança está presente e se reforça. Na verdade, **“a escola, submetida ao mercado, só é autónoma dentro das margens dos gostos dos consumidores”** (GIMENO SACRISTÁN, 2000a: 61), pois está condicionada por um **“projecto de inovação dirigido do exterior”** (*ibidem*: 54). Tratam-se, no fundo de propostas de reforço da heteronomia e não da autonomia das escolas, vector invasivo da formação e da vivência dos valores da democracia e da justiça social.

Estas são razões que levam Torres Santomé a insistir na necessidade de desenvolver uma cultura de colaboração nas instituições, alargada aos alunos, nomeadamente no trabalho nas aulas, como força que actue contra o aumento da burocratização e da obsessão pela prestação de contas através de exames, os quais **“estão a transformar as escolas em lugares sem solidariedade, de rivalidade e desconfiança dos colegas e das colegas, o que contradiz a razão de ser dos sistemas educativos”** (TORRES SANTOMÉ, 2000: 86).

Também Apple e Beane (2000) esclarecem este aspecto quando diferenciam as *escolas progressistas* - que põem em prática propostas educativas centradas nos jovens, com vertentes humanas - das *escolas democráticas*, que, para além dos aspectos anteriormente mencionados, *valorizam a melhoria do clima da escola ou o aumento da auto-estima dos estudantes*. Os educadores das escolas democráticas tentam diminuir a severidade das desigualdades sociais na escola e eliminar também as suas causas.

Neste contexto, Torres Santomé incentiva o reforço de um sistema público de educação em que, nomeadamente, no âmbito da formação de professores, seja notória a repercussão crítica dessa formação numa ética profissional não coincidente com as demandas utilitaristas de um mercado de trabalho ele próprio não preparado para compreender o valor acrescentado, em termos de capital humano, que a educação representa em termos de sustentabilidade das necessidades de desenvolvimento a médio e longo prazo. Na sua crítica ao imediatismo do mercado, Santomé considera que

“A escola tem que ser uma peça importante na reformulação de uma nova utopia, de uma ideia motriz capaz de entusiasmar e integrar a energia e as capacidades dos seres humanos nesta passagem de milénio ou, dito de forma mais modesta, capaz de colaborar na criação de um modelo social humano onde socialmente todos tenham um lugar”
(TORRES SANTOMÉ, 2000: 89).

1.2. A educação em mudança: o desenvolvimento profissional dos professores

Segundo Hargreaves (1994), a visão pós-moderna do profissionalismo é justamente marcada pela luta entre os que apostam na desprofissionalização do trabalho do professor – pela via da intensificação - e aqueles que procuram a sua redefinição. A teoria da intensificação centra a sua atenção na proliferação de tarefas administrativas, na extensão do dia de trabalho do professor e no controle da actividade docente a nível da administração, conduzindo à eliminação das oportunidades para realizar um trabalho criativo e à sensação que os docentes continuam a serem **“socialmente desvalorizados, profissionalmente desapoitados e irresponsabilizados numa carreira instável e pouco gratificante que aceita de igual modo o mérito e a mediocridade”** (CAMPOS, 1989: 10).

Pelo contrário, os autores que defendem o surgimento de um novo profissionalismo - o profissionalismo pós-moderno – evidenciam o envolvimento dos professores em culturas de colaboração caracterizadas pelo apoio mútuo e pelo crescimento profissional. Hargreaves (1994) acredita que esta é simultaneamente uma realidade emergente e uma aspiração. Considera que muitos professores dedicam tempo e esforço à sua preparação e ao ensino, não por submissão a exigências externas, mas por empenhamento e cuidado.

Na verdade,

“over the last 20 years or so, education has been the subject of massive structural reforms world-wide, as a result of the equally tremendous social, economic, cultural and political changes. As a consequence, attempts have been made to design and re-design Teacher Education programmes in order to respond to the changing nature of teaching and teachers' work in schools and to the need to raise standards in growing economic competition” (FLORES, 2002: 8)¹⁰⁰.

1.2.1. Implicações do neoliberalismo no profissionalismo docente¹⁰¹

Apoiados em diferentes autores (FLORES, 2002, HARGREAVES, 2003) mostraremos como os professores se confrontam, na actualidade, com imperativos que, ditados pelas políticas neo-liberais actuais, os impelem para um agir técnico e que os impedem de se desenvolverem profissionalmente, conduzindo-os à desprofissionalização.

Neste sentido, defenderemos que, mais do que nunca, a formação inicial tem de se construir de forma a preparar os professores para uma actuação que permita acreditar numa visão optimista da educação. Com Hargreaves (1994 e 1998), e sem esquecermos a resistência à mudança que existe sempre nas escolas, identificaremos fragmentos de mudança que se materializam numa *nova forma de profissionalismo*, que difere do *velho profissionalismo* por perspectivar um desenvolvimento profissional que conduza o professor do individualismo à colaboração, da hierarquização ao trabalho em equipa, do processo ao produto, da autoridade à contratualização e da sobrevivência ao *empowerment*. Trata-se de uma forma de profissionalismo que exige um desenvolvimento profissional e institucional implicado em novas formas de relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais, com base na colaboração e na negociação explícita de papéis e de responsabilidades.

A noção de profissionalismo pós-moderno a que nos temos vindo a referir (GOODSON, 1991) pressupõe a capacidade de fazer julgamentos

¹⁰⁰ A autora refere como exemplo do que acaba de dizer a criação, em 1998, do INAFOP - Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. No momento em que redigimos este trabalho, o INAFOP foi já extinto, sem ter chegado a cumprir a missão para que foi criado.

¹⁰¹ Convém desde já distinguir os conceitos de profissionalismo e de profissionalidade. O primeiro termo refere a natureza de um trabalho, através da existência de uma ética própria, enquanto o segundo remete para o conjunto de características, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores específicos de uma profissão. A profissionalização será, num contexto ou no outro, o processo social e político através do qual uma ocupação obtém o reconhecimento que uma profissão tem. Consideramos, com diferentes autores (FLORES, 2002 e ESTRELA 2001) que o profissionalismo é a própria natureza do trabalho do professor, trazendo para primeiro plano as obrigações morais para com os alunos e o comprometimento com o seu desenvolvimento.

discricionários, com base em princípios morais e sociais; o desenvolvimento de competências colaborativas de ajuda e apoio entre pares; a capacidade de cuidar de si e do outro; a predisposição para a aprendizagem permanente e auto-direccionada. De forma mais radical, Sachs (2000) fala de um *profissionalismo activo ou activista*, salientando a orientação social e política da actuação docente. Será o grupo e não o indivíduo o actor, do mesmo modo que seriam a escola e a comunidade o local da actuação dos professores. Os professores envolver-se-iam num processo de aprendizagem entre pares e com os seus alunos, enquanto actores do seu desenvolvimento; o trabalho cooperativo entre pares conduziria ao envolvimento individual e colectivo, segundo os propósitos morais da profissão, e permitiriam correr riscos, com determinação e segurança.

Porém, não nos parece ser essa confiança que inunda o pensamento dos docentes. Hargreaves (1994), ainda que partidário do optimismo atrás descrito, fala do sentimento de culpa dos professores: *i)* culpa por se fazer algo que é proibido, ou de não se conseguir fazer algo que é esperado - decorre das exigências de prestação de contas e dos controlos burocráticos; *ii)* culpa que leva muitos professores a concentrarem-se na leccionação dos conteúdos (sem espaços de criatividade ou de subversão) - trata-se do tipo de culpa que inibe a inovação, por receio que tal traga prejuízo aos resultados dos alunos nos testes.

Uma solução possível para o excesso de culpa pode ser o desenvolvimento de formas de colegialidade, e a discussão actual apresenta, no que a esta matéria diz respeito, dois pólos:

Por um lado, **“collaboration is now widely proposed as an organizational solution to the problems of contemporary schooling, just as it is proposed as a flexible solution to rapid change and the need for greater responsiveness and productivity in business corporations and other organizations more widely. Collaborative decision-making and problem solving is a cornerstone of postmodern organizations”** (HARGREAVES, 1994: 17).

Por outro, **“We will find that well-intentioned drives to create collaborative cultures and to expunge the culture of teacher isolation and individualism from our schools are in serious danger of eliminating individuality among teachers, and with it the**

disagreeable creativity that can challenge administrative assumptions and be a powerful force for change” (*ibidem*: 17).

Na verdade, a colaboração tanto pode favorecer o trabalho em equipa e a consecução dos propósitos de uma comunidade profissional como pode favorecer o controle administrativo. Por essa razão, é necessário distinguir a verdadeira *colaboração*, que é espontânea e conduz a um verdadeiro desenvolvimento dos professores, e a *colegialidade* forçada, que é uma *simulação segura* da colaboração, pois aproveita as vantagens do trabalho em equipa, mantendo elevados níveis de controle administrativo sobre os docentes. Trata-se de formas de regulação que a administração encontra para submeter a colaboração ao controle e à uniformização.

Relativamente à situação portuguesa, Maria Teresa Estrela afirma que o profissionalismo docente se caracteriza pela ambiguidade e pela tensão. Vigora uma colaboração imposta – com vista à construção e implementação de projectos curriculares - sem que a formação responda à variedade de papéis que o professor é chamado a desempenhar, multiplicidade essa que tem vindo a afectar, só por si, a sua identidade profissional (ESTRELA, 2001).

O desafio de formação que a mudança exige só pode ser respondido através de uma formação de professores colaborativa, reflexiva e questionante, apoiada pelas universidades, cujo desenvolvimento estratégico passa por esta prolemática.

Numa sociedade em que a transformação mundial a que nos referimos no capítulo II não afecta só a vida nas salas de aula, mas também as “**vidas em mudança dos jovens que a povoam**” (HARGREVES, EARL, RYAN, 2001: 196), responder a este desafio em isolamento “**conduz [os professores] à culpa, exaustão, perfeccionismo e ao «esgotamento»**” (*ibidem*: 197).

É, no entanto, difícil criar as condições de operacionalização aqui referidas, especialmente porque a tarefa educativa não cumpre os requisitos de uma profissão¹⁰². Na profissão docente não há uma forte identidade profissional, com sentido de pertença, nem um controle colegial sobre a

¹⁰²Como já referimos, uma profissão, no sentido clássico do termo – medicina ou direito como exemplo -, exige a existência de um corpo de conhecimentos especializado, com padrões comuns de intervenção prática; uma importante componente ética, de deontologia profissional; uma forte identidade profissional, com sentido de pertença; um controle colegial sobre a selecção, habilitação, avaliação e permanência dos seus membros.

selecção, habilitação, avaliação e permanência dos seus membros. Ao não terem oportunidades de comunicar entre si, os professores também não podem contribuir para a criação de um corpo de conhecimentos e de experiências. Por outro lado, sofrem a desvalorização social e económica que derivam das políticas neo-liberais; estão sob o controle das administrações. O conhecimento profissional dos docentes está mais relacionado com rotinas e hábitos (aprendidos ao longo do processo de socialização) do que com conhecimento especializado oriundo da investigação.

De qualquer modo, a maioria dos autores considera que existem dois elementos que permitem assegurar a identidade profissional: a existência de um corpo de conhecimentos teórico-práticos e a existência de uma relativa autonomia de trabalho.

A este propósito Pérez Gómez distingue os conceitos de profissionalização - projecto sociológico relacionado com a dignidade e o estatuto social da profissão, no qual se incluem as condições de trabalho, o nível de retribuições e a consideração social dos seus membros – e de profissionalidade - projecto pedagógico que tem que ver com a qualidade interna do ensino como profissão, no qual os aspectos éticos e epistemológicos, teóricos e práticos, constituem um eixo substancial.

Na época moderna concebeu-se a profissão docente – numa adaptação dos modelos das profissões liberais – com base num corpo de conhecimentos, de habilidades, de interpretações, de tecnologia, de disposições éticas, de responsabilidades colectivas fundamentais para o ensino e de meios para a sua representação. É uma forma clássica de responder às exigências de uma organização económica e social típica da época moderna (caracterizada pelas economias industriais, pela divisão do trabalho, pela especialização de tarefas), em que os professores são considerados trabalhadores burocráticos, que desenvolvem um serviço público relevante para o funcionamento económico, político e social da comunidade, em um período economicamente estável, orientado para o bem-estar social.

Neste contexto, os docentes foram conquistando parcelas de autonomia e condições de qualidade para o exercício da suas funções. De um modo geral, **“el movimiento de desarrollo profesional del docente durante gran parte de la segunda**

mitad del siglo XX debe considerarse un movimiento positivo para la dignificación de la práctica docente” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 181).

Aceitou-se, nessa época, que o conhecimento profissional do docente não pode reduzir-se ao conhecimento da disciplina e ao controle dos resultados, mas que se prende directamente com o domínio dos métodos e com a regulação dos intercâmbios entre os indivíduos e entre estes e o conhecimento, para provocar a aprendizagem significativa. Os processos de formação adquiriram estatuto universitário. Assistiu-se à **“consecución de unas condiciones dignas de trabajo y un mínimo respeto a su autonomía profesional en el difícil equilibrio entre las exigencias sociales y las determinaciones de la Administración”** (*ibidem*: 182).

No entanto, desde o final dos anos 80 a profissão docente tem vindo a perder as conquistas realizadas no último meio século, por acção das políticas neo-liberais, as quais, embora tenham sido postas em marcha com mais firmeza pelos governos neoconservadores, são implementadas pela maioria dos governos, independentemente da sua tendência política, com o argumento da eficiência, da redução de custos, da flexibilidade organizativa: aumentam as horas de trabalho, usam-se as novas tecnologias, prolifera o ensino à distância e a privatização de serviços.

Assim, a característica mais visível da função docente neste momento é a gestão: se a educação é vista como uma mercadoria, sujeita às leis da oferta e da procura, num mercado livre, o professor torna-se um gestor de políticas, estratégias e táticas, não só com vista a adaptar os processos de ensino e de aprendizagem às exigências (em constante mudança) do mercado, mas também com vista a organizar o seu produto da maneira mais rentável para a sua divulgação.

Em Inglaterra e no País de Gales, países que colocaram a formação de professores exclusivamente nas escolas, ela foi transformada num mero processo de socialização profissional na cultura da escola e nas tradições práticas dos docentes, sem suporte reflexivo e teórico.

Nesta tendência, **“existe poco margen, en mi opinión, para la configuración de una práctica profesional de calidad a menos que el docente recupere el terreno perdido en la definición política de su actividad”** (*ibidem*: 182). Ora, é justamente o desenvolvimento profissional a forma encontrada por muitos docentes para

ultrapassarem os momentos de crise e de perplexidade, concebendo a prática docente como um processo permanente de aprendizagem, experimentação, comunicação e reflexão partilhada.

Repensar a função docente e o seu desenvolvimento profissional exige que se esclareça a natureza e a génese do conhecimento profissional docente, nas suas relações com as condições de trabalho. Para o fazer, é possível seguir três abordagens: prática-artesanal, técnico-administrativa e reflexiva, que Pérez Gómez caracteriza.

Na primeira, perspectiva prática-artesanal, concebe-se o ensino como uma actividade cujo conhecimento foi acumulado lentamente ao longo dos séculos, pelo processo ensaio-erro; será transmitido de geração em geração por contacto directo, num longo processo de socialização, em que o jovem professor está mergulhado na escola e sujeito a intercâmbios com os professores experientes. É ainda uma perspectiva muito difundida, quer na sociedade, quer nas instituições de formação. Trata-se de uma abordagem conservadora, que pressupõe a reprodução de hábitos, ideias, valores e comportamentos, sem espaço para a inovação nem para a mudança e em que a actividade docente está mais relacionada com a sobrevivência do que com a profissionalidade: a formação não pressupõe a questionação crítica da validade de rotinas, intuições, estruturas organizativas e comportamentos, mas a sua incorporação; a formação torna-se, assim, um mero processo de socialização.

A segunda abordagem, técnico-academicista, considera que o conhecimento especializado não tem origem na prática, mas no exterior (no sistema), e desenvolve-se de forma previsível e mecânica, nessa esfera. O professor – o prático – só precisa deste conhecimento especializado quando ele é transformado em competências comportamentais ou em rotinas organizativas. Trata-se de uma linha de pensamento que pressupõe a divisão entre os que elaboram o conhecimento e os que o utilizam. A autonomia docente é nula, pois acredita-se que retirando capacidade decisora aos docentes e atribuindo essas competências aos especialistas exteriores ao processo se garante eficácia e rigor.

Tanto a abordagem artesanal como a técnico-academicista se fundamentam na dissociação entre teoria e prática. Ambas se fixam no

processo de socialização, reforçando a dependência relativamente à administração, ao mercado, ou às rotinas da cultura escolar.

A terceira perspectiva, a investigação-na-acção, assume que a acção do professor está, em grande medida, condicionada pelo seu pensamento e que o conhecimento pedagógico do professor é uma construção subjectiva e ideossincrática elaborada ao longo da sua história pessoal, em função da sua interacção com o meio.

Considera-se que o conhecimento profissional do professor emerge na e a partir da prática e se legitima em projectos de experimentação reflexiva e democrática, no próprio processo de construção e de reconstrução da prática educativa. Por outras palavras, o elemento fundamental da prática docente e do conhecimento experiente é a reflexão, também chamada compreensão situacional. A reflexão ou compreensão situacional incorpora as experiências e construções prévias individuais ou colectivas. Porém, não as toma como critérios inquestionáveis de autoridade, nem como prescrições normativas externas, mas como ferramentas simbólicas. A compreensão situacional não deriva directamente da teoria nem se forma espontaneamente nas interacções quotidianas; ela requer um processo de reflexão acerca das diferentes interpretações que ocorrem na aula, na escola e na sociedade.

Para esta prática reflexiva contribui decisivamente uma cultura profissional crítica, que se desenvolve, não mediante aprendizagens mecânicas e rotinas, mas mediante a reflexão e a realização de experiências inovadoras e alternativas. Consequentemente, este conhecimento é sempre provisório, parcial, cheio de dilemas e de incertezas, pelo que a autonomia profissional deve enquadrar-se no processo de elaboração do conhecimento prático dos professores, assumindo os conflitos de valores que o caracterizam.

Deste modo a reflexão é um processo de reconstrução da experiência mediante três fenómenos paralelos: *i)* reconstrução das situações onde se produz a acção – redefinição da situação problemática; *ii)* reconstrução de si próprios como docentes – consciencialização das formas como se estrutura o seu conhecimento, os seus afectos e as suas estratégias de actuação; *iii)* reconstrução dos pressupostos acerca do ensino – análise das razões e dos interesses que subjazem aos princípios e formas dominantes de o conceber.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor está, por um lado, relacionado com o pensamento prático e, por outro, com o carácter relativamente autónomo da sua intervenção. A natureza do trabalho educativo - que consiste na construção e reconstrução crítica e permanente dos modos de pensar, sentir e actuar das gerações humanas – exige questionar abertamente os processos de socialização tradicionais, os quais são frequentemente obstáculos ao desenvolvimento autónomo, criativo e diversificado dos indivíduos e dos grupos.

Sendo a escola uma instituição social, ela está impregnada pelos valores que imperam em cada época e em cada comunidade. Logo, para cumprir a sua função pedagógica com relativa autonomia, o docente deve resistir aos influxos meramente reprodutores da dinâmica social. Esta é a função educativa da escola, que surge aliada à sua função socializadora, mas que especifica o carácter próprio da instituição, diferenciando-a de outras instâncias sociais também implicadas no processo de socialização. Na verdade, há outras instâncias que estão implicadas no processo de socialização, mas só à escola cabe esta função mediadora, esta tarefa crítica e emancipatória:

“el contraste permanente de pareceres, esquemas de pensamiento, sentimiento y actuación, de modo que los alumnos comprendan el significado, las posibilidades y consecuencias de los mismos, y se pongan en contacto con otras construcciones personales alternativas que ofrecen nuevos horizontes de exploración” (ibidem: 195).

Na verdade, se a escola não educar os jovens consumidores para fazerem a leitura crítica do mundo, estes ficam sós e desprotegidos face à multiplicidade das estratégias publicitárias – por vezes, verdadeiro exercício de violência simbólica – inerentes ao trajecto aparentemente errático do mercado da livre concorrência.

É neste contexto que a função educativa da escola - a da aprendizagem e formação da leitura crítica do mundo – exige que se pensem as exigências e implicações contidas na ideia da dimensão intelectual do trabalho dos professores (e dos alunos): por um lado, e sem relativismos, exige perceber a necessidade do campo normativo em que se desenrola a sua acção; por outro lado, perceber também que esse campo tem uma historicidade, uma significação socialmente construída, que lhe retira valor dogmático e, por isso,

susceptível de ser alvo de uma linguagem da crítica capaz de produzir possibilidades transformadoras dos imobilismos ideológicos.

Num outro registo, o conhecimento científico, cultural e artístico, deve ser perspectivado como análise do vivido, como proposta interpretativa capaz de resistir à tentação do imediatismo empírico, como instrumento de mediação do processo intelectual de reconstrução do conhecimento de si e do outro. Por outras palavras, assumir a dimensão mediadora do conhecimento, só é possível, ou melhor, exige do docente a compreensão das sua própria função mediadora e não transmissora. Por outras palavras, exige a assunção de exigentes regras de trabalho próprias da autonomia profissional: as que induzem à criatividade, à crítica, à cooperação e à transformação emancipatória. Ao invés, ver nas regras de trabalho um valor prescritivo é encerrar o pensamento na reprodução mimética e condenar a acção formativa aos ditames de uma ideologia profissional¹⁰³. Como se percebe, autonomia não significa distância e isolamento, mas independência intelectual e, simultaneamente, compreensão de perspectivas e, por isso, da mobilidade dos lugares: dos nossos e dos outros.

Revela-se, deste modo, a importância fundamental que adquire na profissionalidade docente o carácter cooperativo da deliberação prática. É que o professor que desenvolve as suas teorias unicamente a partir da reflexão sobre a experiência, deixando de lado as reflexões passadas e presentes realizadas por outros, **“acaba inventando la rueda, además de sucumbir a sus propias deficiencias e intereses. La reflexión individual es una condición necesaria pero no suficiente”** (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 196).

O professor isolado é uma vítima fácil das suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais. Pelo contrário, é através da reflexão e do diálogo que se desenvolvem formas partilhadas de compreensão dos conceitos éticos e dos dilemas contraditórios da prática. Por outro lado, se a finalidade da investigação e da produção de conhecimentos é a modificação da realidade, das concepções subjectivas e das práticas sociais, essa transformação só se consegue quando é uma tarefa

¹⁰³ De acordo com MCLAREN e GIROUX, 1997: 30, na expressão «ideologia profissional» inscreve-se todo um modo de pensamento próprio dos critérios de compartimentação e especialização afectos ao sistema industrial de produção em série. *Mutatis mutandis*, no campo da educação e do ensino trata-se de entregar a liberdade intelectual de trabalho à ordem formal e administrativa de uma carreira que impõe o cumprimento básico de responsabilidades técnicas e de rotina a partir de objectivos e prioridades institucionais previamente estabelecidas

colectiva, não só porque exige esforço cooperativo, mas também porque a estratégia de intervenção e de transformação deve ser o resultado da reflexão, do debate, da negociação da decisão ponderada. Daqui a necessidade de passar da reflexão individual para a reflexão cooperativa.

O professor torna-se, então, um intelectual transformador (GIROUX, 1988). Significa que o seu conhecimento profissional o projecta para a interrogação e para a busca de novos procedimentos e interacções que facilitem o conhecimento e as experiências criativas nas novas gerações. Ele intervém abertamente na análise e no debate dos assuntos públicos, arrastando os alunos nesse processo de intervenção activa. Trata-se de uma perspectiva que associa a teoria e a prática, o pensamento e a acção, as ideias, os sentimentos e as actuações, e em que a função docente se torna verdadeira prática de intervenção cultural.

Como reforça Pérez Gómez:

“Más que nunca, en el momento actual de conformismo y resignación de las poderosas fuerzas que determinan los acontecimientos y cuyo control parece fuera de nuestro alcance, cabría recordar que los problemas no responden a importantes carencias cognitivas, sino al insuficiente desarrollo de actitudes y capacidades de actuación compartida y solidaria. Sabemos mucho más de lo que aplicamos y en todo caso como profesionales de la educación hemos desarrollado mucho más la capacidad de aprender que la decisión para actuar. Hemos de aprender a transformar colectivamente la realidad que no nos satisface” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 198).

Apesar de muitas estratégias favorecerem o desenvolvimento profissional do docente, a investigação-acção é um instrumento privilegiado, pois requer a participação dos grupos, integrando os diferentes participantes num processo de indagação, diálogo e reflexão cooperativa. Estamos longe do conceito clássico de profissionalidade docente vista como a posse individual do conhecimento especializado. A prática profissional do docente é um processo de acção e de reflexão cooperativa, de indagação e de experimentação, em que o professor aprende ao ensinar, e ensina porque aprende, intervém para facilitar e não para impor nem para impedir a compreensão dos alunos. Ao reflectir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve a sua própria compreensão.

2. Cultura e cidadania

“A recontextualização das identidades exige, nas condições actuais, que o esforço analítico e teórico se concentre na dilucidação das especificidades dos campos de confrontação e de negociação em que as identidades se formam e dissolvem e na localização dessas especificidades nos movimentos de globalização do capital e, portanto, no sistema mundial. Para além disso, toda a teorização global será pouco esclarecedora” (SANTOS, 1995: 130).

2.1. Vínculos de sociabilidade afectiva, social e pública

As relações sociais que se constróem entre os indivíduos são teorizadas por diferentes autores de diferentes modos. Gimeno prefere uma estruturação segundo redes sociais organizadas com base em conexões, com as suas peculiaridades e intensidades, que dão sentido de permanência a âmbitos ou configurações das relações sociais - "esos esquemas metafóricos nos dan a entender que las relaciones sociales que mantenemos diferencian a los otros ante nosotros, porque nos entendemos ligados por lazos distintos e intensidades desiguales a diferentes individuos o grupos" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 113). Os vínculos (ou laços) a que se refere são de três tipos: afectivos, culturais e públicos, e estão organizados segundo três eixos: âmbito, modalidade e vínculos de sociabilidade.

O âmbito em que se exerce a sociabilidade varia entre a família, os grupos informais de pares, a escola, os espaços urbanos, o trabalho institucionalizado, as associações de voluntariado, os movimentos sociais, os grupos culturais, os Estados, os intercâmbios económicos, as relações internacionais e a «aldeia global» (meios de comunicação e indústria cultural)¹⁰⁴;

As modalidades da sociabilidade abarcam as relações afectivas, políticas, de colaboração e cooperação, de solidariedade, culturais e as relações entre estranhos. Os vínculos positivos básicos que nos relacionam com os outros baseiam-se: ora na atracção pessoal que configura o espaço afectivo - amor pelos outros; ora nos vínculos culturais, que constituem o campo de significados com base nos quais compreendemos, sentimos e actuamos – é o conhecimento dos outros, em função do qual é possível

¹⁰⁴ O autor refere também âmbitos de frequência excepcional: prisões, hospitais, etc., aos quais não nos referiremos.

identificar três grupos de indivíduos: aqueles face aos quais temos conhecimentos ajustados da realidade, aqueles cuja realidade ignoramos e aqueles sobre cuja realidade temos um conhecimento deformado; ora, ainda, nos vínculos que geram espaço social público – a necessidade de reconhecimento, de aceitação e de pertença, de tolerância e respeito, de lealdade.

A escola e o currículo podem, neste contexto, ter um papel importante através das relações que se estabelecem e que podem ajudar-nos a conhecermo-nos e a conhecermos o que nos rodeia, pois *aprender* é justamente confrontar-se com tradições de significado, criar laços de semelhança entre sujeitos que experimentam processos de aprendizagem de uma cultura, na medida em que partilham algo que os identifica: formas de compreender, normas de convivialidade, regras morais, padrões estéticos (*ibidem*: 141).

No fundo, todos os processos de aprendizagem são processos de socialização, cuja função consiste em aglutinar-nos desenvolvendo a nossa *identidade*: identidade que se constrói nas relações sociais. É um *constructo* constituído por crenças e sentimentos acerca do que somos, nas diversas instâncias de actuação e que se desenvolve segundo três dimensões: conteúdos, diacronia temporal e tempo subjectivo em que o projectamos. Assim, e porque a identidade evolui, a importância e o predomínio de uns ou de outros conteúdos varia ao longo da vida do indivíduo e a "**causa de la complejidad de la identidad, reside en la ponderación interna del tiempo subjectivo en el que la proyectamos**" (*ibidem*: 143) - há pessoas (e povos, diz o autor) que vivem a sua identidade fixada no passado, outras no presente e outras ainda que a vivem orientadas para o futuro.

Aprender é desenvolver a tolerância e o respeito para com a diferença, é desenvolver o sentido de obrigação para com o outro, isto é, a *lealdade*¹⁰⁵.

Compreendemos então a importância dos agentes educativos estarem atentos à comunicação ou intercomunicação com o outro, uma vez que as dificuldades de comunicação, se forem atentamente analisadas pelas escolas, podem fazer emergir espaços de intervenção relacionados com problemas nas

¹⁰⁵ Lealdade é sinónimo de confiança, no sentido de considerarmos os outros como fiéis, de termos a certeza de que se comportarão como esperamos que o façam (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

aulas, com problemas de relação entre grupos no recinto escolar, com as famílias, com os grupos culturais. A escola pode, entre outros aspectos, promover o contacto e o diálogo com pessoas «diferentes», através da aprendizagem de idiomas, do uso das tecnologias da comunicação, da organização de viagens, de intercâmbios escolares, da participação em actividades de assistência e no estabelecimento de correspondência escolar.

Socorrendo-se da distinção entre *sociedades complexas* (constituídas por uma ampla rede de comunicação - uma rede que opera de maneira relativamente estável e que marca a nossa vida - e sujeitas a uma progressiva divisão de funções) e *sociedades não complexas*, tocamos a questão das relações entre cultura e cidadania: a cidadania é "una cultura para una socialización «no natural»" (*ibidem*: 132).

O conceito de cidadania exprime uma forma ideal de vida em sociedade e constitui numa fonte de normatividade educativa, que se formalizou na educação para a cidadania. A cidadania orienta a maneira de ser do sujeito e a sua forma de viver em sociedade. É uma criação histórica e cultural, que permite ser reconhecido pelos outros e reconhecê-los dentro de uma comunidade social ampla. Ela não ocorre de forma natural, mas é fruto do trabalho educativo que se faz tanto fora como dentro da escola. Corresponde a um projecto de socialização que exige uma pedagogia específica e no qual a escola e o currículo podem ter um papel importante.

Cidadania torna-se, assim, segundo GIMENO SACRISTÁN, uma metáfora para a educação, uma vez que é uma invenção, uma construção histórica, uma vez que é a forma convencionada de nos relacionarmos socialmente no seio de uma sociedade. Esta sociedade regulada garante aos indivíduos igualdade, liberdade, autonomia e direitos de participação: "Es una especie de metáfora potente a partir de la cual se puede hacer una lectura provechosa de los retos que tiene planteados la educación, en general, y el currículum con sus contenidos, en particular" (*ibidem*: 154); um grande projecto a partir do qual se identificam os temas, os conteúdos curriculares, as práticas educativas e a política educativa em geral. Como projecto, a «metáfora da cidadania» adquire um sentido propositivo para a prática educativa, o que significa também um convite à recriação da realidade e, por isso, um desafio ao encontro crítico entre *cidadania* e *educação*.

Ambas as dimensões relevam de capacidades criadoras ao assinalarem «narrativas de progresso», nomeadamente narrativas de exercício da democracia. Por um lado, a participação na vida social é estruturada pela educação; por outro a cidadania proporciona um ponto de referência para as normas e os valores, em função dos quais a educação deve ser pensada e realizada, através da selecção adequada de objectivos, conteúdos e práticas. É, no entanto, uma relação ambivalente, uma vez que, do mesmo modo que o discurso de cidadania reproduz a ordem social, também tem uma função emancipatória, que vê na escola o terreno ideal para melhorar a sociedade.

A escola, no seu modo de estruturação, deve transmitir o significado da cidadania. Sendo a cidadania uma metáfora que orienta o desenvolvimento dos alunos, a escola deve então favorecer a formação da subjectividade, mostrando precisamente a dimensão política da educação. Não podemos esquecer que o processo de globalização em curso, por si só, não é sinónimo de alargamento da possibilidade de participação nem de aprofundamento do poder de decisão. A educação continua a ser o meio fundamental de constituição e de intervenção no bem comum. A prova é que sem ela, mesmo no seio das sociedades do conhecimento, a exclusão acontece.

A «metáfora da cidadania» é também ponto crítico de encontro, entre *cidadania* e *cultura*. É nesta linha que Morgado considera que **“o docente deve ser, simultaneamente, uma referência cultural, uma referência moral e uma referência pedagógica”** (MORGADO, 2003: 227). Uma referência cultural, **“capaz de participar na construção do conhecimento, de discutir e ser sensível aos conflitos que estão na base da sua produção”** (*ibidem*: 230). Uma referência moral, **“que se consubstancia quer pelas normas de convivência que tem de desenvolver no âmbito da comunidade educativa, quer pelo cumprimento das metas educativas que a sociedade outorga à escola”** (*ibidem*: 231). Porque se deve auto-avaliar e deixar-se avaliar, na óptica da aproximação aos ideais morais com que está comprometido, o docente constitui-se também como referência pedagógica, pois é **“capaz de se questionar sobre os métodos, recursos, agrupamentos de estudantes, modalidades de avaliação, etc., e que utiliza uma forma de trabalho através da qual procura explicações para as decisões que toma ao promover situações de ensino e de aprendizagem”** (*ibidem*: 233).

2.2. A educação para a cidadania

Na educação para a cidadania está presente a dimensão social e política da vida, constituindo um lugar onde se cruzam diferentes objectivos e áreas de conteúdos e um texto normativo acerca da cultura. Devendo ser uma constante ética e organizacional das instituições escolares, a ideia de cidadania tem que marcar, como uma linha do horizonte, a selecção do currículo e a prática pedagógica que lhe é afectada, o que, obviamente, coloca exigências de capacitação profissional no âmbito da educação e do ensino. Limitar a cidadania na escola é limitar o exercício futuro do direito à dignidade humana de vida, designadamente à experiência dos seus marcos culturais.

Compreende-se por isso o especial papel da organização e do desenvolvimento curricular na construção escolar do sentido de cidadania. É que no quadro da educação desenrola-se um jogo ambíguo entre, por um lado, a passividade e o conformismo e, por outro, a formação da atitude crítica e reconstrutora. Sendo também uma construção simbólica, a existência do currículo sinaliza e exerce uma determinada regulação do espaço social, tornando presentes, entre muitos outros, sentidos fortes como os de individualidade, pertença, tolerância, negociação, razoabilidade, conflitualidade, diálogo. A prática desta simbólica possibilita vivenciar a historicidade e as regras do vínculo social que caracterizam a cidadania.

Dada a importância social das significações culturais que se estabelecem entre as simbólicas e as práticas da educação e da cidadania, Gimeno Sacristán procede à caracterização de três modelos de cidadania: a cidadania liberal, a cidadania comunitária e a cidadania no pluralismo democrático e cultural.

2.2.1. A Cidadania liberal

Tem como referência o indivíduo: as entidades colectivas só são válidas enquanto o servem. Nesse sentido, dá-se primazia aos direitos individuais, numa lógica de deveres mínimos e de criação de laços débeis com os outros. Valoriza-se a autonomia e a privacidade, o pluralismo ético, cultural e universal. No entanto, **"bajo el paraguas del «liberalismo» se agrupan orientaciones de filosofía política y moral muy diversas. Caben desde interpretaciones puramente economicistas de la sociedad y de la libertad, hasta una concepción radicalmente democrática y un**

profundo humanismo atento a las virtualidades y necesidades del individuo" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 167).

No seu sentido mais amplo, pode-se considerar a educação como o elemento decisivo para a formação da individualidade. Na óptica aqui abordada, a educação define-se como uma intervenção intencional no sentido de capacitar para o exercício da liberdade e da autonomia, havendo assim lugar à produção de práticas interpretativas diversas. Professores e escola aparecem aqui como particulares protagonistas na construção desta *diversidade individualizadora*.

Apoiando-se em três pilares básicos, o liberalismo democrático propõe a construção e a defesa do indivíduo moral, a propagação da racionalidade científica, a tolerância e a legitimação das instituições sociais.

A perspectiva liberal considera que liberdade e cultura - ou instrução - são termos cuja efectivação exige uma profunda interligação entre si. Explicitando: só os indivíduos instruídos podem exercer a sua liberdade de pensamento e de opinião de um modo responsável. A educação surge assim como condição privilegiada de compreensão das tensões do mundo e, conseqüentemente, de inserção autónoma e criteriosa.

Assim, a *pedagogia liberal* valoriza, como aspectos centrais de reflexão e investigação, a cultura, a relação pedagógica e a política escolar. No quadro da perspectiva liberal da educação, para lá da transmissão da tradição, da inculcação de um sentido comum de "bom senso" ou, ainda, da capacitação para o mundo do trabalho, ganha particular destaque o entendimento do bom cidadão como aquele que adquire uma formação cultural própria ao caminho da liberdade, isto é, do uso autónomo da razão. A boa relação pedagógica é a que valoriza e incentiva o uso da liberdade individual.

No que respeita à política escolar, GIMENO SACRISTÁN identifica duas tendências:

"una más radicalmente liberal, apoyada en la libertad de elección, estructurando un sistema de opciones basado en la libertad de la oferta entre el sector público y privado, y otra de carácter más republicano y socialdemócrata que apuesta más decididamente por el carácter integrador del modelo de escuela pública con pluralidad interna, coherente con una definición más social de la ciudadanía a la que se le han añadido los derechos sociales" (*ibidem*: 180).

Num outro registo analítico, também Boaventura Sousa Santos explicita as tensões que, numa lógica de complementaridade, circunscrevem e dão unidade operatória ao funcionamento dos níveis macro e micro da cidadania liberal:

“a sociedade liberal é caracterizada por uma tensão entre a subjectividade individual dos agentes na sociedade civil e a subjectividade monumental do estado. O mecanismo regulador dessa tensão é o princípio da cidadania que, por um lado, limita os poderes do Estado e, por outro, universaliza e igualiza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controle social das suas actividades e, conseqüentemente, a regulação social” (SANTOS, 1995: 207).

2.2.2. A Cidadania comunitária

A referência da cidadania comunitária situa-se no âmbito das obrigações e dos deveres relativamente aos outros: a comunidade constitui-se como forma principal de organização social. As entidades colectivas têm direitos prévios aos indivíduos e a identidade tem as suas raízes no compromisso com os outros. A cidadania é vivida como acto de construção da comunidade em torno da partilha de valores culturais como os laços afectivos e religiosos.

Tal como a cidadania liberal, também a cidadania comunitária agrupa opções muito diversas, desde posições conservadoras, que proclamam a restauração dos valores tradicionais (família e religião) – numa lógica populista e integralista -, até às posições comunitaristas liberais, próximas do liberalismo, que defendem a necessidades de que o indivíduo se mantenha próximo das suas referências culturais, de modo a consolidar a sua individualidade.

Em termos das consequências para a educação, as posições mais extremas põem em causa o currículo dominante, considerando-o **"un mecanismo de asimilación intolerable"** (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 181), e, por isso, chegam a pôr em causa a legitimidade das escolas, considerando-as **"difusoras de valores que minan los lazos estrechos de los sujetos con los nichos sociales primarios"** (*ibidem*: 181). As posições menos extremas defendem a revisão dos conteúdos e das atitudes na relação pedagógica, para evitar preconceitos relativamente a grupos e a culturas minoritárias, propondo uma visão mais plural de cultura.

Boaventura Sousa Santos situa este tipo de posicionamento no âmbito do segundo período do capitalismo nos países centrais – o capitalismo organizado –, ordem que se caracteriza **“pela passagem da cidadania cívica e política para o que foi designado por «cidadania social», isto é a conquista de significativos direitos sociais, no domínio das relações de trabalho, da segurança social, da saúde, da educação e da habitação”** (SANTOS, 1995: 210). Os direitos sociais desenvolvem-se após a segunda Guerra Mundial e são aplicados através das múltiplas instituições que constituem o Estado-Providência.

A cidadania comunitária, conduz a num maior equilíbrio entre Estado e mercado, uma vez que **“a comunidade assenta na obrigação política horizontal entre indivíduos ou grupos sociais e na solidariedade que dela decorre, uma solidariedade participativa e concreta, isto é, socialmente contextualizada”** (*ibidem*: 211).

Assumindo que **“aplicar à escola as ideias de pluralismo cultural implica escutar a multiplicidade de vozes, cada vez mais organizadas nas questões do multiculturalismo, que conferem significado curricular ao que se aprende”** (PACHECO, 2000c: 18), nesta investigação interessa-nos essencialmente analisar a forma como a cultura é encarada, na educação escolar e na Formação Inicial de Professores da FLUP, cientes de que **“el aprendizaje escolar de calidad he de saber aprovechar la diversidad de fuentes de cultura existentes y fundamentar la capacidad de seleccionar las más sustanciosas”** (GIMENO SACRISTÁN, 2000b: 116).

Na filosofia da cidadania comunitária, a perspectiva multiculturalista tem uma importância considerável. Trata-se de um contexto em que o conceito de multiculturalidade é equacionado com base em duas acepções: por um lado, a constatação da existência da diversidade e do pluralismo cultural; por outro, e num desenvolvimento aparentemente mais complexo, o reconhecimento da existência de coerências internas que distinguem as culturas umas das outras, levando à necessidade de uma delimitação clara das identidades culturais próprias, a pretexto de, deste modo, e em princípio, garantir o respeito por cada uma delas: trata-se de identificar legitimidades de autonomia e independência no campo sempre relativo da negociação e do confronto de fronteiras marcadas por poderes desiguais. Nesta segunda perspectiva, **“la globalización puede entender-se como una especie de confrontación en la que los «todos» culturales débiles pierden y los fuertes ganan, dando lugar al dominio de unas culturas sobre otras”** (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 86).

Como se percebe, estamos perante uma problemática cuja epistemologia dá bem conta do modo como na organização de uma racionalidade, tenha esta um carácter mais subjectivo ou mais cultural, estão presentes um conjunto de interesses que determinam e limitam a forma como cada um reflecte sobre a ordem do mundo. Por isso, ter um olhar global que nos leve a pensar o mundo e os problemas da cultura a partir de uma perspectiva de reconhecimento de mútuos direitos e de igualdades, deve apelar a uma atitude de prudência epistemológica, atendendo às ambiguidades que estão em jogo nesta problemática. Reconhecer a existência de comunidades distintas reveste-se de uma dupla faceta: por um lado, corresponde a um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados, no sentido de verem as suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional, por outro, aparece como um dispositivo político utilizado pelo padrão cultural dominante para, por via da afirmação de pluralismos como os raciais e os étnicos, reforçar a força hegemónica das suas políticas e dos seus códigos culturais (TADEU DA SILVA, 2000b).

No quadro das relações entre cidadania e subjectividade que esta problemática sugere, o risco sempre presente diz respeito, por um lado, à construção de uma subjectividade sem cidadania, isto é, reduzida simplesmente a um processo de individualização segundo a ordem unidimensional da razão tecnológica; por outro lado, a cidadania pode tornar-se vazia de subjectividade, isto é, construir-se em torno de um conjunto difuso de dispositivos de normalização, que convertem “o sujeito em objecto de si próprio” (SANTOS, 1995: 212).

Este estado de coisas justifica, para B. S. Santos, a necessidade de descoberta contínua de novas zonas de tensão entre cidadania e subjectividade, no sentido de garantir a efectiva autonomia do processo histórico da cidadania e do processo histórico da subjectividade, evitando assim que a necessária inter-relação entre as duas dimensões se transforme num processo mútuo de violência invasiva ou descaracterizadora de identidades. Para o autor, “do ponto de vista da emancipação, é possível pensar em novas formas de cidadania (colectivas e não individuais; menos assentes em direitos e deveres do que em formas e critérios de participação), não liberais e não-estatizantes,

em que seja possível uma relação mais equilibrada com a subjectividade” (*ibidem*: 213).

As preocupações e as propostas de B. S. Santos resultam precisamente de, nas suas investigações, ter tido a possibilidade de verificar que as diferentes tensões entre subjectividade, cidadania e emancipação resultaram frequentemente em excessos de regulação, que o autor sintetiza do seguinte modo:

- Cidadania sem subjectividade nem emancipação resulta num excesso caracterizado pela normalização disciplinar (como demonstra a analítica foucaultiana);
- Subjectividade sem cidadania nem emancipação resulta num excesso caracterizado pelo narcisismo, pelo autismo dessocializante e pelo consumismo;
- Emancipação sem subjectividade nem cidadania resulta num excesso caracterizado pelo despotismo, pelo totalitarismo e pelo reformismo autoritário;
- Emancipação com cidadania e sem subjectividade resulta num excesso caracterizado pelo reformismo social-democrático;
- Emancipação com subjectividade e sem cidadania resulta num excesso caracterizado pelo basismo e pelo messianismo.

De acordo com o autor, a experiência dos anos setenta e oitenta evidencia um excesso de regulação e mostra que **“a resposta do capital aproveita e distorce sabiamente algumas das reivindicações dos movimentos contestatários destes anos. A aspiração de autonomia, criatividade e reflexividade [foi] transmutada em privatismo, dessocialização e narcisismo, os quais, acoplados à vertigem produtivista, servem para integrar, como nunca, os indivíduos na compulsão consumista”** (*ibidem*: 220). E mostra ainda que **“subjectividade sem cidadania conduz ao narcisismo e ao autismo”** (*ibidem*: 220).

No entanto, as últimas décadas evidenciam também que, a par do excesso de regulação e da hegemonia do mercado a que se fez referência no

ponto anterior, se assiste ao surgimento de fortes movimentos emancipatórios, ainda que alguns deles falsamente emancipatórios¹⁰⁶.

Assim sendo, conclui que nenhuma das opções até agora experienciadas resulta de uma síntese dos três eixos enunciados – autonomia, criatividade, reflexividade –, ficando apenas a constatação dos **“fracassos da teoria crítica moderna, que está, aliás, por detrás de algumas das formas de falsa emancipação”**, pelo que, considera o autor, **“a tarefa da teoria crítica pós-moderna consiste em apontar de novo os caminhos da síntese”** (*ibidem*: 232).

2.2.3. Cidadania no pluralismo democrático e cultural

Face ao exposto, Santos considera que os caminhos de síntese que a teoria crítica pós-moderna tem que apontar terão que basear-se num **“esforço teórico”** (SANTOS, 1995: 232) que permita identificar o que de positivo existiu na experiência histórica da nossa contemporaneidade e o que de novo caracteriza o tempo presente. Trata-se de um processo que exige uma nova teoria *da democracia* (do conceito de cidadania), *da subjectividade* (do conceito de sujeito) e da *emancipação*.

Uma nova teoria *da democracia* com vista à **“repolitização global da prática social”** (SANTOS, 1995: 233), em que **“politizar significa identificar relações de poder e imaginar formas práticas de as transformar em relações de autoridade partilhada”** (*ibidem*: 233). Trata-se de transformar o espaço da cidadania (o espaço político liberal), no sentido de eliminar os novos mecanismos de exclusão da cidadania e de ampliar esse conceito para além do princípio da reciprocidade e simetria entre direitos e deveres.

A cidadania no pluralismo democrático e cultural tem como referência a compatibilidade entre os direitos individuais e os deveres para com a comunidade, entre o bem comum e os deveres dos indivíduos. Integra-se numa democracia participativa, em que a comunicação se faz através do diálogo entre indivíduos diferentes, como prática de identidades múltiplas.

Do mesmo modo que considera importante conciliar os conceitos de *indivíduo* e de *sociedade*, Gimeno Sacristán (2001) afirma a necessidade de superar a oposição entre *liberalismo* e *comunitarismo*, pois a discussão entre

¹⁰⁶ Santos refere que a teoria crítica moderna está por detrás de algumas das formas de falsa emancipação aqui referidas.

modelos e a elaboração de uma síntese poderá esclarecer algumas das tensões e dos conflitos actuais em educação. No entanto é uma síntese difícil de conseguir.

Com uma perspectiva diferente, Pérez Gómez (1998) considera necessário analisar a polémica actual entre o *relativismo* e a *universalidade* a partir da integração de três aspectos: o indivíduo (o etnocentrismo), a cultura singular (o relativismo) e a aspiração à comunidade universal (o universalismo).

O etnocentrismo é para ele um obstáculo à análise racional, ao tomar como inquestionáveis aspectos que deveriam ser submetidos a estudo e a discussão, como é o caso das representações de cada indivíduo. Como tal, tanto pode dar origem à exclusão como ao conformismo, uma vez que assenta num conjunto de certezas inquestionáveis sobre si próprio e na ignorância relativamente ao outro. A escola reforça a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, através da selecção que faz de conteúdos e de valores do currículo, os quais reflectem a história da ciência e da cultura da própria comunidade, através da interpretação que deles faz e da forma como os transmite - de modo unilateral, teórico, repetitivo e mecânico.

O relativismo surge nos antípodas do etnocentrismo, mas levado às suas últimas consequências pode considerar-se uma manifestação de etnocentrismo, pois o relativismo parte do pressuposto que qualquer forma de existência individual ou colectiva resulta de uma construção social ocorrida num espaço e num tempo determinados, logo única.

Assim, cada cultura é vista como possuindo uma

"red de significados, símbolos y comportamientos con sentido en sí misma, generada como respuesta a las peculiares circunstancias que han rodeado a la comunidad. Los criterios y normas que rigen los comportamientos y expectativas colectivas encuentran su legitimidad en el sentido que adquieren para mantener la cohesión de dicha comunidad y garantizar las aspiraciones individuales en las singulares condiciones de vida que definen su contexto" (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 34).

Considerando que não podemos avaliar uma cultura usando critérios construídos com base em outras culturas, nem usando padrões de compreensão gerais, pois não há possibilidade de generalização de padrões

culturais, o relativismo aniquila a possibilidade de confrontar significados e comportamentos e de compreender o sentido de cada uma delas. O relativismo abarca todos os âmbitos da construção cultural – conhecimentos, representações, normas, comportamentos e valores –, sendo que é na linguagem que o relativismo encontra habitualmente o seu máximo expoente: a linguagem determina o pensamento do indivíduo e da colectividade, condicionando não só o pensamento, mas também as estratégias de acção.

Finalmente, no que respeita à noção de universalidade, ela deve ser entendida como **"un diálogo entre culturas en favor de una civilización tolerante que facilite la supervivencia"** (*ibidem*: 38). Esta é a tarefa principal das ciências humanas e o objecto da cultura crítica ou intelectual: promover a reflexão partilhada sobre as suas próprias representações, de modo a facilitar a compreensão das que nos são estranhas. A universalidade surge, assim, como uma das exigências constitutivas do respeito pela diferença.

3. A subjectivação dos conteúdos culturais

“Quand la règle morale ne peut plus trouver de fondement extérieur dans quelque transcendance que ce soit, son exigence ne disparaît pas pour autant. Elle vient seulement de l’intérieur, de soi, de la nécessité ressentie par chacun d’avoir à mener une vie respectable” (PIERRE HADOT, 1996).

As características do mundo em que vivemos tornam importante que se reflecta sobre as relações entre cultura e educação, uma vez que, como vimos nos pontos anteriores, a mundivivência cultural constitui um meio privilegiado de aprendizagem significativa dos sentidos da individualidade e da convivencialidade. Numa expressão, educar e formar a subjectividade passa pela aprendizagem da construção de práticas de significação tornadas acessíveis através da exploração de experiências culturais de vida.

Generalizar, nos actuais sistemas educativos, o sentido de aprendizagem como experiência cultural, significa a valorização da cultura como princípio fundamentador da educação, isto é, como conteúdo digno de ser vivenciado, imprescindível à preparação da cidadania, quer como forma de problematização do mundo, quer como competência de inserção contínua em actividades produtoras de maior desenvolvimento e bem-estar colectivo.

É seguindo esta orientação que analisaremos algumas das discursividades que, através dos caminhos da análise dos conteúdos culturais, enfatizam a importância da formação articulada de competências de acção e de um campo atitudinal crítico, isto é, disponível para a compreensão e questionamento dos processos de actualização do presente.

Procurando identificar algumas das perspectivas de análise do trabalho cultural (obviamente com diferenciados impactos quanto aos modos de subjectivação), podemos referir, em primeiro lugar, o sentido de acervo cultural acumulado: parte-se do princípio de que existe um núcleo cultural (desenvolvido ao longo da história) com valor intrínseco, o qual, pelo seu valor estético, moral ou relacional, merece ser conservado, reproduzido e difundido; é-lhe inerente uma ideia normativa de cultura, em que a validade é definida do ponto de vista do que é percebido como universal.

Em segundo lugar, a referência às perspectivas que visam situar o sujeito no presente, como um ser capaz de enfrentar os desafios que o rodeiam - os conteúdos culturais considerados importantes podem ser reconceptualizados transformando-se assim em conteúdos culturais vividos na actualidade, isto é, susceptíveis de uma prática de subjectivação ou de uma apropriação recriadora. No essencial, trata-se de evitar que esses conteúdos culturais não se reduzam ao plano da abstracção intemporal, mas possam servir de modelo actuante para uma leitura contextualizada do mundo e, nesta medida, reconstrutora da consciência histórica de cada sujeito. Não se trata de reviver o passado, mas de compreender melhor o presente.

Sistematizando, na subjectivação cruzam-se múltiplas possibilidades de acção e de trabalho crítico da aprendizagem, em que, segundo Gimeno Sacristán, se vive e se materializa a interdependência de realidades e fenómenos onde, designadamente, se inscrevem variáveis como *indivíduo e sociedade, cultura e sujeito, processos de enculturação e de subjectivação* (entendida esta como processo segundo o qual o indivíduo se torna naquilo que é através da cultura).

Ressituando o problema, Sacristán pretende alertar para o facto de que se a cultura não for subjectivada, permanece objectivada nos livros e nos museus, como um conjunto de acontecimentos sem relevância para os sujeitos. É a sua apropriação por estes, a sua interpretação - a sua subjectivação - que lhe dá sentido, enquanto combinação de significados e de informações, tornando a cultura algo vivo e partilhado entre os indivíduos, ao mesmo tempo que torna os indivíduos membros da cultura, isto é, seres culturalizados, ou, mais precisamente, cultos.

Como se percebe, esta é uma temática que preenche (por vezes, através de um silêncio ruidoso) a vida das escolas, lugares onde se cruzam se evitam e conflituam complexas redes de culturas. Realidade que, desde já, obriga a uma clarificação do conceito de cultura, de um modo que, como se depreende, alarga significados e atravessa fronteiras: "**cultura son los «productos» de la misma que conservamos, los significados que compartimos y que nos relacionam con unos más que con otros, es la visión del mundo, lo que construye el espíritu o la subjetividad ...**" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 26). Para esclarecer o

conceito de cultura, este autor identifica cinco sentidos contextuais que o vocábulo pode adquirir:

- i) Cultura escolar, isto é o clima, o *ethos*, a vida interior das instituições, o seu conjunto de usos, as formas que as instituições têm de manifestar costumes, rotinas e procedimentos; é a tradução que os usos escolares fazem de um projecto ou de uma vontade de ser; dito de outro modo, um projecto ou uma vontade que corresponde, em determinado momento, à manifestação do modo como uma instituição é capaz de representar o seu próprio horizonte de perfectibilidade.
- ii) Cultura da educação, ou o papel que as instituições escolares têm no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos; a sua expressão é o projecto educativo, com os seus mecanismos de aculturação, tanto explícitos como implícitos (o currículo oculto). Assim, a cultura da educação será a totalidade das influências sobre o ser humano, será o próprio processo de socialização, desenvolvido segundo as orientações da cultura dominante, a qual, por sua vez, é transmitida através do currículo.
- iii) Cultura, no sentido que lhe é dado pela filosofia da educação: aquilo que nos humaniza, que nos dignifica; são os componentes culturais que têm capacidade perfectiva, que podem constituir uma proposta desejável.
- iv) Cultura vista como uma proposta desejável a ser traduzida em práticas, através dos procedimentos pedagógicos, segundo determinados contextos políticos, administrativos e institucionais; numa expressão, a cultura que aparece no currículo real e que se traduz na cultura escolar.
- v) Cultura é também algo que caracteriza uma determinada comunidade social, que se converte no referente essencial da identidade das pessoas e dessas comunidades, assim como na maneira como nos vemos uns aos outros.

Sem pretendermos entrar nas controvérsias que envolvem a distinção entre cultura e civilização, assumiremos que a primeira é uma construção de um grupo humano, num determinado contexto e numa época concreta,

independentemente da esfera de influência ou alcance. Distingue-se de civilização na medida em que esta é a tendência humana individual e colectiva de superar as características da própria cultura, construindo um horizonte mais amplo e universal.

Isto é, civilização refere-se ao conjunto mais amplo de grupos humanos ou nações que partilham uma cultura, às vezes uma língua e quase sempre uma religião (PÉREZ GÓMEZ, 1998)¹⁰⁷. É o conjunto de conhecimentos e de valores que não são objecto de ensino específico e que todos os membros de uma comunidade conhecem.

De certo modo, explica-se assim que o conceito de cultura remeta a sua compreensão para um plano contextual – político, económico, social, geográfico -, simultaneamente preciso e flexível, onde se gera e se desenvolve. A cultura vive-se então como um tecido variável de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano partilha; é, por isso, um texto ambíguo, inacabado e metafórico, que, na sua flexibilidade relativa, requer constante interpretação e reinvenção de formas de adaptação. Viver uma cultura pressupõe, assim, reproduzi-la, mas também reinterpretá-la e transformá-la.

Também Gimeno Sacristán (2001) refere as interacções entre cultura e processo de apropriação subjectiva. Afirma que elas se explicam segundo quatro princípios fundamentais:

- i) O processo de subjectivação, isto é, de aquisição e de adaptação dos indivíduos à cultura que os converte em membros de uma certa comunidade cultural e social; deste modo, a cultura tem uma potencialidade reprodutora, pois cada indivíduo é uma construção social feita com os materiais que a cultura oferece. Formamos parte de um tecido social que nos relaciona com os outros e nos diferencia deles, pois a função reprodutora a que nos referimos cria vínculos entre os indivíduos, convertendo-os em membros da comunidade.

¹⁰⁷ O autor apresenta o seguinte elenco de civilizações: Islâmica, Ocidental, Africana, Hindú, Confuciana, Eslavo Ortodoxa, Latino-americana, Japonesa (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 40).

- ii) O processo de enculturação, que inclui a inovação que os sujeitos introduzem na cultura que está a ser apropriada. A reprodução cultural não é um decalque, mas uma perpetuação recriada através das dinâmicas produtoras da subjectivação individual.
- iii) Os processos que afectam a cultura afectam também a identidade dos indivíduos¹⁰⁸. Por exemplo, neste momento sócio-político interessa analisar duas mudanças culturais: a) as mudanças provocadas pela globalização, que tornou as culturas "mezclas impuras" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 35) e que impede que se fale em identidades grupais absolutamente homogêneas, mas antes que se refira cruzamento de culturas; b) as mudanças provocadas pela diversidade de fontes de experiência nas sociedades complexas, as quais tanto podem ser aproveitadas pela educação escolar, apoiando os efeitos da escolarização, como podem contaminar e destruir este efeito.
- iv) Os processos de elaboração de cada indivíduo, que reflectem uma determinada *forma de estar na cultura*, com possíveis dissonâncias, pois a cultura não é só composta por consensos intersubjectivos, mas também por dissensos, que dão origem a novos desenvolvimentos culturais. É preciso estar atento à forma como a aprendizagem intervém nessa mudança, para orientarmos os processos de aprendizagem com essa finalidade. É que o currículo pode orientar-se não só para os consensos, mas também para os aspectos controversos, que mostram o que nos separa e que devem ser discutidos civilizadamente.

A este propósito, Flores considera que se a cultura docente é um conjunto de crenças, valores e rotinas comuns a uma comunidade docente, conjunto esse construído ao longo de vários anos:

"understanding teaching and teachers implies the consideration of the cultures in which they work. (...) looking at schools as professional communities in order to understand the 'norms and beliefs of practice, collegial relations, shared goals, occasion for collaboration, and problems of mutual support and mutual obligation (...) to consider the 'ways in which values, beliefs, prejudices and behaviour are played out

¹⁰⁸ Por identidade o autor considera "lo que siente [o sujeito] que es y aquello que lo diferencia de otros" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 35).

within the micropolitical processes of school life” (FLORES, 2002: 52)¹⁰⁹.

Assim, a autora propõe que se analise a cultura escolar como um fenómeno dinâmico, em constante mudança, fortemente determinado pela composição específica de significados, valores e atitudes.

3.1. A bagagem experiencial dos sujeitos

A experiência é "la enseñanza o el aprendizaje que se adquiere con el uso, la práctica o el vivir de uno y por sí mismo, aunque pueda ser ayudada o provocada por otros. Es la forma misma de relacionarse con el mundo: se actúa sobre él y se reciben sus efectos" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 36). Só se pode falar de experiência quando a aprendizagem tem impacto e consequências para si próprio; é uma noção que não se limita à acção. Aprender com a experiência é, assim, relacionar o que fazemos sobre as coisas com as consequências que daí vêm para nós próprios; o sentido acumulado desses aspectos intelectuais e afectivos constitui a nossa bagagem experiencial.

No entanto, estes processos de apropriação pessoal dos significados, com base na experiência directa, apesar de serem próprios de cada indivíduo, têm marcas da presença e da experiência dos outros: porque a experiência pessoal directa necessita da experiência dos outros e porque a experiência pessoal directa é também a experiência de outros.

A experiência pessoal directa necessita da de outros porque, apesar de podemos experienciar o mundo de um modo directo, só o fazemos de forma limitada e superficial; para compreendermos de forma plena a realidade precisamos de *ferramentas de interpretação* que resultam de diferentes experiências directas. O mundo em que vivemos é, na realidade, uma aparência a descodificar e são justamente as evidências que, para serem descodificadas, exigem que tenhamos um importante suporte constituído por interpretações realizadas por outros. A isto se pode chamar, de facto, a partilha necessária de uma cultura comum como condição fundamental para a compreensão do mundo:

¹⁰⁹ Trata-se de uma posição próxima da que é defendida por Hargreaves, como veremos neste mesmo capítulo.

"Vivimos dentro de una arquitectura en la que sólo una pequeña parte de sus estructuras y del espacio que crean es estrictamente propio. Somos, inexorablemente, seres globalizados e hibridados que ocupamos un espacio social construido por otros" (*ibidem*: 39).

Defender a aprendizagem pela experiência não significa, pois, pretender tudo aprender através da experiência, como se o indivíduo fosse um universo de representações ordenadas. Por um lado, porque o âmbito do que pode ser experimentado no espaço e no tempo de que dispomos é limitado; por outro, porque a educação é um meio de fornecer materiais para compreender os aspectos implícitos do mundo. A sua grande potencialidade é fazer o sujeito contactar com experiências ocorridas em diferentes tempos e lugares e ensiná-los a, com base nelas, operar com a sua própria realidade.

Educar, na escola, é assim descodificar a experiência; é verbalizar o conjunto de sensações que, por não serem materializadas, não estão ao alcance da população que é deixada perante os seus próprios meios antes que tenha desenvolvido os instrumentos de análise necessários. É ultrapassar a experiência limitada que o espaço e o tempo das nossas vidas permite.

Por isso, é também uma acção que permite aprofundar a experiência universal da cultura:

"la educación en general (la proporcione la familia, la escuela u otro agente cualquiera), como proceso de comunicación de experiencia, supone traer y hacer disponible, para los que vivimos en el presente y en un espacio geográfico, la cultura creada por otros en otro tiempo y, a menudo, en otro lugar, generándose un proceso de universalización que nos introduce en realidades simbólicas liberadas del momento en que se produjeron y de la localización en la que tuvieron su origen" (*ibidem*: 41)

Se educar significa ir para além do quotidiano, do imediato e do local, a escolarização da educação torna esse processo mais extenso, mais profundo e mais rápido, no sentido em que organiza necessidades. Isto é, a instituição escolar leva até aos sujeitos, através da escola, o mundo não visível; a escola é o lugar para a experiência desterritorializada e destemporizada, por isso tem uma função universalizadora e globalizadora, como foi mostrado no capítulo anterior.

A experiência pessoal directa é também a de outros porque as fontes e os tipos de aprendizagem cultural podem ser organizados num crescendo de

complexidade e de amplitude, acompanhada de mudanças na subjectividade: *i)* experiência directa, *ii)* relações interpessoais, *iii)* aquisições através da leitura, *iv)* aquisições através das tecnologias da comunicação.

A escola trabalha quer com as experiências directas, de que já se falou neste capítulo, quer com as relações interpessoais, pois o ser humano é um ser social capaz da especificidade cultural que, precisamente, produz a possibilidade da experiência individual, do processo de subjectivação, isto é, da capacidade de acompanhar a experiência de todos os que se cruzam nas redes sociais em que cada um participa.

Os materiais culturais que se integram nas nossas estruturas vão-se solidificando na nossa personalidade e condicionando a nossa visão do mundo, de nós próprios e dos outros. Estas *relações em rede* constituem, assim, uma fonte fundamental de aquisições de significado e de aquisição de capital cultural. A observação dos outros, a escuta, a conversa e o diálogo constituem, já desde o universo clássico greco-romano, elementos sistemáticos da formação para a cidadania, a partir da estruturação de uma reciprocidade entre formação da interpessoalidade e formação da subjectividade própria: conhecer-se a si próprio para melhor cuidar da cidade. Ao absorvermos o mundo, através das relações interpessoais situamo-nos e situamos os outros nele, isto é, adquirimos uma identidade¹¹⁰.

Quer as sociedades tradicionais, quer as sociedades complexas actuais caracterizam-se justamente por combinarem estas duas fontes de experiência – a que se obtém por relação directa com o mundo e a que se consegue ao relacionarmo-nos pessoalmente com os outros. São formas de experiência que nos educam através do contacto directo com o mundo natural, com o mundo social e com os objectos culturais através dos sentidos e da linguagem oral. Constituem o primeiro patamar da experiência.

Com a invenção da escrita foi possível aceder a um segundo patamar da experiência, constituído pelas aquisições realizadas através da escrita/leitura. A leitura e a escrita codificam e estabilizam as experiências; ler é ultrapassar os significados imediatos mais evidentes das coisas, das situações e da experiência, transportando-as para o mundo das palavras. Quando lemos, ultrapassamos os limites da experiência pessoal, e das relações interpessoais,

¹¹⁰ Entendemos o conceito de *identidade* como uma forma de sabermos quem somos e quem são os outros.

criamos uma nova ordem relacional entre espaço e tempo: ler em privado não significa isolamento nem lacuna social, mas ter acesso à organização comunitária de um público leitor que se desconhece, mas que, de algum modo corporiza um esforço colectivo.

Esforço que, numa outra dinâmica, se encontra já publicamente pré-figurado na escola. Lugar de expressão formal de aprendizagens, a escola pode, através da escrita/leitura corporizar um projecto de perfectibilidade. Embora lugar de comunidade curricular – comunidade que expõe, exhibe, localiza, intimida -, pela leitura e escrita é possível criar, lá dentro, espaços de exterioridade, de deslocação infinita de actores e sentidos, sem que com isso, a comunidade se desagregue. Pelo contrário, nela se poderão integrar mais facilmente a ordem social das significações.

As aquisições realizadas através das tecnologias da informação constituem o terceiro patamar da experiência, o da globalização, que marca uma nova ordem de reconciliação com o texto escrito. Na verdade, o mundo das novas tecnologias não implica a perda da leitura; algumas tecnologias são mesmo facilitadoras dessa actividade. O que acontece é que exigem novas formas de ler e de escrever, transformando o mundo da leitura como realidade estável num universo marcado por um risco de fluidez, mas que, por isso, aumenta o desafio da progressão da reflexividade.

É que, no que diz respeito às redes de comunicação que as novas tecnologias abrem, o *texto* ganha mesmo um renovado protagonismo, alterando-se, contudo, as formas de relação com a aquisição do conhecimento. É por isso fundamental que a escola reflecta sobre o projecto de sujeito, de cultura, de sociedade, de perfectibilidade educativa, que as novas tecnologias servem. Na *aldeia global* está em causa um mundo com "**ritmos narrativos acelerados y [a uma narração feita] de forma fragmentada**" (GIMENO SACRISTÁN, 2001: 71).

Perde-se a experiência da duração e da profundidade. Uns conseguem ganhar em extensão, na capacidade de poderem estabelecer relações entre estímulos diversos e de se adaptarem ao que é novo. Outros ficarão com uma visão espantada, mas caótica do mundo. A escola é um elemento decisivo neste processo, uma vez que, para quem pode aproveitar as possibilidades do desenvolvimento tecnológico, apresenta-se uma oportunidade de liberdade,

autonomia e enriquecimento pessoal. "Pero quienes, por razones económicas, políticas o educativas son discriminados por cualquier motivo [...] pasan a ser víctimas de un proceso del que no podrán extraer beneficios. Para estos excluidos, ese universo social en red es algo caótico, incomprensible, poco protector y sin sentido" (*ibidem*: 73). Em vez de mais autonomia o desenvolvimento tecnológico trará "a estos «desheredados» más sumisión, más dependencia de quienes gobiernan la red, menos oportunidades de trabajar y de ganarse la vida con actividades dignas" (*ibidem*: 73).

A cultura experiencial é assim o conjunto das características adquiridas pelos alunos através da experiência nos diferentes contextos de vida em que estiveram e estão envolvidos. É uma estrutura de significados e de comportamentos, de capacidades e de sentimentos, de atitudes e de conhecimentos que resultam da interacção dos sujeitos com as peculiaridades, pressões e possibilidades características de cada contexto de vida.

A cultura do aluno é, por conseguinte, o reflexo da cultura social da comunidade em que o indivíduo está inserido, mas mediatizada pela sua experiência biográfica. É constituída por esquemas de pensamento e acção, fragmentários, contraditórios e até erróneos, mas que constituem uma plataforma cognitiva, afectiva e comportamental para a construção das suas interpretações do mundo e dos seus projectos de intervenção no quotidiano. É uma cultura poderosa para o indivíduo, porque foi construída ao longo da sua experiência e constitui a base cognitiva das suas interpretações sobre os fenómenos naturais e sociais, do mesmo modo que constitui a arquitectura lógica das suas decisões e acções.

Do que ficou dito ressalta que para entendermos a cultura experiencial de um indivíduo precisamos de analisar os seus processos de construção de significados. Estes significados são os responsáveis pela sua forma de actuar, sentir e pensar e dependem de variáveis, que podem ser: *i*) situacionais ou contextuais (definem o clima físico e psicossocial onde as interacções têm lugar): são os objectivos e expectativas dos diferentes elementos, tendo em conta a sua convergência ou afastamento, é o cenário de convívio – espaço, actividades que se desenvolvem, e a distribuição do tempo; *ii*) variáveis experienciais (os significados e modos de actuação, segundo as suas experiências anteriores, os seus modos de compreensão e os pressupostos que determinam o seu conhecimento e a sua actuação); *iii*) variáveis

comunicativas (níveis e elementos que alimentam, condicionam e canalizam a comunicação de significados, quer a nível intrapessoal (processo como se incorporam novos conteúdos e significados à estrutura cognitiva e afectiva do sujeito), quer a nível interpessoal (intercâmbio de informação explícita e implícita entre os indivíduos e grupos), quer a nível grupal (mensagens que o indivíduo recebe como membro de um grupo, com vista à formação de uma identidade grupal) ou ainda a nível global (influxos da economia e da cultura global de massas).

Neste contexto, a recente investigação sobre formação de professores vê as escolas não só como locais de aprendizagem, mas também como locais em que os professores aprendem e se desenvolvem, isto é, como comunidades de aprendizagem, não só no sentido formal e organizacional, mas também na perspectiva social e psicológica de construção da experiência da prática e da eficácia profissional (FLORES, 2002).

Os estudos mais recentes sobre a formação de professores e o seu desenvolvimento profissional (HARGREAVES, 2003; DAY, 2001; ÁVILA de LIMA, 2002; FLORES, 2002), consideram que estes são directamente afectados por dois factores: a cultura escolar e a direcção das escolas.

A cultura escolar - por considerarmos, com Ávila de Lima (2003), que não só condiciona como pode ser condicionada pela Formação Inicial, que é o nosso objecto de estudo - continuará, ao longo deste capítulo, a ser por nós abordada; a questão da direcção das escolas, por sair do âmbito desta investigação, no sentido em que não é directamente influenciada pela Formação Inicial, será deixada para posteriores investigações.

3.2. Envolvimento emocional Vs isolamento profissional

Valorizando as disposições internas do sujeito e as das peculiaridades do contexto¹¹¹, assim como o aspecto social e cultural do desenvolvimento humano – “*la mente humana se constituye y se realiza al utilizar la cultura humana*” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 207) – assumimos que a espécie humana se constitui como instância cultural e os indivíduos adquirem a dimensão humana quando assimilam os rudimentos básicos da dita cultura. A aprendizagem torna-se inseparável e incompreensível à margem do contexto sócio-cultural em que o

¹¹¹ Perspectiva construtivista.

aprendiz participa; a relação adaptativa e criadora dos indivíduos e dos grupos humanos com a realidade estabelece-se a partir da representação simbólica. Esta é realizada por cada indivíduo de acordo com o acervo cultural acumulado, o que faz com que compreendamos que as representações simbólicas individuais são, definitivamente, apropriações pessoais da representação simbólica colectiva.

Neste ponto interessa lembrar os contributos de Bruner (1988), Vigotsky (1979), Freire (1970) e Habermas (1987), no domínio da intersubjectividade e da criação colectiva da aprendizagem como motor de aprendizagem, aceitando como premissa que o aluno constrói o seu próprio conhecimento fazendo a síntese entre a informação nova e o conhecimento prévio, pelo que a aprendizagem é o resultado de uma construção mental do sujeito. São autores que dão fundamento aos princípios seguidos pelos defensores das comunidades dialógicas de aprendizagem: (SASO *et al*, 2002)¹¹², noção que não desenvolveremos nesta tese, por extravasar o seu âmbito de estudo, mas que, pela sua importância para a compreensão da educação como experiência cultural de aprendizagem do valor da intersubjectividade e da comunicação na construção de subjectividades mais solidárias, não poderíamos deixar de ter presente.

Também no horizonte alargado de uma analítica do múltiplo e do heterogéneo, do que, individual ou colectivamente, pode escapar à expectativa normalizada, Ávila de Lima (2001) considera que a definição da *metáfora comunitária* em educação assenta em pressupostos de vivências de colegialidade e no sentido de comunhão de valores e de perspectivas

¹¹² As comunidades dialógicas de aprendizagem constituem uma resposta à sociedade de risco, sociedade essa que exige um esforço de flexibilidade constante, face à necessidade permanente de análise das situações e de tomada de decisões. A linha dialógica de actuação procura operacionalizar “**nuevos métodos más eficaces que superen los enfoques estructuralistas y postmodernos que no creen en el cambio. El giro dialógico nos abre nuevas posibilidades para la transformación social, la convivencia pacífica entre culturas, los sueños y la utopía**” (SASO, 2002: 29). Face à crise da modernidade, as comunidades dialógicas de aprendizagem assumem-se no terreno educativo como uma alternativa à pós-modernidade. À inexistência de verdades universais assumida pelo pensamento pós-moderno e à consequente valorização das subjectividades e da lógica do poder, assim como à deterioração da utopia e do ideal de transformação social, que eram característicos da modernidade, a modernidade dialógica contrapõe a valorização da intersubjectividade. Às “**posturas relativistas y al inmovilismo**” (*ibidem*: 39) pós-moderno, opõem um duplo objectivo: analisar as dinâmicas dialógicas da sociedade e determinar que factores promovem ou inibem o diálogo. Ao serem fonte de força e confiança colectiva em comunidades de professores, dão-lhes capacidade para interagirem conhecedora e assertivamente com os promotores da inovação e das reformas, assumindo ou rejeitando os modelos em voga. Para este movimento, a realidade é uma construção humana, pelo que os significados passam pelo tipo de interacções entre as pessoas, dando assim origem à construção de diferentes aprendizagens. Trabalham com o conceito de *inteligência cultural* para conseguir uma multiplicação das fontes do conhecimento e a compreensão da diversidade de saberes e de contextos e actuam também com a noção de inteligências múltiplas (GARDNER, 1983).

relativamente ao ensino. Esta metáfora traduz a perspectiva mais comum relativamente às comunidades profissionais em educação, apontando para a necessidade de os professores pensarem de forma semelhante, de terem uma compreensão comum do que é ensinar, planificar e avaliar, de terem uma missão comum.

Contrariando a literatura que identifica as relações profissionais produtivas com a existência de uma comunhão de valores, crenças, objectivos e normas, com o apoio mútuo, a colaboração e a colegialidade e com a existência de relações significativas do ponto de vista pessoal, este autor afirma não ser evidente que todas as relações profissionais que ultrapassam a esfera pessoal sejam mais fortes do ponto de vista interpessoal. Afirma que a única coisa que parece ser absolutamente imperativa que os professores partilhem – para formarem uma comunidade profissional – é um profundo compromisso relativamente às aprendizagens dos alunos, ao seu desenvolvimento e ao seu bem-estar. As relações pessoais não são absolutamente nada essenciais e, na perspectiva da mudança, a relação pessoal até pode ser contraproducente.

Assim, distingue “*acquaintanceship*”, que pressupõe a existência de relações amistosas, de sociabilidade, em que cada um sabe do outro aquilo que é essencial na perspectiva da sua relação com o mundo, mantendo-se, contudo, reserva do *eu*, e “*friendship*”, em que cada um sabe tudo o que é intrínseco acerca do outro (ÁVILA de LIMA, 2001). Este autor considera que as relações pessoais ténues favorecem as redes profissionais de apoio. Pelo contrário, as relações pessoais fortes desencorajam a aquisição de novas informações e retardam a inovação e a mudança (ÁVILA de LIMA, 1998).

Esta não é, porém, a posição predominante relativamente ao assunto: normalmente considera-se que o sucesso da colegialidade depende da congruência entre a imagem pessoal e pedagógica que cada um faz do outro, tal como defende Hargreaves (1994), que afirma que é necessário que os professores partilhem crenças educativas e tenham abordagens compatíveis do processo de ensino e de aprendizagem. Dito de outro modo, para que os professores consigam trabalhar em conjunto, é preciso que tenham laços de

“**commonality**”, logo é necessário que o trabalho conjunto se baseie na escolha pessoal informal.

Lima critica esta perspectiva, por considerar que a proximidade entre pares impede a mudança, porque inibe o conflito cognitivo necessário ao trabalho criador (ÁVILA de LIMA, 2001). Pelo contrário, considera que a discrepância deve ser intencionalmente usada para garantir maior qualidade na tomada de decisões e julgamentos justos. Por isso, a única coisa necessária para unir os elementos do grupo, no sentido do “**impacto no melhoramento da prática educativa**” (ÁVILA de LIMA, 2002: 10)¹¹³ deve ser uma ética de vida e uma deontologia profissional.

Na sequência desta reflexão, este autor posiciona-se contra o ataque que, nomeadamente na América do Norte e na Grã-Bretanha, tem vindo a ser feito ao individualismo. Distinguindo individualismo e individualidade, salienta que, embora o individualismo dos professores resulte normalmente de constrangimentos administrativos e situacionais que se tornam obstáculos ao estabelecimento de relações de colaboração nas escolas, ele também pode ser uma forma de os professores lidarem com as suas dificuldades, concentrando os seus esforços nas actividades de sala de aula – neste caso Hargreaves (1994) chama-lhe *individualismo estratégico* - ou pode ser uma forma de acção preferida para uma parte ou para a totalidade do trabalho – neste caso é denominado *individualismo electivo*. É neste cenário que Lima alerta para o facto de que “**os esforços para eliminar o individualismo no ensino correm o risco de ameaçar também a individualidade de muitos docentes, retirando-lhes o sentido da eficácia pessoal e da competência**” (*ibidem*: 39).

Para identificar a situação contrária à colaboração entre professores, este autor prefere o termo *isolamento profissional*. Não fala de *individualismo*, neste contexto, pois “**falar de individualismo dos docentes é atribuí-lo a uma característica de personalidade, normalmente apresentada enquanto defeito**” (*ibidem*: 11), mas de *isolamento profissional*. Significa esta opção concentrarmo-nos numa situação concreta e não nas características pessoais dos indivíduos. Significa aceitarmos que o isolamento se pode dever a muitos outros factores

¹¹³ O texto a que aqui nos referimos foi anteriormente publicado na Revista *Arquipélago – Ciências da Educação* nº 3, 2000, pp. 13-40, com o título “Isolamento profissional e colegialidade no ensino”.

que não apenas a uma mera predisposição interior para se agir sozinho, longe do olhar dos outros. Uma vez que, neste ponto, nos interessa analisar a questão do isolamento profissional na formação inicial de professores, não nos centraremos nas questões mais amplas de *individualismo*. Fá-lo-emos no ponto 3.3.2. desta capítulo.

No caso de professores estagiários, o alvo da investigação que aqui nos convoca, o contexto de trabalho é fundamental para a dinâmica de trabalho assumida. Na verdade, Ávila de Lima afirma que, nas investigações por si realizadas, “os estagiários eram avaliados de acordo com a sua capacidade para trabalharem a sós e para resolverem os seus problemas sem recorrer a outras pessoas (...) as planificações para as aulas observadas (...) [eram] a expressão última da individualidade no ensino (...) Em suma, os estagiários não eram formados para a colegialidade, mas sim para o isolamento profissional” (*ibidem*: 173).

Referindo-se então ao *isolamento profissional* e não ao *individualismo*, este autor, por considerar que a Formação Inicial influencia de forma decisiva o tipo de professores que há no sistema educativo, analisa as relações que existem em esta fase da carreira – que trata como indução profissional – e a cultura das escolas.

Nesse sentido, afirma que, na investigação que se faz na actualidade, é frequente considerar-se que o isolamento não é uma prática adequada para a formação de professores. Constata também que muitos professores e formadores de professores apregoam as virtudes da colaboração. Defende que, apesar deste discurso dominante, os programas de Formação Inicial de professores e as experiências de Formação Inicial – nomeadamente o estágio pedagógico - não materializam estes princípios, antes socializam os futuros professores para serem profissionais isolados: “**learning to teach intails technical as well as emotional aspects, and learning to manage these occurs often in a context of profound professional and personal isolation**” (ÁVILA de LIMA, 2003: 198).

Na verdade, diz-nos, o isolamento profissional dos professores, nas últimas décadas, tem sido um facto e tem tido repercussões na qualidade da prática educacional, uma vez que a cultura dos departamentos tem um grande impacto na socialização dos professores principiantes; os professores principiantes são por vezes apanhados no meio de um campo de batalha que opõe diferentes facções das escolas ou dos departamentos; a forma como uma

cultura recebe e se relaciona com os professores principiantes é um indicador fundamental da sua natureza; no primeiro ano é fundamental o desenvolvimento do *self*, o qual tem lugar no contexto relacional; mesmo os programas muito estruturados no sentido da colaboração falham quando o estágio se restringe à transmissão de conhecimentos técnicos e individualistas, que servem apenas a causa da sobrevivência individual; muitas vezes os estagiários mostram apenas *sobrevivência estratégica* ou *redefinição estratégica*; os estagiários não questionam a legitimidade de um processo de formação que os forma para o isolamento (ÁVILA de LIMA, 2003).

Lima categoriza então três perspectivas sobre a forma como decorre a socialização dos Professores em início de carreira: *i)* ela exerce-se através dos modelos de professores que os professores principiantes tiveram, enquanto alunos (TABACHNICK E ZEICHNER, 1984); *ii)* ela exerce-se em função das características do contexto de trabalho na escola; *iii)* ela exerce-se em função das características do departamento.

Num outro sentido, António Nóvoa afirma que “é entre a *reprodução* e a *produção* que estes «agentes-actores» têm que encontrar o seu caminho colectivo” (NÓVOA, 1991: 61). É que “o que fez *outrora* o bem-estar da profissão docente foi a sua identificação com projectos de sociedade alicerçados numa cultura escolar (...) o que faz *hoje* o mal-estar da profissão docente é a sua «desintegração» dos valores dominantes nas nossas sociedades” (*ibidem*: 61).

Colegialidade e colaboração, individualismo (ou isolamento profissional) e balcanização são os termos que importa agora definir.

3.3. A cultura docente: da colegialidade e colaboração ao individualismo e à balcanização

3.3.1. Colegialidade e colaboração

A colaboração é comumente apresentada como “a solução ideal para as inúmeras dificuldades das organizações actuais e como a chave para o seu progresso e desenvolvimento. Também no ensino” (ÁVILA de LIMA, 2002: 7).

O fracasso de muitas iniciativas de desenvolvimento curricular é frequentemente atribuído à incapacidade para se construir e manter relações colegiais de trabalho que são essenciais ao seu sucesso, pois são estratégias

de fomento do desenvolvimento profissional dos professores (HARGREAVES, 1994).

Assim, alguns autores identificam a diferença entre colaboração e cooperação (ÁVILA de LIMA, 2001), considerando que a cooperação é vista como uma componente chave do conceito de colaboração, distinguindo-as o facto de a cooperação referir as acções individuais, que não trazem necessariamente benefício para todos os envolvidos e a colaboração referir as acções que beneficiam todos os envolvidos e cujos resultados não seriam os mesmos se não tivesse havido um trabalho conjunto, com responsabilidade partilhada em termos de decisões tomadas. Outros (HARGREAVES, D., 1995), distinguem colaboração e colegialidade, salientando que a colaboração não tem, necessariamente, uma base institucional (dois estranhos podem, por breves momentos, colaborar), enquanto a colegialidade implica uma estrutura institucional (a existência de uma sociedade organizada de pessoas).

É, no entanto, a distinção apresentada por Andy Hargreaves (1994) entre colaboração e colegialidade que centrará a nossa atenção nas linhas que se seguem. Este autor considera que a colaboração e a colegialidade relacionam o desenvolvimento dos professores com o desenvolvimento curricular. Exigem-se novos estilos de liderança: *liderança instrucional* e *liderança transformacional* ou governo partilhado.

Trata-se, em suma, de partilhar em moldes colegiais a tomada de decisões. As culturas de colaboração são espontâneas (partem dos próprios professores), embora facilitadas administrativamente, são voluntárias (resultam da valorização que dela fazem os próprios professores), estão orientadas para o desenvolvimento de iniciativas próprias, difundidas no tempo e no espaço (não se trata de actividades calendarizadas, mas de encontros informais), são imprevisíveis, no que respeita aos resultados (são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizadas). Caracterizam-na sentimentos e atitudes como: “**sharing, trust, support, (...) paternalistic or maternalistic leadership, joint work, continuous improvement**” (HARGREAVES, 1994: 238).

Nas suas versões mais amplas, mas também mais raras, as culturas de colaboração podem abarcar o trabalho em conjunto, a observação mútua e a

pesquisa reflexiva focalizada, de formas que expandem criticamente a prática. Nas culturas de colaboração cada indivíduo participa com a sua parte num empreendimento cujo resultado beneficia todas as pessoas envolvidas, a responsabilidade é partilhada e as decisões são tomadas em conjunto (ÁVILA de LIMA, 2002). São, porém, raros os exemplos de culturas colaborativas, nas escolas. Normalmente assistimos a situações de colegialidade artificial e de balcanização.

De facto, frequentemente, as relações profissionais de colaboração existentes entre os professores não são espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, alargadas no tempo e no espaço e imprevisíveis, mas reguladas administrativamente – a administração exige que os professores se encontrem e trabalhem em conjunto; isto é, são compulsivas, o trabalho em conjunto é uma obrigação -, orientadas para a implementação (de ordens superiores), fixas no tempo e no espaço (de forma a ser regulada administrativamente); e são previsíveis – pretende-se produzir resultados concretos e pré-determinados. Trata-se então de colegialidade artificial – “contrived collegiality” (HARGREAVES, 1994) -, cujas consequências se identificam com a inflexibilidade e a ineficácia. Ela **“esmaga o profissionalismo dos professores e o juízo discricionário que o compõe e desvia os seus esforços e energias para uma aquiescência simulada para com exigências administrativas inflexíveis e inadequadas aos locais em que trabalham”** (HARGREAVES, 1998: 235). Trata-se de uma **“safe simulation, a device that can suppress desire”** (HARGREAVES, 1994: 238).

Noutras situações a colaboração que existe ocorre no interior de subgrupos cuja existência e composição estão claramente delineadas no *espaço*, possuindo fronteiras claras entre si; trata-se de balcanização. A balcanização divide, separa os professores em subgrupos isolados, muitas vezes adversários uns dos outros no interior de uma escola. Os professores nem trabalham em isolamento, nem com o colégio de pares, mas em subgrupos, sejam eles os departamentos, as unidades orgânicas, ou outros. A balcanização é uma configuração organizacional que se alicerça na especialização disciplinar.

Apesar das suas virtudes potenciais, a colaboração entre professores também pode ser comodista e complacente, conformista, artificial e cooptativa

(Hargreaves, 1998). Para além disso, pode dividir os professores, nomeadamente na sua forma balcanizada (ÁVILA de LIMA, 2002). Neste tipo de associações, a permeabilidade entre grupos é baixa; eles estão isolados uns dos outros e a pertença a grupos múltiplos não é frequente. A permanência é elevada, pois a composição dos grupos mantém-se ao longo do tempo. Há uma identificação pessoal (singular) dos professores com o grupo em que estão inseridos: desde cedo se vêem como professores de uma área específica de especialidade, bem como de um determinado nível e ensino; identificando-se com um grupo distanciam-se dos outros, o que prejudica a comunicação, a empatia e a colaboração entre os diferentes grupos, assim como a consistência das expectativas dentro do grupo.

As culturas balcanizadas regem-se por uma compleição política em que as dinâmicas de poder e de interesse próprio criam desequilíbrios de *status* entre os grupos, o que afecta toda a comunidade educativa, impedindo a mudança e dificultando o desenvolvimento profissional dos docentes, assim como perpetuando os conflitos entre pares. Hargreaves compara este tipo de cultura organizacional às “*city states*” (HARGREAVES, 1994: 238).

Para alterar a lógica de balcanização das culturas escolares é necessário diluir as fronteiras entre as disciplinas e cruzar o espaço que tradicionalmente têm vindo a ocupar com outras categorias organizacionais. É instalar uma lógica de *mosaico fluído*, que considera ser uma quinta forma de cultura docente.

O *mosaico fluído* consiste na criação de redes, parcerias e alianças, quer no interior da escola, quer no seu exterior. As relações que se estabelecem estão para além do princípio da colaboração; enquanto a colaboração se situa num plano ético e político que orienta a actuação dos professores, quer no plano individual quer no colectivo, o mosaico fluído rege-se pela igualdade, pela excelência, pela justiça, pela parceria, pelo cuidado para com os outros e pela consciência global.

Tal não significa, porém, que das relações que se criam esteja ausente o conflito. Significa antes que o conflito é considerado um componente

necessário do processo de mudança, como referimos no ponto anterior¹¹⁴. O mosaico fluido é “flexible, dynamic, responsive, (...) uncertain, vulnerable, contexted” (*ibidem*: 238). Também Jorge Ávila de Lima salienta que, em muitos sistemas educativos fortemente centralizados, a colaboração é considerada oficialmente como uma solução excelente para assegurar a implementação centralizada dos *curricula* sem que seja delegado nos professores o poder de o construir e desenvolver (ÁVILA de LIMA, 2002). Deste modo identifica a contradição entre a retórica oficial que enaltece a colegialidade e as lógicas avaliativas para os professores, que promovem a competição entre colegas.

No contexto das políticas sobre formação inicial de professores, estes estudos sobre as culturas de escola leva-nos a questionar o tempo *obrigatoriamente* passado em conjunto, entre orientadores e estagiários, que tanto ajuda a criar ou a reforçar, *quer* culturas de colaboração - relações de trabalho espontâneas, informais e amplas entre professores, desenvolvidas numa vertente simultaneamente social e profissional -, *quer* uma colegialidade artificial - controlada, regulada e previsível nos seus resultados -, *quer*, acrescentaríamos, com Ávila de Lima, uma cultura do isolamento, não só vigente na situação de formação, mas com repercussões em toda a carreira do docente.

Este aspecto é ainda referido por Flores, que diz que os professores principiantes referem que o ambiente de trabalho na escola não é “supportive” (FLORES, 2001: 144) e que as relações de trabalho não são efectivas, antes reina o individualismo na cultura de escola, apesar de ser um dado adquirido que “workplace conditions have a powerful effect on the understanding and practice of the profession” (*ibidem*: 144). Uma vez que as recentes investigações salientam a importância que as condições de trabalho têm para os professores principiantes, a investigadora defende “the need for a more effective supervision and a supportive climate” (*ibidem*: 139), que torne desnecessária a cedência estratégica (LACEY, 1977) por que a maior parte deles opta em situação de formação, para conseguirem responder aos constrangimentos situacionais e institucionais existentes durante o período de formação: seguem as sugestões

¹¹⁴ Hargreaves (1994) refere, a este propósito, o Carnegie Forum on Education and the Economy. *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*. Relatório da Carnegie Task Force on Teaching as a Profession. Washington, DC, Carnegie Forum. 1986.

do orientador, mas mantêm as suas reservas pessoais relativamente ao que fazem.

É que, como alerta Ann Lieberman, “we learn that when the society changes and the institutions do not, teachers make adaptations that sometimes turn out to be as poorly suited to change as those they seek to replace” (LIEBERMAN, 1994: X).

3.3.2. Individualismo, individualidade e conflito

Também Williams, Prestage e Bedward (2001) consideram que o individualismo é sempre prejudicial para os professores principiantes, pois em vez do desenvolvimento profissional, a sua preocupação centra-se no desenvolvimento de estratégias de sobrevivência. O individualismo é normalmente “tido como uma fraqueza, não uma força; um problema, não uma possibilidade; algo que deve ser removido, e não respeitado” (HARGREAVES, 1998: 192).

As comunidades docentes têm sido consideradas factores vitais na promoção da mudança educativa nas escolas. Porém, nem todas as comunidades de professores promovem e sustentam essa mudança. Repensando o papel da colegialidade e do conflito nas comunidades profissionais de professores e a forma como o cruzamento das relações profissionais e interpessoais contribui para a mudança das instituições (escolas), Jorge Ávila de Lima apresenta uma reflexão que consideramos pertinente para o estudo que aqui apresentamos.

Como foi apresentado no sub-ponto anterior, tem sido comumente aceite que a colegialidade é um factor de mudança centrado na escola, que se reflecte na organização da sala de aula, na implementação de inovações pedagógicas e organizacionais, no apoio aos professores principiantes e na sua socialização, que favorece o crescimento profissional dos professores e a sua realização. Os investigadores que defendem a colegialidade e a colaboração defendem um profissionalismo interactivo (FULLAN e HARGREAVES, 2001), pois consideram também que a falta de relações entre colegas retira aos professores a possibilidade de terem *feed-back* crítico e perspectivas alternativas para as suas práticas, crenças e decisões. E o

profissionalismo docente define-se, essencialmente, em termos das decisões que os professores constantemente tomam (*ibidem*).

Ávila de Lima (2001), pelo contrário, considera que esta identificação do profissionalismo com a colaboração apresenta vários problemas: *i)* nega formas de profissionalismo baseadas na independência, no individualismo e na solidão; *ii)* não existe uma noção rigorosa do significado do termo *colegialidade*: o termo tanto é apresentado como sinónimo de *colaboração*, como os dois termos são considerados diferentes níveis ou graus de envolvimento profissional com os colegas.

A cultura de colaboração alicerça-se na valorização do indivíduo e do grupo em que ele se insere, na abertura de espírito e no sentido da segurança mútua. Relaciona-se mais com as relações pessoais do que com as relações pedagógicas, tendo um impacto muito indirecto na prática educativa (ÁVILA de LIMA, 2001). Assim, considera que, para além dos diferentes professores e das diferentes escolas terem diferentes perspectivas do que significa ser *colaborativo* e *colegial*, nem sempre esta cultura é favorável à mudança nos professores; podendo mesmo ser um obstáculo a ela, nomeadamente quando as comunidades se organizam com base nos laços de amizade. Por essa razão, apresenta argumentos a favor do individualismo.

Também HARGREAVES (1994) afirma que o individualismo e o isolamento se tornaram preocupações e alvos dos movimentos de reforma educativa, tendo a sua erradicação passado a ser uma prioridade. Este autor considera que a cultura do individualismo não tem sido bem compreendida: esse atitude é vista ou como um comportamento defensivo dos professores, fruto da sua ansiedade, isto é, de um défice psicológico, ou como o resultado das condições de trabalho – pressão e constrangimento – que conduz à necessidade de economizar racionalmente os esforços. Uma fraqueza, um problema a banir, quer seja originado por factos físicos, pelo estado psicológico, pela escassez de tempo e de energia que são necessários na sala de aula, ou pelos sistemas de prestação de contas e de avaliação. Só recentemente aparece na literatura a referência à necessidade de se explorarem as potencialidades desta atitude; são tendências que associam o individualismo à autonomia, à privacidade e ao desenvolvimento pessoal – os

docentes são pessoas, e para compreendermos o profissional é preciso entender a pessoa que ele é (GOODSON, 1991).

Hargreaves considera necessário redefinir as causas do individualismo, pois corre-se o risco de que as tentativas de eliminar os hábitos do individualismo ameacem o empenhamento dos professores na *ética do cuidado*, aspecto essencial no profissionalismo do professor. Noddings (1992) considera mesmo que o objectivo principal da escola não é o desenvolvimento intelectual dos jovens, mas o seu crescimento como pessoas saudáveis, competentes e morais. Elenca do seguinte modo os *centros de afecto* que a escola deve trabalhar: cuidado consigo, com o próximo, com os animais, com o ambiente, respeito pela obra humana e pelas ideias (NODDINGS, 1992).

Consideramos que esta perspectiva de análise das culturas profissionais merece especial atenção, pelo que passaremos a esclarecer o ponto de vista aqui apresentado.

Com este propósito, Hargreaves (1994) procedeu à seguinte tipologização do individualismo: *i)* individualismo constrangido, que tem a sua causa em questões administrativas e arquitectónicas; *ii)* individualismo estratégico, que é resposta às contingências quotidianas do ambiente de trabalho, nomeadamente relacionadas com a prestação de contas; *iii)* individualismo electivo, que corresponde a uma questão de princípio relativamente ao estar e abarca três tópicos intimamente interrelacionados entre si, e que nos parecem constituir desenvolvimentos importantes para a problemática educacional do século XXI. São eles o cuidado de si, a individualidade e a solidão.

Neste quadro, Hargreaves alerta para o facto de a relação entre o individualismo e o cuidado pessoal não ser uma relação valorizada nas escolas quando, pelo contrário, grande parte das acções dos professores são motivadas por preocupações de cuidado com os outros e de ligação a eles – por uma *ética do cuidado*. Em oposição ao que são estas representações dos professores, a administração das escolas organiza as relações entre professores em termos da ética da *responsabilidade*, consubstanciada na colaboração entre docentes com vista ao cumprimento das *obrigações*

profissionais, cuja materialização é feita através da *eficácia* da planificação e da instrução.

Assim, nos esforços de reforma, as frequentes fugas dos docentes no sentido do individualismo pode ser uma forma de preservar o cuidado. A *ética do cuidado* vive normalmente na sala de aula e está fortemente imbricada com outros sentimentos e orientações, o que torna a sua presença menos óbvia e o seu impacto mais complexo. É dela que os professores retiram as suas maiores satisfações, as suas *recompensas psíquicas*, as suas alegrias e satisfações profissionais, o sentido de mérito profissional. O individualismo dos docentes não é, neste contexto, sinónimo de insegurança; será antes uma forma de preservar o cuidado (HARGREAVES, 1994).

Para as administrações, o desafio pode consistir em demonstrarem, que as relações entre colegas, tal como as relações dentro da sala de aula, também podem ser organizadas em torno da ética do cuidado, alargando deste modo esta filosofia da educação à comunidade escolar. Neste caso, os professores dispõem da oportunidade (e têm a obrigação), tanto de *receber* cuidado como de dá-lo, de mostrarem abertura em relação à possibilidade de serem objecto do cuidado dos outros, em vez de parecerem mártires morais e serem sempre eles a oferecê-lo.

Surgem, assim, dois importantes esclarecimentos conceptuais a fazer: individualismo / individualidade e isolamento / solidão. Hargreaves descreve a individualidade como a possibilidade de pensar de forma independente e discricionária, enquanto o individualismo conduz à atomização social. Considera que o *individualismo* conduz ao relaxamento da unidade social, enquanto a *individualidade* é o reino da dissensão e da discordância baseadas em princípios. Não sendo, no entanto, esta distinção clara para todos os que trabalham na área da educação, corre-se o risco de, na tentativa de eliminar o individualismo, o fazermos também com a individualidade.

Do mesmo modo, também o isolamento e a solidão devem merecer tratamentos diferentes. Enquanto, para muitos professores, o isolamento é o estado permanente do seu trabalho, uma vez que caracteriza a cultura da escola em que estão inseridos, a solidão é geralmente uma fase temporária do trabalho, para permitir a reflexão, a retroacção e a reorganização. É uma

retirada feita com o intuito de se mergulhar nos próprios recursos e reorganizar, contrariamente ao isolamento, que é uma prisão ou um refúgio.

Tal como na dicotomia anterior, há que ter o cuidado de, ao ajudar o professor a sair do seu isolamento forçado não o impedir de ter a oportunidade de desfrutar da solidão, que é um processo de vitalização do ensino. Por outro lado, a capacidade de se estar só pode representar uma necessidade de procura da coerência intelectual e de consciencialização dos próprios pensamentos, assim como pode estimular a criatividade e a imaginação. É, em suma, o factor tempo que distingue as situações: se a maior parte dos professores de uma escola prefere a solidão, isso indica provavelmente que existe no sistema um problema de individualismo, entendido enquanto fuga a relações de trabalho consideradas ameaçadoras, desagradáveis e pouco compensadoras; no entanto, se os professores preferem a solidão durante apenas uma parte do seu tempo, ou se esta é desejada por apenas alguns professores, essa opção deve ser respeitada.

Assim, a luta contra o individualismo que, actualmente, se trava nos sistemas educativos europeus, não pode restringir, o direito ao cuidado, à individualidade, nem à solidão. Em suma, corre-se o perigo de, “**na sua busca da norma colegial [o sistema poder] punir a excelência**” (HARGREAVES, 1998: 205).

Neste mesmo sentido, também Pérez Gómez defende que a cultura está neste momento a viver uma tensão entre as exigências de um contexto social em mudança - caracterizado pela complexidade tecnológica, pela pluralidade cultural e pela dependência do mercado livre à escala mundial – e as rotinas que continuam a caracterizar “**un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático por outro**” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 163). Face a esta tensão, os professores sentem-se inseguros e tornam-se, por isso, ineficazes, caracterizando-se pela passividade, pela inércia, pelo gregarismo, pelo conservadorismo, pelo isolamento ou pelo autoritarismo. Os professores aprendem rapidamente a reproduzir papéis, métodos e estilos, pois essa é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas, com as famílias e com a gestão da escola ou a administração.

Assim, destaca como características da cultura docente: *i)* o isolamento e a autonomia profissional; *ii)* a competitividade e a balcanização; *iii)* a

saturação de tarefas e a responsabilidade profissional; *iv*) a ansiedade profissional e o carácter flexível e criativo da função docente.

A autonomia profissional é muitas vezes confundida com o isolamento, o que dificulta o acesso a novas ideias. Para distinguirmos estes dois conceitos importa identificar três tipos de isolamento: *i*) o isolamento como estado psicológico, provocado pela insegurança e pelo medo da crítica, que remetem o professor para o espaço “**de su aula, de su incompetencia y de su previsible arbitrariedad y autoritarismo**” (*ibidem*: 167); é uma estratégia que faz aumentar a insegurança e que reforça o círculo vicioso do isolamento progressivo, pois “**sólo el contacto y la colaboración con los compañeros en un clima de atención y solidaridad, puede procurar el apoyo que requiere la salida de la inseguridad profesional**” (*ibidem*: 167); *ii*) o isolamento ecológico, determinado pelas condições físicas e administrativas – separação radical das aulas, fragmentação disciplinar – que dificulta a comunicação e a colaboração, pois as experiências de inovação rompem com a estrutura espaço-temporal e curricular, para favorecer o contacto e a cooperação; *iii*) o isolamento adaptativo, uma estratégia pessoal para encontrar o seu espaço de intervenção e preservá-lo das influências pejorativas do contexto, gozando de uma certa liberdade para operacionalizar estratégias divergentes e singulares de intervenção pedagógica.

Geralmente, o isolamento constitui um clima adequado para o cultivo do pragmatismo, da passividade, da reprodução conservadora ou da aceitação acrítica da cultura dominante.

Por seu lado, a competitividade e a balcanização são manifestações da cultura escolar individualista e não solidária. A balcanização consiste na organização da escola em espaços sociais fechados – departamentos organizados por áreas de conhecimento – o que faz com que se perca a visão de conjunto do projecto educativo do estabelecimento escolar. A colegialidade burocrática e a cultura de colaboração constituem, pelo contrário, cenários onde os docentes podem aprender uns com os outros, partilhar experiências, temores, propósitos e pensamentos. No entanto, o conceito de colegialidade é amplo e abarca diferentes comportamentos, desde a cultura de colaboração espontânea à colegialidade burocrática e artificial.

Enquanto a colegialidade artificial tem a ver com procedimentos burocráticos, com origem na Administração, que têm como objectivo incrementar a atenção que se presta à necessidade de trabalhar juntos, pelo menos na altura de fazer o desenho e a planificação dos projectos educativos e curriculares de escola – daí que englobe experiências como planificação conjunta, entretenimento mútuo, ensino tutorizado, grupos de trabalho –, a colaboração espontânea surge e desenvolve-se por iniciativa da comunidade escolar convencida de que as necessidades, interesses, complexidades e propósitos da tarefa educativa requerem a cooperação. Não representa uma estratégia conjuntural para um espaço e um tempo determinados, mas uma forma de entender e viver a educação na instituição escolar. É uma exigência de processos educativos que se articulam através de experiências de troca e de comunicação reflexiva. É constituída por dois aspectos fundamentais que se implicam mutuamente: o contraste cognitivo - debate intelectual que provoca a descentração e a abertura à diversidade – e o clima afectivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas, ao risco (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

A transformação da cultura escolar requer a modificação não só das ideias, mas também e fundamentalmente, dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na história individual. Ela é “**el sustrato básico intelectual y afectivo para afrontar la incertidumbre y el riesgo del fracaso**” (*ibidem*: 173). Quer isto dizer que a incerteza, o fracasso e o conflito não são consequências indesejáveis de um processo de mudança e de aprendizagem, mas os companheiros inevitáveis de qualquer processo de aprendizagem individual ou social rico e relevante, que afecte uma parcela fundamental da vida individual e colectiva.

Atendendo a que a transmissão de conhecimentos disciplinares não pode ser considerada como o objectivo exclusivo nem preferencial da escola, não só porque já não corresponde às exigências do cenário económico e social (marcado pela flexibilidade, pela diversidade e pela mudança, o que exige de forma mais premente o desenvolvimento de capacidades e atitudes), mas também porque o progresso vertiginoso da ciência e da tecnologia converte em efémeros e obsoletos certos conteúdos curriculares, e ainda porque esse progresso põe à disposição dos alunos meios e mecanismos de

comunicação e de aprendizagem ágeis, imediatos e sedutores, “la escuela tiene que repensar su función instructiva y educativa, desde su clásica función transmisora de informaciones hacia otra más compleja como facilitadora del pensamiento autónomo y crítico de las actitudes y capacidades de intervención reflexiva” (*ibidem*: 175). Estas são realidades que pertencem a um quadro profissional aparentemente em défice de funcionamento, já que, agora, são a saturação de tarefas e a responsabilidade profissional, o incremento de responsabilidades e a mudança de papéis e de funções, que se apresentam como verdadeiros desafios apontados às características de uma profissão em recontextualização.

Pérez Gómez considera que a intensificação laboral que os professores têm, no momento actual, tem como consequência falta de tempo e de tranquilidade para darem atenção aos alunos, quer dentro, quer fora da sala de aula, reflectirem sobre o sentido do seu fazer, formarem-se e desenvolverem todas as qualidades pessoais e profissionais.

Num quadro de vida profissional que aparece reflectido, entre outros aspectos possíveis, *i*) nas tensões institucionais que se estabelecem entre as pretensões socializadoras do professor-educador e o aparente desinteresse dos alunos, *ii*) no diálogo interior dos professores em que se põem em causa perante o cerco discursivo de que são alvo a propósito de competências a desenvolver, *iii*) no universo cultural e psicológico sisifiano em que vivem a sua identidade (a de professor, a daquele que *professa*, sempre) perante as repetidas proclamações triunfais da Administração sobre reformas e autonomias, não será de espantar que a complexidade da tarefa educativa seja facilmente sentida como uma ameaça pessoal. Aliás, o seu mérito ou o seu êxito não pertencem ao professor: encontra-se algures numa abstracção estatística de um *ranking*. Mas esperançoso e prometaico continua sempre a acreditar num fogo-luz diferente daquele que consome o que deveria ser estético: a existência de todos nós. É que, para já,

“esta ideología de la rentabilidad escolar, tan extendida y querida por las políticas neoliberales de los gobiernos conservadores, provoca claramente la devaluación de la tarea educativa, sitúa el docente a merced de los vientos revueltos del mercado y provoca su insatisfacción y ansiedad profesional, pues le aboca a la desvirtuación de su función educativa: la formación del individuo en la recreación de la cultura, en favor de un simulacro entendido como la primacia del

rendimiento académico sobre los contenidos disciplinares” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 177).

Por sua vez, Flores (2002) refere: “Isolation and privatism are prevalent in school cultures characterised by individualism. Teachers are isolated in classrooms, which prevents them from criticism and feedback from peers” (*ibidem*: 53). Esta investigadora confronta as perspectivas de Hargreaves (1994) – que diz que a colegialidade artificial tem muito poucos resultados no desenvolvimento dos professores – com a posição de Day (2001), que defende que ela pode ser um estádio entre uma cultura do individualismo ou uma cultura balcanizada e formas mais elaboradas de colegialidade e de colaboração.

Em suma,

“O cuidado, a individualidade e a solidão não têm recebido o reconhecimento que lhes é devido, não tendo sido suficientemente tidos em conta pelos reformadores e investigadores que trabalham no sentido de melhorar a qualidade do ensino. Neste capítulo, sublinhei a insensatez de se presumir que todo o individualismo dos professores é perverso. Somos encorajados a pensar o impensável e a considerar activamente alguns dos seus pontos fortes potenciais, antes de nos apressarmos a purgar os nossos sistemas de ensino da sua presença. As culturas dinâmicas dos professores deveriam ser capazes de evitar as limitações profissionais do individualismo, abraçando simultaneamente o potencial criativo da individualidade no ensino” (HARGREAVES, 1998: 205-206).

Capítulo IV

O Professor Principiante

“Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar”
JOHNSTON & RYAN (1983: 137)

1. A formação inicial de professores

“Partimos, naturalmente, do pressuposto de que a escola é (ou deve ser) o espaço comunitário onde o sujeito da aprendizagem vai à procura de um aumento gradual e intencional das suas competências, por forma a tornar-se um «sujeito interpretativo» - e não apenas um «sujeito informativo» [...]” (SANTOS 1988: 19).

As investigações que se realizaram entre os anos setenta e noventa do século XX (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1991; MARCELO, 1991; PACHECO, 1995; FLORES, 1997 e 2002; BRAGA, 1998) mostraram que os principais problemas dos professores principiantes se relacionam com a tomada de decisões em situação interactiva. Inserem-se neste nível de dificuldades a motivação dos alunos, o tratamento das diferenças individuais, as questões disciplinares e o controle do tempo. São estudos que evidenciam que a entrada na profissão se faz normalmente de forma violenta e dolorosa¹¹⁵, que é preciso apoiar devidamente, como tentaremos mostrar neste capítulo.

Para tal, é necessário, mais uma vez, termos consciência que a educação tem vindo a ser dominada por preocupações económicas: **“a minha opinião é de que, nos anos 90, a função principal da educação é a de servir a economia. Diria mais, esta ênfase é consequência do acordo entre as nações do mundo desenvolvido, de que devem estar ao serviço do novo e transformado capitalismo que emergiu da crise dos anos 70”** (OZGA, 2000: 58). As finalidades sociais da educação e da formação têm sido desvalorizadas ou mesmo anuladas, já que são consideradas pouco produtivas e, por isso, são vistas como um factor de distração da tarefa central de aumentar os níveis de sucesso e, conseqüentemente, de desempenho económico. Esquecem-se os dirigentes políticos que a educação é, efectivamente, composta por processos sociais, políticos e económicos, em equilíbrio.

Segundo esta autora, e através da análise das actuais políticas de formação em Inglaterra – nomeadamente no que respeita ao relacionamento entre práticos e investigadores (a teorização) – aparece uma **“nova versão de profissionalismo docente, que percorre as escolas, as faculdades e as universidades, [onde] não há lugar para o [o que é] prático, crítico e independente [baseado na]**

¹¹⁵ É justamente esta constatação que leva FLORES (1997) a propôr a criação, pelas instituições de formação, de programas de indução profissional, que apoiem os professores principiantes na transição de alunos e professores.

investigação em educação (...). O actual práctico (...) é o que valoriza os conhecimentos extraídos da prática, adquiridos no local, por oposição à investigação” (*idem*: 78).

Na investigação sobre política educativa aparecem, assim, segundo esta autora, dois objectivos distintos para a teoria:

- i)* Teoria como solução de problemas – “toma o mundo tal como ele se encontra, com as relações sociais e de poder dominantes e as instituições em que o mundo se encontra organizado (...) o objectivo (...) é que estas instituições e estas relações funcionem o melhor possível” (*ibidem*: 92);
- ii)* Teoria como reflexão, processo de relacionamento com outras perspectivas para identificar alternativas – a teoria crítica, “no sentido que se afasta da típica organização do mundo e questiona como é que ela se estabeleceu. A teoria crítica (...) não aceita como definitivas e verdadeiras as instituições e as relações de poder, mas questiona-as, analisando as suas origens” e a forma como poderão contribuir para o processo de mudança (*ibidem*: 92).

Desta tensão, e dos seus reflexos na formação inicial de professores, daremos conta neste capítulo.

1.1. Da democracia e igualdade dos anos setenta e oitenta ao eficientismo economicista da década de noventa

Em Portugal constatamos que, nas últimas três décadas do século XX, se assistiu ao duplo efeito que os apoios das instituições económicas mundiais tiveram, em termos de desenvolvimento, por um lado, e de normalização por outro:

“Defendemos que a intervenção do Banco Mundial na educação portuguesa foi mais ideológica que instrumental. Isto quer dizer que o que contava mais era o apoio dado pela instituição à redefinição e ao reestabelecimento do Estado (ou seja, a sua contribuição para o processo de normalização). Em termos concretos, isto incluía não só o proporcionar de um modelo para o desenvolvimento educativo, baseado na teoria técnico-funcional, mas também o patrocínio de um apoio externo a um Estado extremamente necessitado de refazer a sua imagem para se reabilitar face à comunidade” (STÖER, 1986: 246).

O autor está a referir-se às décadas de 70 e 80, que em Portugal concretizaram a ligação entre a democracia e a educação, pois esta e a cultura desempenharam um papel vital na construção e manutenção de uma

sociedade democrática, caminhando no sentido da democratização e da igualdade: “na verdade, no final da década de 70, a «comunidade» que constituía Portugal já não era a mesma do princípio da década” (*ibidem*: 257).

Por um lado, este movimento de democratização da educação “significava formar cidadãos para uma sociedade baseada em novas formas de democracia económica e política” (*ibidem*: 158), mas por outro preparava já o caminho para a submissão ao neoliberalismo.

No mesmo sentido, Assunção Flores comenta: “the preparation of prospective teachers for life in schools and classrooms - the main goal of Initial Teacher Training - has been discussed, re-defined and re-framed as a result of the social, cultural and political transformations in society. (...) understanding teacher education policy implies, therefore, understanding the context in which it is embedded” (FLORES, 2002: 32).

Assim, a autora refere as transformações - ao nível das políticas educativas - que, nas décadas de 80, afectaram a formação inicial de professores¹⁶:

“In Portugal, for instance, the publication of the Fundamental Law for the Educational System, approved in Parliament in 1986 (Law 46/86), marked the beginning of an era of profound and contested initiatives and discussion amongst the various stakeholders about the role of education, of school and of teachers. The institutionalisation of in-service education for all teachers, in 1992, and the recognition of the academic degree - ‘licenciatura’ - for all teachers irrespective of their level of teaching (in an attempt to reduce the gap between teacher education for secondary (FLORES, 2002: 32).

Decorre que os dois problemas mais importantes do sistema educativo português nos anos 70-80 são a subordinação da economia portuguesa e do sistema educativo às exigências financeiras internacionais e a importação de métodos educativos, conteúdos “e mesmo de pessoal” dos países capitalistas ocidentais (STÖER, 1986: 261).

“Em resumo, o que queremos defender aqui (...) é que no final da década de 70 existia em Portugal um choque entre duas principais exigências feitas ao Estado português, ambas sentidas muito fortemente no sistema educativo. A primeira era a exigência de que o

¹⁶ Estas transformações – como aliás a autora refere - afectaram também a formação contínua de professores. No tanto, e mesmo sabendo que a formação de professores é uma *lifelong enterprise*; um *long continuum* (VONK, 1993; PERRENOUD, 1993, MARCELO, 1994, DEVELAY, 1996) no âmbito deste trabalho, referir-nos-emos apenas às transformações que dizem respeito à formação inicial de professores.

desejo longamente frustrado de modernização do país teria de encontrar uma resposta, não só em termos adequados ao crescimento económico, mas também para proteger a democracia pluralista em Portugal (um objectivo tornado muito mais difícil pela recessão capitalista internacional). A outra era a exigência de que teria de ser dada uma resposta à protecção do bem estar nacional dos portugueses. Isto foi interpretado principalmente como a protecção das «realidades portuguesas», «descobertas» e «criadas» pela revolução - ou seja, a sua protecção contra a manipulação e a exploração capitalista, tanto interna como sobretudo externa” (*ibidem*: 261).

Em suma, os últimos trinta anos da educação em Portugal foram marcados por orientações dadas a partir da esfera económica - através de instituições como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Por um lado, trata-se de organizações “encargadas de promover y vigilar los procesos de globalización del capital”¹¹⁷ (TORRES SANTOMÉ, 2001: 19), mas, por outro, são organizações que, em Portugal, obrigaram a que a educação estivesse também, e concomitantemente, ao serviço da construção da democracia, pois “entre las condiciones políticas que exigen para realizar sus préstamos tanto el Banco Mundial como el Fondo Monetario Internacional está que los países receptores tengan gobiernos democráticos”¹¹⁸ (*ibidem*: 19).

Correia (1991) identifica, neste período, dois sistemas de formação de professores:

- i) um que se relaciona com a dimensão teórico-metodológica e técnico-pedagógica (que encara a formação como um conjunto de sistemas estruturados de troca e transmissão de saberes, seleccionados em função da análise das necessidades – défice manifestado relativamente às competências exigidas);
- ii) outro que se prende com a dimensão sócio-institucional (em que há uma oferta de formação, que é independente, porque prévia, à análise de necessidades).

Em Portugal, sem dúvida, os anos oitenta e noventa marcaram a profissionalização da profissão de professor, movimento que passou pelo

¹¹⁷ “Este tipo de organismos mundialistas (el FMI, la OCDE, el Banco Mundial, la OMC), (...) son el verdadero cerebro de las políticas neoliberales (...) son los organismos económicos de carácter mundialista los que también financian la construcción de discursos acordes con sus intereses privatistas y de explotación” (TORRES SANTOMÉ, 2001: 21).

¹¹⁸ mesmo se “sólo es necesaria la etiqueta de una democracia formal” (TORRES SANTOMÉ, 2001: 19).

estabelecimento de um corpo de conhecimento e de saber profissional que trouxeram a profissão para o nível académico, contrariamente ao que anteriormente acontecera - **“the emphasis on 'on-the-job training', in which the participation of Higher Education Institutions may be minimal, is likely to contribute to the de-professionalisation of teaching”** (FLORES, 2002: 34). Assiste-se à criação do modelo integrado (nas Universidades Novas) e do Ramo Educacional (nas Universidades Clássicas).

Referindo-se ao modelo integrado, Flores afirma: **“Despite its potential, the Integrated Model presents some weaknesses. One of the main criticisms relates to the lack of articulation between the subject and the pedagogical component, which is said to constitute one of the fundamental reasons for the model (Campos, 1995). Added to this is the fragmentation of knowledge and the lack of a 'sequential' and 'integrated' practice even in relation to the pedagogical subjects of the course. This is attributed, to a greater or lesser extent, to the cellular organisational structure existing in higher education institutions (Alonso, 1998)”** (*ibidem*: 36).

Cruzando o estudo da formação inicial integrada praticada nas Universidades Novas com a formação inicial sequencial característica das Universidades Clássicas, a mesma autora refere: **“Research has also shown the existence of two separate sites of teacher training - universities and schools - which sometimes entail a different (and in some cases contradictory) logic of training (Pacheco, 1995a; Flores, 2000a; Braga, 2001)”** (*ibidem*: 37). E conclui: **“Despite the increasing expectations and demands placed upon teachers and schools, the support and resources allocated to them are far from being responsive to their needs. Moreover, teacher training and education programmes still do not respond adequately to the changing nature of teaching which, more than ever, calls for high quality teachers”** (*ibidem*: 37).

E vai ainda mais longe, ao considerar que, apesar das alterações verificadas, se continua a formar professores com base em modelos ideais de escola, não preparando os professores em início de carreira para fazerem face à realidade educativa.

No final do século, a formação de professores, no nosso país, cruza duas abordagens: *i)* **“uma abordagem técnico-profissional que valoriza os aspectos instrumentais, as referências didáticas e metodológicas, as experiências práticas de simulação de actividades de ensino-aprendizagem e o treino das competências futuras dos professores”** (NÓVOA, 1991: 121); *ii)* **“uma abordagem crítico-reflexiva que**

estimula uma reflexão pessoal, o exame crítico e o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade pessoal dos futuros professores” (*ibidem*: 121).

Trata-se de uma estrutura que se manteve inalterável desde a década de setenta, quando surgiu, com a “primeira geração das «Ciências da Educação» no nosso país” (*ibidem*: 121). Tal facto conduz à conclusão de que “é importante assinalar a pobreza das concepções dominantes no sistema de formação de professores em Portugal. [uma vez que, desde os anos setenta,] não se tem assistido a um esforço de renovação teórica e conceptual” (*ibidem*: 121) e a profissão de professor continua a efectuar-se num jogo de *reprodução* (BOURDIEU e PASSERON, 1970), ainda que, por vezes, criticada.

Também J. Correia considera que o professor continua a ser visto como um transmissor de conhecimentos, que reproduz modelos culturais, produto de uma formação inicial assente na reprodução de modelos pedagógicos, de saberes e de saber-fazer: o sistema “reproduz-se reproduzindo as condições sociológicas e sócio-pedagógico-científicas que justificam a sua existência e estruturação” (CORREIA, 1991: 93). Isto apesar de Portugal ter dedicado os últimos vinte anos à “edificação de uma rede de formação inicial de professores” (NÓVOA, 1995a: 9).

É no propósito de pensarmos o momento actual, no que respeita à formação de professores em Portugal, que apresentaremos de seguida alguns pontos-chave da investigação nacional e estrangeira relativa a este assunto. Antes, porém, será conveniente esclarecer que vemos, com Estrela & Estrela (1977: 68), a formação inicial ligada a uma formação permanente, sendo já uma fase do início da profissão. Flores (1997: 18), embora distinguindo os dois momentos, também refere esta linha de continuidade, ao considerar a importância do que denomina “período de indução profissional”, isto é, o tempo contíguo à formação inicial, cujas potencialidades como elo de ligação fundamental entre a formação inicial e a formação contínua a autora prova. O mesmo acontece quando esta investigadora fala da formação contínua como “outra fase do extenso *continuum* do desenvolvimento profissional do professor” (*ibidem*: 85), numa alusão “triple I - continuum of initial, induction and inservice education and training” (BOLAM, 1987:755).

Do mesmo modo, Perrenoud (1993: 149) afirma: “de uma certa forma, a formação inicial apresenta-se como o *início da formação contínua* que acompanhará o

profissional durante toda a sua carreira”. Marcelo (1995b: 54) salienta a necessidade de “conceber a formação de professores como um *continuum*”, com princípios comuns, no sentido em que De Peretti (1987: 97) afirma: “é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial”. A própria expressão *desenvolvimento profissional dos professores* contém justamente em si a imagem da evolução e da continuidade, superando a justaposição tradicionalmente realizada entre a formação inicial e a formação contínua do professor.

É neste sentido que Nóvoa considera que “a formação de professores precisa de ser repensada e reestruturada *como um todo*, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” (Nóvoa, 1995c: 30). Mas é também a partilha da formação de professores entre dois pólos - *os modelos académicos* e *os modelos práticos* – que o fazem salientar a necessidade de ultrapassar esta dicotomia. Fala em *modelos profissionais*, aqueles que assentam no partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com recurso à tutoria e à alternância. É nesta perspectiva que abraçaremos o desenvolvimento deste capítulo, ao defendermos que a finalidade da formação inicial deverá consistir no desenvolvimento de uma profissionalidade docente baseada no sentimento de pertença e numa forte formação pessoal e moral e deverá resultar na projecção do professor para o seu desenvolvimento permanente.

Postic (1977) refere que, durante muito tempo, o objectivo da formação inicial de professores consistiu em fornecer-lhes um determinado modelo de acção. Salienta que este objectivo de formação se fundamenta na noção de “competência” do professor, que descreve como “*une aptitude à se conduire d’une façon spécifique à l’intérieur d’une situation sociale déterminée, en vue de produire des effets approuvés par les membres de l’environnement scolaire*” (POSTIC, 1997: 301). Neste contexto, defende que as finalidades da formação inicial devem consistir em “*aider les jeunes enseignants à préciser les objectifs de leur enseignement, à définir les stratégies pédagogiques possibles, à les aider au mieux, à trouver leur propre style de relation [...] les amener à savoir s’adapter aux situations rencontrées, présentes et futures, à savoir ajuster leur action*” (*ibidem*: 302).

Desde já identificamos, na formação inicial, um *leit-motiv* desta investigação: a defesa da conciliação necessária entre “l’individualisation de

l'apprentissage et l'intégration du sujet dans une équipe enseignante" (*ibidem*: 311). Se é verdade que "c'est la vie en groupe, centré sur la tâche (...) qui déclenche un mouvement réflexif des membres sur son fonctionnement et qui les conduit à s'interroger sur leurs attitudes et leurs comportements" (*ibidem*: 311) é, no entanto, na investigação e na reflexão individualmente realizadas que a conceptualização dos projectos acontece. Referimo-nos, concretamente, à conciliação da colegialidade com a subjectivização.

Em termos de formação inicial, daqui se depreende que ela deve estar adaptada à personalidade de cada formando, ajudando-os a encontrar e a desenvolver modos de acção, mas sem se substituir a eles. Para tal o formando necessita de ser colocado em situações reais, de modo autónomo e responsável, num quadro de conciliação da individualização e da acção em grupo. Tarefa mediada pela observação dos modos de acção dos seus colegas e pelo confronto de ideias, a formação provoca no formando interrogações sobre si próprio e sobre os outros que, por sua vez, facultam a transformação desejada, ao nível de saber, do saber fazer e do saber ser.

A visão aqui referida encontra eco nas palavras de Alves, que afirma: "a grande finalidade da formação [...] deve voltar-se para uma preparação do futuro professor como agente de crescimento e mudança, a operar dentro e fora de si mesmo, isto é, extensiva ao contexto pessoal e envolvente" (ALVES, 1997: 100). Também Albano Estrela (1984) vê o objectivo da formação inicial em três vertentes interligadas: desenvolver no formando, simultaneamente, as capacidades de: *questionar* o seu próprio ensino, *elaborar* projectos de resposta, *usar técnicas de recolha* objectiva de dados.

Odete Santos, inserindo a formação inicial no contexto sociopolítico, afirma ser

"necessário que o Formador, no âmbito da sua formação em Didáctica, não se fique pelos aspectos tecnocráticos das suas competências - importantes, sem dúvida, mas deficitários do ponto de vista de uma visão profunda e de uma compreensão necessária da nossa contemporaneidade -, mas adquira também uma formação cultural de tipo humanista, cruzada com uma cultura de cariz sociopolítico, já que a educação para os valores - nomeadamente para os valores da democracia -, passa por uma abertura de espírito que se consubstancia na capacidade de «leitura» das realidades específicas da nossa época e das transformações que nela ocorrem a uma velocidade que nos deixa, se não estivermos atentos, num estado de perplexidade e por vezes de desorientação, causadores, um e outro, de

frustrações e de atitudes de incompreensão do tempo que é o nosso”
(SANTOS, 1988: 2).

Vera Vila (1988) concretiza, afirmando que a formação inicial deve educar para o imprevisível e dar ao professor as técnicas apropriadas para a solução de problemas concretos, pois é em realidades incertas e variáveis que o professor constantemente actua. É da formação cultural dos professores que se trata.

Concomitantemente, Blanco e Pacheco (1991) indicam a necessidade de que a formação inicial favoreça a atitude crítica, isto é, forneça aos professores os meios para pensarem o seu próprio ensino, e elementos que permitam a sua melhoria e aperfeiçoamento. Do mesmo modo, Albano Estrela (1984) identifica a formação com a capacitação do indivíduo para o questionamento de si e do real e Estrela e Estrela (1977) consideram também indispensável que a formação inicial contribua para a aquisição de hábitos de pesquisa e de um desejo de renovação.

Neste sentido, o confronto da pessoa consigo mesma conduz valorização dos aspectos afectivos, numa lógica de formação que

“tem absolutamente em conta [...] todas as componentes da pessoa, intelectuais, afectivas, psico-motoras [...]; permite desenvolver a atenção aos outros, precaver-se contra os comportamentos reactivos [...] diante da agressividade ou indiferença dos alunos; mais formativa que informativa [...] esforça-se por dotar o futuro professor de flexibilidade operacional, de plasticidade mental; respeitadora das características pessoais [...]; [que ajuda] o professor a formar-se a si mesmo e a descobrir o seu estilo pessoal de professor em função da sua identidade profissional [...].” (ALVES, 1997: 105-106).

Trata-se do envolvimento pessoal e criativo dos futuros professores na construção do seu ser profissional, o qual só é possível se houver lugar ao desenvolvimento de **“projectos de formação de professores alicerçados numa reflexão sobre os processos e os itinerários de formação e baseados em estratégias operacionais que facilitem o transfert entre a situação de formação e a futura situação profissional”** (NÓVOA 1989: 453). Esta não é a realidade da formação inicial de professores, o que conduz Alarcão & Tavares (1987) a constatarem que o professor estagiário age muitas vezes mais em função da avaliação a que o processo o sujeita do que como resultado das suas convicções, razão pela qual, por medo do fracasso, cai frequentemente em temas gastos, procurando imitar modelos.

Também Zeichner & Liston (1985) preconizam um programa de formação de professores que forme profissionais que reflectam sobre as suas decisões e condutas, contrariamente a outros programas, cujo objectivo é que os professores adquiram, por imitação, um repertório de destrezas docentes. Nas suas palavras, pretende-se que os professores sejam: *i)* tecnicamente competentes no ensino e na gestão da aula; *ii)* analíticos na sua prática; *iii)* conscientes de que o ensino é uma actividade com consequências éticas e morais; *iv)* sensíveis às necessidades dos alunos. Para tal, a formação inicial assentaria na concepção, análise, inovação, controlo e adaptação, o que não acontece. Nóvoa (1995c: 24) refere que **“as escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho”**, contrariamente ao que acontece noutras organizações. É o preço da burocratização do sistema, em clara contradição com a necessária aposta na **“definição de uma formação de base cultural e tecnologicamente sólida, que permita a adequação dos jovens às leis da «flexibilização e de precarização» das actividades laborais, que serão a tónica dos mercados de trabalho, nos próximos tempos de século que está a chegar”** (Santos Silva, 1999c: 9).

Estamos a defender, com Develay, a formação pessoal ou psicológica do professor, confluência da sinergia de quatro campos: 2 DD e 2 PP, isto é: o campo disciplinar (saberes), didáctico (lógica dos saberes), pedagógico (lógica da sala de aula) e psicológico (relação entre os alunos e o saber), em que o *saber* e o *aluno* ocupam ambos o centro das preocupações, mas onde é a construção da identidade pessoal que se joga, pois acreditamos que **“la compétence de l’enseignant provient de sa capacité à mettre en tension une centration sur les contenus et une égale centration sur les processus d’apprentissage. Mettre en tension, c’est-à-dire approfondir simultanément ces deux dimensions afin d’espérer la synergie entre ce qui constituerait une théorie de la connaissance et une théorie de l’apprentissage”** (DEVELAY, 1994: 59).

É necessário, então, abandonar, na formação inicial de professores, a **“visão idílica e carismática”** (GIMENO, 1995: 72) da profissão, que em nada reflecte os mecanismos que afectam, antes ocultam as condições concretas do trabalho docente. Com este autor afirmamos a necessidade de que a formação consciencialize os professores para o facto de que a sua autonomia se exprima dentro de regras bem definidas, sendo que a liberdade – que têm o dever de usar – se exerce dentro de um quadro de poderes definidos a nível macro, meso e micro.

Se assumirmos que educar é permitir um contacto com a cultura, evidencia-se a importância que a experiência cultural do professor desempenha no processo. Se enquadrarmos a questão no contexto que acima está descrito, rapidamente percebemos o desafio que este facto traz à formação de professores - cada vez mais é preciso valorizar as dimensões pessoais e culturais da formação, pois ela está ligada, num processo contínuo, ao desenvolvimento profissional do docente.

Deste modo, consideramos que o termo *formação* abarca quer a *componente técnica* quer a *componente pessoal*, ao mesmo tempo que o termo *desenvolvimento* implica a ideia de *evolução* (MARCELO, 1989, 1992). Deste modo se afirma que não tem sentido separar a formação inicial da formação permanente. Assumindo desde já este laço inalienável entre os dois conceitos - formação e desenvolvimento profissional - consideramos que o professor estagiário está já inserido num processo e é enquanto tal que ele deve, na nossa perspectiva, ser equacionado pela entidade formadora, isto é, enquanto *sujeito* e não só *objecto* de formação - não só enquanto *formé*, mas também na situação de *se formant* (DEVELAY, 1994). Neste sentido, em que é necessário tornar o formando sujeito de formação e não objecto, Luísa Cortesão apresenta como característica essencial da profissionalização em exercício (1977-1981) “a elaboração do PIT¹¹⁹ pelo interessado em vez do cumprimento de um currículo previamente estabelecido pelo sistema” (CORTESÃO, 1991: 141),

Também nesta linha, Silva (1997: 163) parte da assunção de que “a docência é portadora de uma função social. É por isso que «o educador, individualmente considerado, tem de imprimir uma dimensão ética à sua actividade, a sua conduta tem de ser eticamente regulada»”. Afirma a necessidade de uma deontologia e de uma autonomia profissionais, pois considera que só “a partilha, por todos os professores, de ideias sobre o que é, para que serve e como deve ser exercida a docência” (*ibidem*: 163) poderá criar a necessária coesão entre os professores, o sentimento de pertença a uma classe e o aumento de prestígio da profissão. À imagem do que aconteceu noutros países, considera que são as instituições de formação de professores e as associações profissionais que devem

¹¹⁹ O PIT - Plano Individual de Trabalho, da Profissionalização em Exercício, foi substituído, na Formação em Serviço, pelo PFAP – Plano de Formação e Acção Pedagógica.

contribuir para a sua redacção, com base no *código implícito* entre os profissionais, que já existe.

Também M.T. Estrela (1991: 585) considera “**premente a necessidade de se considerar seriamente a formação moral do professor**”, aspecto de que a formação profissional não se pode alhear. Neste sentido, faz a identificação de seis estratégias que promovem o desenvolvimento moral do docente:

- i) *As estratégias tradicionais de base intelectualista* operacionalizam-se pela integração da disciplina de Ética no plano de estudos dos cursos de formação inicial. A autora considera positiva a existência deste tipo de “**reflexão moral de carácter geral**” (ESTRELA, 1991: 587), mas alerta para a necessidade de que ela se mantenha relacionada com os problemas concretos da realidade escolar;
- ii) *As estratégias de tipo pragmático* consistem na inclusão, no plano de estudos, da discussão do código deontológico, isto é, daquilo que se pretende que aplique. Esta perspectiva está mais ligada à moral profissional do que à moral pessoal e, segundo a autora, para além de correr os riscos do endoutrinamento, deixa o professor mal preparado para responder aos imprevistos da profissão;
- iii) *As estratégias inspiradas nas correntes cognitivas de desenvolvimento moral* (Kohlberg) pretendem treinar competências de raciocínio e deliberação moral. Trabalham com dilemas, face aos quais o professor deve identificar e definir alternativas de acção;
- iv) *As estratégias mistas* procuram combinar a reflexão teórica e a aplicação prática, pelo que podem combinar os cursos teóricos com seminários de aplicação. A reflexão baseia-se no estudo de casos tirados de situações reais escolares;
- v) *As correntes ligadas ao movimento da clarificação de valores* baseia-se na descoberta, assunção e resolução de conflitos de valores, com o objectivo de ajudar o professor a clarificar os seus próprios valores e a construir uma personalidade coerente, ajudando-o assim a assumir o papel de facilitador e estimulador do processo pessoal do aluno;
- vi) *As estratégias que se inspiram numa concepção mais ampla de formação moral que ultrapassa o campo restrito do raciocínio e da deliberação moral* baseiam-se nas relações entre os estádios de

desenvolvimento do eu, de desenvolvimento cognitivo e de desenvolvimento moral para conceberem estratégias de formação que contemplem simultaneamente os vários aspectos referidos.

M.T.Estrela assinala a necessidade de ligar a ética de intenção e da acção, pelo que apresenta os limites, quer das perspectivas de carácter intelectualista, quer das mais pragmáticas, quer ainda das que decorrem da psicologia cognitiva (nomeadamente porque estas não consideram o papel da afectividade e da vontade no campo moral). Deste modo, defende que é preciso encontrar **“esquemas operatórios intermédios entre pensamento e a acção, sem o que a coerência pessoal fica comprometida”** (*ibidem*: 589). Face a perspectivas que remetem para um modelo centrado nas aquisições, a outras que se relacionam com a corrente americana da «reflective teacher education» e a outras centradas sobre o percurso pessoal do professor, a autora considera que estas últimas servem melhor as estratégias de desenvolvimento moral do professor, mas alerta, também ela, para o seguinte aspecto: **“torna-se impossível dissociar a formação moral de uma formação pessoal e social de que o professor não pode ser mero objecto, mas terá de ser sujeito activo. Portanto, só no contexto de uma formação geral, terá sentido falar-se de uma formação moral”** (*ibidem*: 589). Esta reflexão deverá partir da análise do real, para poder relacionar a pessoa moral e a moral profissional e determinar as necessidades de formação daí decorrentes.

Neste contexto, importa relacionar a formação de professores **“com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)”** (NÓVOA, 1995d: 15). Estes três aspectos merecerão de seguida alguma reflexão.

Relativamente ao primeiro aspecto, António Nóvoa afirma que **“O professor é a pessoa [...] por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”** (*ibidem*: 25). Neste âmbito se apela ao desenvolvimento de espaços de formação interactivos e dinâmicos, convidativos à troca de experiências e de saberes que emergem das práticas profissionais. Também o segundo aspecto referido se centra na valorização dos saberes do professor, apontando para a necessidade de os trabalhar de um ponto de vista teórico e conceptual. No quadro do desenvolvimento profissional dos professores, este

autor apela à operacionalização de práticas de formação voltadas para as dimensões colectivas, que assim contribuam para a autonomia na produção dos saberes e dos valores profissionais.

Preconiza que a formação de professores deve dotar o docente das condições de crescimento pessoal pois, como salienta, **“para além da tradicional autonomia na sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais”** (NÓVOA 1995c: 25). Neste sentido, este autor identifica as dimensões que a formação de professores deve integrar: *i)* contexto ocupacional; *ii)* natureza do papel profissional; *iii)* competência profissional; *iv)* saber profissional; *v)* natureza da aprendizagem profissional; *vi)* currículo e pedagogia. Conclui que quer as universidades quer as escolas são incapazes de responder a todas estas necessidades sem ser em dinâmicas de **“formação-acção e formação-investigação”** (NÓVOA, 1995c: 26).

Na mesma linha, Landsheere (1992), referindo-se à formação de professores, propõe que em vez da expressão *teacher training* (conceito que remete para a preparação profissional, como a própria designação indica, para o treino de competências e capacidades necessárias à profissão) se use a expressão *teacher education* (conceito que, integrando a noção de desenvolvimento profissional (DAY, 2001), abarca, para além da dimensão técnica da profissão, o desenvolvimento da pessoa social que tem de ser o professor, remetendo, simultaneamente, para a universitarização da profissão (CAMPOS, 2002), para acentuar a vontade de agir sobre a pessoa total.

Uma vez que a formação inicial não pode munir os docentes com os «saberes» necessários para toda a carreira, é preciso motivá-los para a formação permanente. Como sintetiza Assunção Flores, porque **“teaching does involve the acquisition of technical knowledge and skills, but it goes beyond that. It also entails a critical and reflexive, (personal) process about what it means to be a teacher, and about the purposes and values underlying one's own actions and the institutions in which one works”** (FLORES, 2002: 29).

Tal como aconteceu relativamente à formação de professores em geral, também a bibliografia relativa ao professor de língua nos remete para as diferentes competências do professor: a competência linguística, a competência profissional (a didáctica e a metodologia) e a **“personnalité**

éducative” - constituída por competências que não são imediatamente utilizáveis e que dizem respeito às representações (PERRAUDEAU, 2001; PAQUAY *et al*, 2001). É que, “**même en formation initiale, on ne travaille pas à partir de rien, mais bien à partir de convictions premières établies et légitimables**” (BEACCO, 1992: 44).

Lieutaud (1992) esclarece que em França, na última década, os conteúdos de formação foram alterados, mas as práticas mantiveram-se inalteradas, nomeadamente no que respeita ao papel atribuído ao saber-fazer e ao saber-ser profissional, pois não há uma dinâmica que aplique as teorias, avalie os resultados e remeta para a teorização das práticas. Acentua a necessidade de que, durante a formação inicial, o formando: *i*) seja confrontado com o material e as estratégias que deve utilizar; *ii*) confronte os dados da explicitação que é feita com os quadros teóricos; *iii*) produza material pedagógico; *iv*) se auto-observe e se auto-analise em situação profissional; *v*) trabalhe em grupo; *vi*) desenvolva uma predisposição para a auto-formação e a formação contínua. Alerta também para a necessidade de não fornecer modelos únicos na formação e optar por uma formação aberta e dinâmica, isto é: “**ne pas faire «une formation pratique» mais «une formation pour la pratique»**” (LIEUTAUD, 1992: 6). Desta forma a formação conseguirá “**se fonder sur le vécu du formé et l’aider à cheminer à partir du point où il se trouve au moment même où il choisit d’entrer dans le processus**” (*ibidem* : 6).

Elemento fundamental no processo é a existência da formação de formadores capazes de “**participer à ces lieux d’échange où de *dit* la pratique**” (*ibidem*: 6) onde, em conjunto, formador e formando (re)encontrarão os parâmetros, os limites e as variantes da prática, confrontá-la-ão com os dados teóricos, encontrando os quadros de análise de que necessitam.

Também Luginbuhl & Massacret (1992) falam do desencontro que os professores sentem entre a sua formação e as necessidades profissionais, pelo que não se consideram preparados para responder às novas responsabilidades que sobre eles caem. Nesse sentido, atribuem à formação inicial e contínua uma enorme responsabilidade na melhoria da qualidade do ensino. Introduzem duas orientações que consideram fundamentais para o sucesso desta perspectiva: o papel da investigação e da apetência para a auto-formação.

Decorre do exposto que, de acordo com a literatura revista, o papel que se exige ao professor de língua estrangeira, na actualidade, reclama um novo

modelo de profissionalização: não uma *formação prática*, mas uma *formação para a prática*. “**Cette démarche nous la situerons dans le cadre de ce que Widdowson appelle la «pragmatique de la pédagogie», c’est-à-dire «l’élaboration d’une relation réciproque entre théorie et pratique»**” (BERARD & ATIENZA MERINO, 1992: 81). Trata-se de proceder à recolha das informações teóricas, analisá-las, avaliar as suas potencialidades práticas, confrontá-las com a prática, experimentar e avaliar as consequências. Duas condições são necessárias: que o futuro professor seja situado e se situe ele próprio numa perspectiva de investigação-acção e que a colaboração entre as instituições de formação e as instituições de ensino seja efectiva, para permitir a complementaridade entre a teoria e a prática - o formando recebe informações teóricas, observa situações da prática, constrói materiais, experimenta-os em progressiva autonomia, discute os resultados obtidos à luz das informações teóricas.

2. A investigação sobre o início da carreira

“As ilusões ligadas à imagem profissional são perigosas para o professor, por alienantes, e não tenhamos dúvida que as vítimas são sempre os alunos. Por isso achamos que a «psicologia da avestruz» não é solução para ninguém” (ESTRELA e ESTRELA, 1977: 54).

Na linha de orientação em que nos posicionamos, considerando que **“não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”** (NÓVOA, 1995d: 9), surgem-nos algumas pistas de debate que se tornaram pedras de toque deste trabalho: *i*) a caracterização do professor como profissional reflexivo; *ii*) a sinergia entre a teoria e a prática; *iii*) a confluência da formação pessoal, profissional e organizacional do professor.

Partimos também do pressuposto de que o desenvolvimento profissional do docente se relaciona com a dimensão colectiva do trabalho desenvolvido (ainda que nela não se esgote), pois ela é condição **“para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autónoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”** (*ibidem*: 27). Neste sentido, pretendemos alertar para os perigos – que hoje adquirem novos contornos – de que uma racionalização técnica se continue a sobrepor ao desenvolvimento de uma **“práxis reflexiva”** (*ibidem*: 27) na formação de professores.

Também M.T.Estrela (1991) equaciona a questão aqui levantada - a necessidade de que os programas de formação de professores assumam o desenvolvimento pessoal do profissional que certifica. Diz a esse propósito que **“os temas éticos e deontológicos relativos ao exercício da função docente assumem um estatuto verdadeiramente marginal. Tão pouco parecem estar presentes nos actuais planos dos cursos de formação de professores, onde, com raras excepções, mal se descortina um espaço e um tempo para a reflexão e debate dos problemas deontológicos (o que não significa, evidentemente, que eles sejam totalmente ignorados)”** (ESTRELA, 1991: 581).

Comungamos, deste modo, da vontade de repensar as finalidades da formação, no sentido de as adequar à modificação do conceito de professor com que o período que vivemos nos confronta. Bebemos na obra aqui citada a opinião de que, na segunda metade deste século, devido às transformações sociais, económicas e culturais verificadas, à expansão dos sistemas de

ensino, às novas necessidades de recrutamento de professores e ao progresso das Ciências da Educação, **“ao professor carismático sucede o professor técnico”** (*ibidem*: 584). Com a autora defendemos também a necessidade de que a formação se apoie em códigos deontológicos (emanados dos próprios professores, como expressão de práticas e valores interiorizados pela classe) e em programas de formação que reconheçam **“a importância da formação do professor como pessoa moral, principalmente se aceitarmos que o princípio da autenticidade, da coerência e congruência do professor são determinantes para a acção educativa”** (*ibidem*: 585).

Nem uma nem outra coisa acontece em Portugal, apesar de a sua necessidade ser premente, uma vez que **“a transformação da estrutura social da população escolar origina a necessidade de uma formação social e moral de carácter geral que leve a reflectir e a pôr em causa certos conceitos até aqui inquestionáveis (como, por exemplo, o conceito de igual tratamento para todos, o conceito de justiça, de imparcialidade), e leve a questionar certas práticas ou certos critérios utilizados nas escolas”** (*ibidem*: 585-6).

Assim sendo, a formação moral do professor aparece-nos como condição para a autonomia e para a reflexividade que devem caracterizar a profissionalidade docente.

Villar Angulo (1988a) mostra como na sociedade da informação parece impensável tentarmos especificar e controlar todas as situações por que os professores passam, formando-os para que utilizem as habilidades e métodos mais eficazes. Pelo contrário, afirma ser necessário prepará-los para exercerem o seu juízo profissional e a tomada de decisões que os guiarão nos imprevistos que constantemente surgem. Não descurando as ferramentas básicas que se espera que o docente domine - conhecimentos, habilidades e técnicas de ensino - a meta da formação não consistirá no treino da sua aplicação rotineira, mas na estruturação da capacidade decisora, com base no exame crítico e na operacionalização de estratégias de pensamento que facultem a tomada de decisões. Borko & Shavelson (1988) indicam que a maioria dos professores não se consideram decisores. No entanto, uma vez que **“la enseñanza es una actividad que ocurre en un ambiente complejo e incierto”** (Borko & Shavelson, 1988: 266) eles decidem constantemente, sem que essa capacidade esteja formada, devido às características da formação ministrada.

Pacheco (1995a: 135-136) identifica, a este propósito, “**quatro orientações curriculares básicas**” para a formação de professores:

- a) uma orientação socializadora voltada para a consciencialização de si e dos outros, em que os formandos são considerados elementos decisores, capazes de atitude crítica;
- b) uma orientação flexível, baseada numa concepção de currículo aberto, cioso de responder às necessidades concretas de formação;
- c) uma orientação dialéctica da teoria e da prática;
- d) uma orientação pragmática voltada para o conhecimento do contexto escolar e não para a procura do *professor eficaz*.

Maria Teresa Estrela apresenta os dois pólos que considera possível identificar na revisão de literatura sobre as questões da formação de professores: um que se orienta para “**alguma desvalorização da imagem social da profissão e dos seus profissionais**”, outro constituído pelos investigadores “**que se orientam para uma nítida revalorização e para uma nova concepção do professor enquanto prático reflexivo**” (Estrela, 1997: 14). No primeiro pólo inscrevem-se dificuldades como a diversidade de culturas docentes e uma formação profissional “**dominada por modelos artesanais ou por uma racionalidade técnica que transforma o professor em aplicador obediente de conhecimentos elaborados por outros e que não os prepara para evitar o choque com o real, nem para se subtraírem às pressões socializadoras de tendência conservadora exercidas pelos colegas**” (*ibidem*: 14). Sobressaem também argumentos como a reduzida capacidade de conceptualização dos professores e a rotinização da sua acção, assim como a falta de motivação e o elevado grau de desinvestimento. No segundo pólo salientam-se argumentos como a reivindicação da autonomia e a capacidade de operar *redefinições estratégicas*, como formas de resistência aos “**efeitos negativos dos factores exógenos ao seu trabalho**” (*ibidem*: 15). Clark & Peterson (1986), por exemplo, assumem as seguintes premissas: o professor é um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças; os pensamentos do professor guiam e orientam a sua conduta; o professor não é um técnico, pois constantemente constrói, elabora e comprova a sua teoria.

Os pontos 2.1. e 2.2. deste capítulo identificarão esta dupla linha de investigação sobre o professor principiante: uma que o vê como um indivíduo que toma decisões, outra que o descreve como alguém que gere rotinas.

2.1. Formar a reflexão

"O *slogan* da reflexividade, para além de se poder tornar vazio ou ambíguo [...] pode ter efeitos perversos e desastrosos para a investigação educacional [...] e para o próprio profissionalismo docente [...] atingindo-o no seu cerne, isto é, na existência de um conhecimento específico, cientificamente fundamentado" (ESTRELA, 1997: 15). A autora afirma, na sequência do que vem sendo explicitado, que um bom técnico também reflecte, não se limita a aplicar *receitas*, antes retira saberes da experiência e da reflexão sobre ela. Deste modo a autora, por um lado, explica a desvalorização a que muitos professores principiantes votam parte dos saberes transmitidos durante a formação inicial; por outro, faz uma crítica às investigações que frequentemente se realizam, por desvalorizarem o saber que se produz através da racionalidade técnica.

Alarcão (1996: 196) focaliza antes a dificuldade de ser reflexivo: "É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência de processo de reflexão. Difícil sobretudo pela falta de vontade de mudar". Zeichner & Tabachnick, por sua vez, remetem, na sua análise, para a necessária combinação do pessoal e do partilhado que a prática reflexiva exige: "reflection is commonly considered to be a private activity, while reflective teaching, like any kind of teaching, is expected to be a public activity" (ZEICHNER & TABACHNICK, 1991: 10). A este propósito, Zeichner y Liston (1987) tinham já distinguido três níveis de reflexão, isto é, de análise da realidade: *i) a reflexão técnica* que, voltada para a eficácia e a eficiência dos meios utilizados, dá conta das acções manifestas, explícitas, isto é, do que fazemos e é observável; *ii) a reflexão prática*, visando explicitar os pressupostos e as predisposições que subjazem à actividade docente e avaliar a adequação dos objectivos educativos, o que implica a planificação e a reflexão sobre o que se fez e porque se fez, na perspectiva didáctica; *iii) a reflexão crítica*, que pressupõe a análise moral, ética e política da prática, ou seja, o enriquecimento da reflexão prática através do contributo de considerações de diferente cariz.

Do mesmo modo, Ross (1990) cria uma taxonomia para avaliar as reflexões dos professores. Nela, este autor identifica três níveis de reflexão, que o quadro 2 enuncia:

REFLEXÕES DOS PROFESSORES
(Taxonomia de Ross, 1990)

Nível 1	Nível 2	Nível 3
<p><i>i)</i> dá-se um exemplo de um professor que aplica ou que não aplica um resultado de investigação; são fornecidos poucos detalhes e não se justifica as razões da conduta do professor;</p> <p><i>ii)</i> descreve-se a actuação de um professor como consistente com os resultados da investigação, quando na realidade só uma parte o é; tal atitude significa que nos centramos só num aspecto da sua conduta;</p> <p><i>iii)</i> mostramo-nos de acordo com o conteúdo de um artigo lido, simplesmente repetindo-o (com as suas próprias palavras, sem reconhecer outros aspectos).</p>	<p><i>i)</i> realiza-se a crítica coerente de uma actuação, a partir de uma perspectiva, mas sem ter em conta que podem existir outros factores e sem reconhecer a interacção de factores;</p> <p><i>ii)</i> proporciona-se uma grande quantidade de detalhes, ao analisar uma actuação docente, mas sem justificar as diferenças entre as opções;</p> <p><i>iii)</i> reconhece-se que o ensino deve modificar-se em função dos objectivos e das características dos alunos, mas confundindo a base sobre a qual se devem tomar estas decisões, ou seja, não se dão argumentos para decidir.</p>	<p>implica:</p> <p><i>i)</i> que se vejam as situações de ensino segundo múltiplas perspectivas, isto é, que se avaliem as situações de ensino em termos de conflito de objectivos e que se veja um aspecto simultaneamente segundo a perspectiva de várias pessoas;</p> <p><i>ii)</i> que se reconheça a influência das acções do professor para além do momento de ensino.</p>

O nível um é relativo ao discurso factual, à descrição de acontecimentos do quotidiano sem juízos de valor, interpretações, fundamentações, justificações nem críticas. O nível dois pressupõe já descrições mais elaboradas, incluindo explicações fundamentadas, e a intervenção dos princípios e das crenças dos professores, assim como integra a intenção de introduzir mudanças na prática, na sequência da reflexão feita. O nível três organiza-se em torno do questionamento da prática, pelo próprio professor, da análise dos erros, da afirmação de juízos de valor e da verbalização de propostas de melhoria, com vista à identificação de necessidades e de aspectos éticos, morais ou políticos.

Para além do enunciado, Zeichner y Liston (1985) classificam o discurso em quatro categorias: *i)* factual, *ii)* propositivo, *iii)* justificativo e *iv)* crítico. O primeiro corresponde à preocupação com o que ocorreu ou pode ocorrer, o

segundo refere-se às sugestões sobre o que fazer e à avaliação do que se fez, o terceiro implica que se apresentem razões para as acções, reflectindo sobre as alternativas e o quarto pressupõe a análise da adequação entre a investigação e a acção, assim como a avaliação dos valores implícitos no currículo e nas práticas.

Num trabalho posterior, Zeichner & Liston (1993) afirmam ainda que uma prática reflexiva precisa de referenciais, de marcos interpretativos que permitam ao professor explicitar e consciencializar os seus pressupostos e crenças, pelo que remetem para a distinção de Dewey (1989) entre *acção reflexiva* e *acção rotineira*. Enquanto a segunda é orientada pelo hábito, pela autoridade externa e pelas circunstâncias, a primeira é-o pela procura dos fundamentos e das consequências das crenças. São atitudes e destrezas constitutivas deste posicionamento a abertura mental, a responsabilidade e o entusiasmo, assim como a capacidade de observação e de análise.

Schön (1995: 83) usa o conceito de reflexão-na-acção para designar o processo como os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade docente. O processo de reflexão-na-acção consiste em dar razão ao aluno, o que pressupõe a existência de várias fases: *i*) o professor é surpreendido pelo que o aluno faz; *ii*) procura compreender a razão do acontecimento; *iii*) reformula as suas opções; *iv*) testa a sua nova tentativa. Após a aula, o professor pode reflectir sobre a reflexão-na-acção que desenvolveu. Várias questões estão, segundo Schön, implicadas neste processo: as representações de cada interveniente¹²⁰, as «emoções cognitivas» - confusão e incerteza provocadas pelo choque resultante da descoberta, pelo professor, que actuam de forma diferente das crenças que professam - e a burocracia escolar. Assim, o autor coloca a questão:

“o que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de reflectir *na* e *sobre* a sua prática?” (Schön, 1995: 88) “implicam um tipo de *aprender fazendo*, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer [...] tudo isto tem lugar num *practicum*, que é um mundo virtual¹²¹ que representa o mundo da prática [...] os alunos praticam na

¹²⁰ A análise deste aspecto será feita no ponto 3.3. deste capítulo.

¹²¹ “Um mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiência, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira” (SCHÖN, 1995: 98).

presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras de desempenhos” (SCHÖN, 1995: 89).

O autor esclarece que o *practicum* pode ocorrer em diferentes estádios da formação, e baseia-se em dois momentos: a observação directa e registada como meio para chegar à descrição do comportamento do professor e a reconstrução das intenções e sua operacionalização. Em oposição ao preconizado, a prática corrente da formação de professores estrutura-se do seguinte modo: **“primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada”** (*ibidem*: 91). Deste modo, diz, os programas de formação não ajudam os jovens professores a lidar com as discrepâncias entre o saber escolar e a prática.

Também Zeichner (1995: 117) se refere ao *practicum* como o conjunto **“dos momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores”**. A este propósito, Zeichner & Liston (1993) referem a metáfora com que Schön (1983: 42) descreve a prática profissional: por um lado existe um terreno elevado, firme, em que os profissionais podem fazer um uso eficaz da teoria e da técnica baseadas na investigação, por outro existem terras movediças, baixas, em que as situações são confusas e não susceptíveis de soluções técnicas. Os problemas correspondentes ao terreno firme, apesar do seu grande interesse técnico, são os menos importantes, enquanto os problemas de máximo interesse humano se situam no terreno movediço. À questão do lugar que o professor deve ocupar, a resposta de Schön aponta a necessidade de nos metermos nas areias movediças. Diz:

“In the varied topography of professional practice, there is a high, hard ground overlooking a swamp. On the high ground, manageable problems lend themselves to solution through the application of research-based theory and technique. In the swampy lowland, messy, confusing problems defy technical solution. The irony of this situation is that the problems of the high ground tend to be relatively unimportant to individuals or society at large, however great their technical interest may be, while in the swamp lie the problems of greatest human concern. The practitioner must choose. Shall he remain on the high ground where he can solve relatively unimportant problems according to prevailing standards of rigor, or shall he descend to the swamp of important problems and nonrigorous inquiry?” (SCHÖN 1987: 3).

Pelo recurso a esta metáfora, entendemos que a alternativa de Schön à mestria técnica é a prática reflexiva (a reflexão sobre o conhecimento-na-acção). Assim, poderemos considerar que uma proporção importante do nosso conhecimento quotidiano é tácita e implícita; utilizamos rotinas que funcionam e tentámos perceber por que razão tal acontece. O mesmo é então dizer que o conhecimento-na-acção ocorre quando o professor (profissional reflexivo) tenta explicar o que está a acontecer e tenta descobrir o que não resultou, para o reformular. A disponibilidade para o fazer relaciona-se com o estabelecimento de rotinas que lhe permitem, ciclicamente, ao longo do processo pedagógico, reconstruir forças e dispendê-las em dinâmicas reflexivas de inovação e de mudança.

É esta lacuna que Perrenoud (1993: 30-31) identifica na formação inicial de professores, ao acusá-la de irrealismo, assente na valorização da racionalidade e pelo menosprezo da razão prática. Na sua perspectiva, a racionalidade é *desviada, ilusória e rebuscada*. *Desviada* porque não é investida na regulação das aprendizagens, *ilusória* porque desligada dos valores e da afectividade, *rebuscada* porque o investimento do estagiário na reflexão faz-se independentemente do sentido atribuído à acção.

Daqui se conclui então que na profissão docente a própria prática gera conhecimento específico ligado à acção, o qual é tácito, pessoal e assistemático e, por isso, só pode ser adquirido mediante o contacto simultâneo com a própria prática e coma reflexão/investigação sobre ela. Esta perspectiva de análise da profissão docente destacou a importância do estudo do pensamento prático dos professores - as suas teorias implícitas sobre o ensino - e da forma como ele influencia e determina a sua actuação na sala de aula, ainda que de forma inconsciente. É que “**le sens a fortement à voir avec la conscience de soi. Il réside dans la conscience de sa conscience [...] Le sens est prise de conscience intentionnelle**” (DEVELAY, 1994: 37). Assim, a reflexão metacognitiva¹²² permite identificar e descontextualizar os problemas, através da introspecção e da verbalização, acentuando a dimensão descritiva do trabalho. Neste domínio, parece-nos necessário uma breve reflexão sobre o

¹²² O prefixo «meta» significa 'para além de'.

que Vygotsky designou por «zona próxima de desenvolvimento», e que transparece nas palavras de Develay, que nos diz que aprendemos “à condition de se trouver confronté à une situation qui est en avance sur son niveau de développement, mais pas trop tout de même” (*ibidem*: 40).

Trata-se de uma dinâmica que implica basearmo-nos nas representações dos formando, nas quais o formador encontrará o espaço didáctico que lhe permita desenvolver os conflitos cognitivos que conduzirão à aprendizagem. Com este propósito se desenvolveu a investigação sobre o pensamento do professor, estudada através dos processos metacognitivos (MARCELO, 1995b). Evidenciam estes estudos que é necessário que os professores dominem certas destrezas e habilidades, essencialmente de carácter cognitivo e metacognitivo, as quais devem configurar diferentes componentes da formação de professores (MARCELO, 1990).

Pollard y Tann (1989) fala, a este respeito, de: *i) destrezas empíricas*, relacionadas com a capacidade de diagnosticar e de recompilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos; *ii) destrezas analíticas*, necessárias para interpretar os dados descritivos recompilados e extrair teoria a partir deles; *iii) destrezas avaliativas*, relacionadas com o processo de valoração, e a capacidade de emitir juízos sobre consequências educativas dos projectos e o alcance dos resultados; *iv) destrezas estratégicas*, relacionadas com a planificação da acção e com a antecipação da sua implantação; *v) destrezas práticas*, que consistem na capacidade de relacionar a análise e a prática; *vi) destrezas comunicativas*, que se relacionam com a capacidade dos professores trabalharem em grupo. Os professores que as dominam revelar-se-ão tecnicamente competentes no ensino e gestão da aula, analíticos na sua prática, conscientes de que o ensino é uma actividade com consequências éticas e morais, sensíveis às necessidades dos alunos (ZEICHNER & LISTON, 1985).

Porém, “el mero conocimiento de los métodos no bastará; ha de existir el deseo, la voluntad de emplearlos” (DEWEY, 1933: 43). Por isso, e para além das referidas destrezas, é fundamental a formação de atitudes¹²³ que Marcelo (1990), com base em diferentes autores, categoriza em três grupos, todos

¹²³ Marcelo (1990: 7) refere Katz y Ratz (1985), autores que falam em atitudes ou ‘disposiciones’, como a “**tendencia a actuar de una determinada forma en un determinado contexto**”.

necessários à prática de um ensino reflexivo e, concomitantemente, parte integrante dos programas de formação de professores: *i) mentalidade aberta*, que se traduz na capacidade de escutar e aceitar diferentes perspectivas, sem preconceitos, estar atento às alternativas, indagar as possibilidades de erro, examinar as razões do que se passa na sala de aula e procurar melhorar o que existe; *ii) responsabilidade*, tanto moral como intelectual, que consiste em considerar as consequências dos seus actos; é uma forma de integridade, de coerência e harmonia das crenças, em que se pretende buscar os propósitos educativos e éticos da conduta docente, e não só o que funciona - a utilidade; *iii) entusiasmo*, traduzida na curiosidade e energia, e na capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Weiss & Louden (1989) defendem que o pensamento reflexivo e a acção podem ocorrer simultânea ou separadamente. Assim, identificam, nesta relação, quatro formas de reflexão: *i) a introspecção*, ou reflexão interiorizada e pessoal acerca dos pensamentos e sentimentos próprios não está relacionada com a acção, mas corresponde a princípios, procedimentos e esquemas conceptuais dos professores; implica uma atitude de distanciamento em relação à actividade diária e quotidiana, assim como informação sobre os princípios de procedimento e os esquemas conceptuais operacionalizados; *ii) o exame* está mais próximo da acção, pois baseia-se em referência a sucessos passados, presentes ou futuros; desenvolve-se mediante actividades de discussão; *iii) a indagação* relaciona-se com o conceito de investigação-acção e consiste na análise da prática para identificação de estratégias de melhoria; pressupõe um compromisso de mudança; *iv) a espontaneidade* é denominada por Schön (1987) como reflexão-na-acção e está relacionada com a prática, pois tem a ver com os pensamentos que os professores têm quando estão a ensinar, e que os levam a improvisar, resolver problemas, tomar decisões e enfrentar a incerteza e a instabilidade. É o processo segundo o qual se recorre à auto-análise, à supervisão clínica e a entrevistas de estimulação da memória para perscrutar os pensamentos do professor quando está a ensinar.

Deste modo, Marcelo (1991: 31) identifica, as características dos professores reflexivos: *i) perguntam o quê, por quê e como se fazem as coisas*, em relação a si próprios e aos outros; *ii) usam a indagação como forma de aprendizagem*; *iii) só emitem juízos perante dados suficientes*; *iv) procuram*

alternativas; v) mantêm uma mente aberta; vi) comparam e confrontam; vii) procuram a fundamentação teórica do que fazem; viii) aceitam diferentes perspectivas; ix) identificam e confrontam os pressupostos próprios e dos outros; x) experimentam; xi) são curiosos em relação aos pontos de vista dos outros; xii) adaptam-se à instabilidade e à mudança; xiii) funcionam em situação de incerteza, complexidade e variedade; xiv) formulam hipóteses; xv) têm em conta as possíveis consequências das suas acções; xvi) sintetizam e confrontam dados; xvii) procuram, identificam e resolvem problemas; xviii) analisam o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto; xix) avaliam o que funcionou e o que não funcionou e porquê; xx) utilizam modelos prescritivos, mas apenas quando se adaptam à situação; xxi) tomam decisões na prática.

São características que esboçam um perfil de professor flexível, aberto à mudança, capaz de analisar o seu ensino, crítico consigo mesmo, com um amplo domínio de destrezas cognitivas e relacionais. São características que identificam o seguinte percurso de formação: encontrar o sentido das situações escolares; dominar as habilidades cognitivas e afectivas; criar laços cognitivos entre as habilidades que se domina. Chegaremos então a uma “*maîtrise d’un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui donneront au futur enseignant un regard non naïf sur les situations de classe*” (DEVELAY, 1994: 47).

É que, apesar de cada vez mais os programas de formação de professores proporcionarem experiências de campo para que os futuros professores contactem com a realidade da vida da sala de aula na sua preparação formal, apesar de tentarem intersectar as experiências de campo com as reflexões teóricas, duas perguntas decorrem das práticas de formação inicial: o que é que o professor em formação aprende? Em que medida a formação fomenta a capacidade de aprender com a experiência futura?

Para que a resposta a esta questão fosse favorável, e uma vez que o hábito de investigar não se adquire no exterior da formação, seria importante cultivá-lo na formação inicial, constituindo-o como peça indispensável para o desempenho profissional (FEIMAN-NEMSER & BUCHMAN, 1988).

A questão aqui equacionada – a relação entre a teoria e a prática na formação inicial de professores – evidencia que se o professor não tem treino em como observar e como anotar facilmente perde importantes chaves das

respostas dos alunos às actividades instrucionais. O professor precisa de ajuda para relacionar as aprendizagens realizadas na faculdade com os seus pensamentos e acções como professor, captados pela observação. Assim será preparado para julgar acções e adaptá-las.

Então afirmaremos que **“a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”** (GIMENO 1995: 74) - nem sempre técnico, nem sempre reflexivo - do que decorre como consequência necessária a reformulação dos programas de formação inicial, pois exige-se **“um currículo de formação mais completo, que não se restrinja às dimensões didácticas”** (*ibidem*: 75). Trata-se ainda de **“recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática”** (*idem, ibidem*: 78), para que a *consciência sobre a prática* surja como ideia-força dos programas de formação e **“o ensino como actividade racional ou reflexiva [...] [seja] uma prática utópica a que se aspira”** (*ibidem*: 89).

Trata-se de um ideal que se confronta com diferentes obstáculos: *i*) limites da capacidade humana em conceptualizar as informações da prática; *ii*) dificuldade em detectar, no ensino, regularidades susceptíveis de investigação. A terceira objecção é-nos particularmente grata, pois foca o problema da formação. Diz o autor: *iii*) **“as lógicas de socialização profissional são adquiridas, principalmente, no período de formação e durante o trabalho escolar, isto é, durante períodos nos quais não se presta atenção à condição reflexiva que o ensino exige”** (*ibidem*: 89); *iv*) falta de comunicação e partilha entre os professores; *v*) **“o sistema de formação inicial não possui um estatuto académico adequado ao exercício de uma função de crítica e de investigação”** (*ibidem*: 89).

Ultrapassando imitações e dificuldades, é necessário que os professores aumentem a suas destrezas relativas ao desenvolvimento e à implementação do currículo e que fomentem o pensamento crítico e a flexibilidade, bases da dimensão intelectual da formação. Não basta, pois, afirmar que os professores devem ser reflexivos e desfrutar de um maior grau de autonomia; é necessário estabelecer uma tradição de pensamento e reflexão que fundamente essa necessidade (POPKEWITZ, 1990).

Em conclusão, para que nas escolas se desenvolva uma prática reflexiva competente, é preciso mudar as condições em que se faz a escolarização e a formação de professores, nomeadamente no que diz respeito à consciencialização dos professores das suas próprias crenças. Só desse modo lhes será possível que os docentes examinem a sua justificabilidade, considerem alternativas e aprendam a apreciar os pontos de vista sociais dos outros, quer os explícitos, quer os que são implícitos (ZEICHNER & LISTON, 1993). Dizem estes autores que, se um dos objectivos da formação de professores é capacitá-los para estruturarem identidades profissionais justificadas, é necessário implementar o ideário aqui descrito de descoberta e exame das suas crenças implícitas.

2.2. Decisões, rotinas e dilemas

2.2.1. Decisões

Jackson (1968), identifica três tipos de decisões: *pré-activas* (as que os professores tomam quando planificam), *interactivas* (as que se tomam durante o acto de ensino, quando algo que se planificou não funciona como previsto, devido a uma conduta não satisfatória dos alunos, a uma pergunta, a factores ambientais ou a características momentâneas relacionadas com o próprio professor) e *pós-activas* (as que se tomam após o momento pedagógico).

Hargreaves (1979) identifica dois elementos nas decisões: *o problema* (acto, actor e situação) e *a selecção/execução da resposta*, que integra os seguintes passos: definição do problema, selecção do tratamento e comprovação do efeito. Por esta razão Elbaz (1983) afirma que em situações iguais e contextos semelhantes duas pessoas podem tomar decisões diferentes em função dos seus próprios valores, crenças ou conhecimento prático. Como exemplo do exposto, e ainda que todos os professores tomem decisões em função de estímulos observados nos alunos, os professores principiantes são levados a decidir quando confrontados com problemas de disciplina e gestão da aula, enquanto os professores experientes o fazem quando são colocados perante problemas de aprendizagem; isto é, em situações em que os alunos não respondem ou em que a qualidade da resposta não é adequada. Uma das explicações encontradas para o facto

reside no desconhecimento que os professores principiantes têm relativamente às características reais dos alunos e à forma de os motivar e dirigir.

Decorre, então, que as decisões apresentam as seguintes características: a *inconsistência*, uma vez que o mesmo indivíduo, debaixo das mesmas condições e com os mesmos desenvolvimentos da acção, não faz as mesmas escolhas; a *não transitividade*, pois se uma primeira decisão influencia uma segunda e se essa segunda influencia uma terceira, não se pode pensar que a primeira incida necessariamente na terceira (MARCELO, 1987: 33).

Uma vez que não podemos especificar e controlar todas as situações por que passam os professores e uma vez que não podemos identificar todas as características do professor e do aluno, não podemos formar professores para que utilizem as habilidades e os métodos de modo eficaz. Podemos, isso sim, prepará-los para exercerem o seu juízo profissional e praticarem a tomada de decisões que os guiarão para uma adequada instrução (BORKO y SHAVELSON, 1988).

Há certamente ferramentas básicas que se espera que o professor domine: conhecimentos, habilidades, técnicas de ensino, mas não se espera dele a sua aplicação rotineira, pelo contrário, uma das metas da formação é ajudar o professor estagiário a ver-se como decisor e a examinar criticamente as suas estratégias de pensamento e de tomada de decisão. Neste sentido, as experiências de campo e as aulas deveriam proporcionar aos futuros professores ferramentas e metodologias orientadas para a adopção de decisões bem informadas. Referimo-nos, concretamente, ao trabalho sobre o pensamento estratégico (GIMENO, 1995); o método basear-se-ia no desenvolvimento de projectos com vista à tomada de decisões e na análise da prática.

Se Shavelson (1973), afirma que qualquer acto de ensino é o resultado de uma decisão, daí que tenha formulado a hipótese de que a destreza docente básica é a tomada de decisões, Clark y Peterson (1986), pelo contrário, assinalam que os professores só tomam decisões quando as rotinas falham. Neste sentido, alguns autores defendem que **“cada vez se hace más difícil concebir al profesor como un sujeto racional en el proceso de toma de decisiones interactivas. Por el contrario, los profesores desarrollaron [...] rutinas con las que abordan los problemas que surgen en la enseñanza y sólo en casos límites o**

«momentos críticos» toman decisiones para cambiar el curso de su enseñanza” (MARCELO, 1987: 83). Clark y Peterson concluem que o modelo de professor encarado como alguém que continuamente toma decisões, através da ponderação racional de alternativas, não é adequado (LAMPERT, 1985), pois na maioria das situações diferentes opções são igualmente desejáveis ou indesejáveis - os dilemas. Face a esta constatação consideram que os professores geram rotinas a que recorrem nos momentos críticos; deste modo, automatizando determinadas condutas, os professores ficam libertos de, constantemente, processarem informação e, deste modo, reduzem a incerteza e o risco na sala de aula.

2.2.2. Rotinas

Marcelo apresenta a seguinte definição de rotina: comportamentos interiorizados e automáticos, gerados pelos próprios professores como consequência da sua prática profissional. Deste modo, os professores libertam espaços de processamento cognitivo tanto para si próprios como para os alunos (MARCELO, 1987: 65). Neste contexto, Shavelson & Stern (1983) caracterizam o ensino interactivo como um processo de levar a cabo rotinas bem estabelecidas. O professor procurará indícios que lhe permitam determinar se uma rotina está a funcionar; o acordo é provavelmente automático se a conduta do aluno é aceitável; se não o for, o professor tem que decidir se deve actuar e se dispõe de alguma rotina alternativa para afrontar o problema. Neste contexto, o conceito de «rotina» é substancial ao processo de ensino interactivo, pois, como já dissemos, os professores só tomam decisões quando as suas rotinas falham.

Assim, Perrenoud coloca a questão de saber se, ao pensarmos um currículo de formação inicial, nos devemos reportar às práticas pedagógicas ideais ou efectivas. A resposta que apresenta identifica a formação de professores com “uma representação elaborada de acordo com os três seguintes eixos: [...] *entre rotina e improvisação regulada* [...] *entre epistemologia e bricolage* [...] *entre indiferença e diferenciação*”. Se não assumir esta posição que apelida de “*realismo inovador*” (PERRENOUD, 1993: 19), diz, a formação corre o risco de

perder a sua oportunidade¹²⁴. Por ter constituído um ponto de ancoragem para a investigação aqui apresentada, passaremos à exemplificação de cada um dos três aspectos considerados por Perrenoud.

No que respeita ao binómio *rotina/improvisação*, o autor alerta para o facto de por vezes considerarmos que a prática pedagógica é mais racional do que na realidade acontece. No entanto, a realidade mostra que os formadores não sabem realmente o que determina uma parte considerável dos actos profissionais. Por sua vez, o docente, “apanhado pela rotina” (*ibidem*: 22), mesmo sendo experiente, não sabe explicitar como é que capta a atenção, como dissuade um aluno de falar, como identifica uma possibilidade de erro, como acalma um grupo agitado ou como faz o aluno sentir que falta pouco para acabar o trabalho, pois são acções que passam essencialmente por comportamentos não verbais e por vezes inconscientes.

Noutras situações é preciso improvisar, e o professor serve-se da sua personalidade, do seu *habitus*¹²⁵, mais do que de um raciocínio ou de modelos¹²⁶. Noutros momentos ainda o professor sente que ter uma lucidez total destruiria a sua auto-estima (nem sempre o professor está seguro do que faz e nem sempre faz o que gostaria de ter feito) por isso não consciencializa alguns dos seus actos.

Relativamente ao segundo aspecto - *entre epistemologia e bricolage* - o autor salienta que a estrutura da formação inicial confirma que a profissão decente se caracteriza por uma justaposição da competência académica e da competência pedagógica, o que este autor considera *falacioso*. Na verdade, existe uma *transposição didáctica*, a que a escola submete os saberes, para os tornar ensináveis; esse processo desenrola-se em três fases: *i) dos saberes aos saberes a ensinar; ii) dos saberes a ensinar aos saberes ensinados; iii) dos saberes ensinados aos saberes adquiridos*. Exige também um equilíbrio difícil de conseguir entre a progressão ordenada no programa e a construção de

¹²⁴ O ‘realismo inovador’ é, segundo Perrenoud (1993: 19), um ponto de equilíbrio entre o ‘realismo conservador’ e o ‘idealismo ingénuo’, para acentuar a necessidade de encontrar a distância ideal entre a formação e a prática – uma distância demasiado pequena conduzirá à reprodução, se ela for demasiado grande teremos a desilusão do insucesso.

¹²⁵ Entendemos o *habitus* na acepção que lhe dá Bourdieu, como interiorização dos constrangimentos externos e de incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo e que se organizam em *esquemas de acção*.

¹²⁶ Segundo Perrenoud (1993: 24), Piaget defendeu a existência de um *inconsciente prático*, cuja função consistiria em realizar uma *economia de funcionamento*. É o *habitus* (noção de Bourdieu), que permite articular consciência / inconsciência, razão / outras motivações, decisões / rotinas, improvisações / regularidades.

saberes no espírito do aluno, até porque os saberes se encontram frequentemente no cruzamento de várias disciplinas e a institucionalização só parece justificar-se por razões de transposição didáctica.

O terceiro ponto situa-nos entre a indiferença e a diferenciação. Na realidade, Perrenoud (1993) salienta que “**não existe aluno no singular**” (*ibidem*: 28), mas que é a indiferença à diferença que provoca a desigualdade.

Ao pressupor, como vem sendo feito, que “**a prática pedagógica é constituída [...] por uma *sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas***” (*ibidem*: 37), sendo necessário agir sobre vários campos simultaneamente, sem tempo de reflexão, está-se a admitir que toda a acção deriva de “**esquemas disponíveis**” (*ibidem*: 39), isto é, do *habitus*, tal como aparece definido por Pierre Bourdieu: um “**conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos**”; um “**sistema de disposições duradouras e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problema da mesma natureza**” (BOURDIEU, 1972: 178-179).

Do que acaba de ser dito evidencia-se que a prática pedagógica não é a operacionalização de uma teoria ou de regras aprendidas, mas a concretização do *habitus*. Nesse sentido, só haverá transformação das práticas se transformarmos os constrangimentos e as estruturas sociais que incorporam o *habitus*. Então a pedagogia - necessariamente mais descritiva que prescritiva - depara-se com vários desafios: a necessidade de sair do espaço fechado da sala de aula, de aumentar o investimento na preparação das actividades e na releitura das experiências; mas encontra também um novo interlocutor: a vontade política (PERRENOUD, 1993: 43).

Perrenoud afirma a impossibilidade e a inutilidade de estarmos permanentemente conscientes dos nossos actos e dos objectivos que nos movem. Por isso, explica, criamos automatismos, que não dizem respeito unicamente às nossas acções concretas e observáveis, mas que se aplicam também às percepções, às emoções e aos mecanismos mentais - trata-se de

“schèmes de pensée dont nous n’apercevons que les effets”¹²⁷ (PERRENOUD, 1996: 182).

Ao referir o conceito de *habitus* utilizado por Bourdieu, Perrenoud afirma que este conceito generaliza a noção de *esquema*, uma vez que o *habitus* é constituído pelo conjunto dos nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de acção. Graças a esta *estrutura estruturante*, a esta *gramática geradora das práticas* (BOURDIEU, 1972) somos capazes de enfrentar, com ligeiras adaptações, uma grande diversidade de situações quotidianas. Bourdieu explica a génese do *habitus* numa aprendizagem por tentativa e erro e Perrenoud explica que ele se forma, intencionalmente ou não, durante todo o tempo em que o indivíduo é aluno, mas também durante o seu percurso de formação, e por acção da socialização exercida no meio escolar, durante o estágio da formação inicial ou nos primeiros anos de prática docente.

No âmbito este debate, Philippe Perrenoud reflecte:

“La question est plutôt de savoir comment concevoir une formation délibérée de l’habitus professionnel [...] Peut on allier formation de l’habitus et construction de savoirs professionnels explicites? Ou faut-il s’accommoder durablement, voire définitivement, d’une sorte de cloisonnement entre une formation universitaire centrée sur des savoirs [...] et une formation «pratique» laissant l’étudiant seul aux prises avec la réalité, à charge pour lui de développer, comme il peut, des schèmes «adaptés»?” (PERRENOUD, 1996: 184)

Se pretendemos favorecer uma acção pedagógica que mobilize o *habitus* devemos, segundo este autor, considerar quatro domínios, a saber: as rotinas, a situação e o momento, a regulação e o improviso. A importância das primeiras prende-se com o facto de alguns dos saberes procedimentais, receitas, técnicas, métodos e modelos que o professor principiante tenta operacionalizar deixarem, aos poucos, de ser controlados, tornando-se *habitus*, enquanto outros são esquecidos por não serem pertinentes e outros ainda permanecerão como representações vivas e explícitas. A situação e o momento são importantes porque, por mais regras que conheçamos, nos momentos imprevistos reagimos segundo recursos cognitivos (a que chamamos intuições). Em terceiro lugar, é necessário considerar que o *habitus*

¹²⁷ A noção piagetiana de “esquema de acção” engloba o que há de comum às diversas repetições ou aplicações da mesma acção (Piaget, 1979), do mesmo modo que a noção de Vergnaud, 1991, referido na mesma fonte), indica a organização invariante da conduta para uma classe de situações. Por isso, é nos esquemas que devemos procurar os conhecimentos-em-acção do indivíduo.

desenvolve um importante papel na regulação da acção racional. Apesar de grande parte dos imprevistos com que o professor se depara serem previsíveis, eles acontecem geralmente de forma e em momentos não esperados. Diz o autor que, nestas circunstâncias, **“face à de tels imprévus, le débutant réagit en fonction d’un habitus parfois peu adéquat en situation scolaire [...] Elles [les personnes] transposent donc à une situation de gestion de classe des schèmes construits dans des interactions différentes, moins complexes”** (*ibidem*: 188). Este autor diz que é necessário considerar o improviso, porque num só dia de aulas um professor toma centenas de decisões; algumas são cuidadosamente reflectidas, mas outras são tomadas na urgência e por vezes no stress. Para agir nessas circunstâncias o professor mobiliza «esquemas». Este professor pensa que reagiu instintivamente, mas Bourdieu mostra que assim não é: não reagimos ao acaso, nem espontânea nem livremente, mas condicionados pelo nosso *habitus*.

Apesar do que acaba de ser dito, Perrenoud esclarece que

“L’habitus ne s’oppose pas aux savoirs comme l’instinct s’opposerait à la raison. Il traduit simplement notre capacité de fonctionner «sans savoir», dans une routine économique ou pour faire face aux urgences du quotidien. Cela ne signifie nullement que nous fonctionnons sans savoirs, sans représentations [...] sans théories [...]. Dans toute action complexe, même en situation d’urgence ou dans le cadre d’une routine, nous manipulons des informations, dès représentations, dès connaissances personnelles, dès savoirs sociaux. [...] mais c’est l’habitus qui gouverne ces traitements” (*ibidem*: 192).

Questionando-se acerca da formação de professores num quadro em que a sua acção depende tão largamente de esquemas inconscientes, Perrenoud identifica duas necessidades complementares: transformar as condições da prática e favorecer a tomada de consciência. Relativamente à primeira, diz que a sua operacionalização só é possível no caso do estagiário não ser responsável pela turma e trabalhar em parilha com um formador no terreno. E tal operacionalização parece-lhe fundamental, pois **“si l’habitus se transforme en réponse à de nouvelles situations problèmes, la formation consiste à les créer et à empêcher les stagiaires de prendre la tangente”** (*ibidem*: 193). No entanto, o autor duvida da eficácia desta proposta, pois realça que ela exigiria uma representação clara do *habitus*, imaginação didáctica, condições óptimas de cooperação e o total acordo dos estagiários. Relativamente à necessidade de

que a formação favoreça a tomada de consciência, Perrenoud salienta a dificuldade de tal atitude: **“certaines attitudes, certaines façons de faire en classe sont difficiles à reconnaître, parce que la prise de conscience réveillerait un passé douloureux, dès émotions enfouies, dès problèmes non réglés de l'enfance, de l'adolescence ou de l'âge adulte”** (*ibidem*: 194).

A primeira razão prende-se com a tentativa de nos protegermos da emoção, da nostalgia, da tristeza ou do embaraço. A segunda razão relaciona-se com a necessidade de salvuardarmos a nossa auto-imagem. A terceira remete para os diferentes impactos de cada tomada de consciência; **“aucune n'est anodine, le refoulement ou l'oubli ont toujours un sens”** (*ibidem*: 194). Considerando a necessidade de favorecer a tomada de consciência de si sem violentar as pessoas, o autor salienta, no entanto, que ele não é suficiente para o processo de mudança, pois só por si não altera os modos de fazer governados pelo *habitus*. Tal só tem condições para acontecer se o professor for capaz de actualizar a sua recordação, consciencializando os seus actos, para assim fazer intervir o esforço voluntarista de se “dominar”. Isto é: **“la prise de conscience change l'habitus parce qu'elle le combat en temps réel et en situation. Lorsque ce combat se répète, le contrôle s'automatise et prend à son tour la forme de ce qu'on pourrait appeler un «contre schème» [...] Le couplage entre un schème d'action et un schème inhibiteur forme peu à peu un schème nouveau”** (*ibidem*: 195)

No entanto, o autor salienta: **“On sait cependant que «le naturel peut revenir au galop» dans certaines circonstances. Notamment lorsque le stress et l'émotion font regresser aux réactions primitives en inhibant l'inhibition”** (*ibidem*: 195). A transformação do *habitus* é, assim, um trabalho de longo fôlego, incerto e por vezes mesmo frágil, pois os limites da mudança são nítidos: quando a tomada de consciência nos conduz à necessidade da nossa transformação enquanto pessoas, há resistência, pois tal situação é passível de provocar desconforto e por isso rejeição. Neste âmbito, intervém ainda a capacidade que cada indivíduo tem, de modo muito desigual, de suportar as contradições e a dissonância cognitiva.

Reflectindo mais concretamente a propósito das vias que a formação de professores não pode ignorar, Perrenoud (1993: 100) salienta que nenhuma formação consegue mudar as prática contra a vontade dos que as operacionalizam, por isso é necessário que a formação: *i)* prepare as pessoas para conservarem os seus ideais, apesar das contrariedades da prática; *ii)* não

seja constantemente desmentida pelas outras mensagens que os professores recebem; *iii*) se tenha imposto ao professor, de forma que ele sinta interesse em pô-la em prática.

Se procuramos a operacionalização mais profícua para a formação de professores, estaremos certamente atentos à variedade das mensagens que os professores recebem - cada vez que as práticas fiéis à formação recebida provocarem dissabores ao professor, é a credibilidade da formação que ele questiona; sempre que práticas estranhas à formação provem ter sucesso, é novamente a credibilidade desta que será posta em questão. O que acaba de ser dito reforça o que temos apresentado a propósito da necessidade de apoiar os professores em início de carreira, mas também dá força à necessidade de relacionar a formação inicial com a formação contínua, numa formação permanente.

É, pois, a activação de *esquemas de acção* parcialmente *inconscientes* que, segundo esta fonte, leva muitos professores a dizerem que “ensinam acima de tudo com «o que são», com a sua personalidade ou a sua experiência” (PERRENOUD, 1993: 108). Com este conceito de *habitus* como *esquemas de acção*, o autor afirma: “afastamo-nos da imagem da acção como construção racional e reflectida; mas distanciamo-nos igualmente de uma concepção da acção como implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório acabado. O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por *esquemas operatórios* de alto nível” (*ibidem*: 108).

2.2.3. Dilemas

Pacheco define os dilemas como qualquer “situação problemática que os professores enfrentam quer ao nível do pensamento, quer ao nível da prática, no decurso da actividade profissional, surgindo como um ponto de tensão que o professor resolve e a partir do qual toma decisões” (PACHECO, 1995b: 55). Marcelo fala do pensamento dilemático como sendo “un argumento entre tendencias opuestas ninguna de las cuales puede ganar”. Neste contexto, o professor é visto como um “*dilemma manager*”, que aceita os conflitos como úteis ao seu trabalho (MARCELO, 1987: 79). Caetano (1997) considera que um dilema é um conflito interior, cognitivo e prático, ocorrido em contextos profissionais, com base no qual se poderá promover a reflexão e a mudança qualitativa das práticas, pois

conduz a que o professor equacione duas ou mais alternativas de acção ou de valoração.

Segundo Alves (1997: 228), o ambiente propício para o aparecimento de dilemas é a iniciação docente, devido ao **“corte entre o ideal da formação inicial e o real da vida na escola, bem como pela ambiguidade do papel desempenhado pela escola numa sociedade em mudança e pela multiplicidade de papéis confiados aos professores”**. Apresenta-nos diferentes definições, mas todas elas remetem para a existência de duas ou mais alternativas, face às quais devemos optar.

Zabalza (1994: 61) usa este conceito para designar **“todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar da sua actividade profissional”**. São situações em que o professor tem de optar e o faz, mesmo quando o processo de reconhecimento e o de resolução são inconscientes para si. Este autor considera que **“os dilemas são constructos¹²⁸ descritivos e próximos da realidade”** (ZABALZA, 1991: 61), pois identificam situações didácticas, concretas e problemáticas.

Este autor afirma que os dilemas **“cortam um pouco a ideia da linearidade da conexão pensamento-acção”**, pois o pensamento pode ser claro, sem que a acção o seja. O mesmo autor identifica ainda outras características do pensamento dilemático: cada professor tem uma perspectiva própria, em aula; a gestão da aula é constituída por **“afrontamento de espaços problemáticos”**; o espaço pedagógico caracteriza-se pela **“complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”**; **“o professor é um profissional racional”** que constantemente conjuga **“o desejável com o possível e conveniente de cada situação”** (*ibidem*: 62-66).

Assim, e tendo em conta as características aqui descritas, os dilemas são conflitos entre as opções práticas e as crenças, podendo considerar-se a existência de quatro tipos de dilema: *i*) relacional-disciplinar (afectividade vs ordem); *ii*) organizativo (atenção individual às crianças que dela necessitam vs atenção grupal); *iii*) competência própria (necessidade de um desenvolvimento

¹²⁸ Pacheco (1995b: 51) afirma que **“um dos conceitos com mais tradição e validade para enquadrar o pensamento do professor ao nível da psicologia cognitiva é o de constructo”**. Identifica este conceito com **“uma estrutura mental individualizada”**, pois refere Kelly, para quem **“cada pessoa age de acordo com um modelo representacional do mundo que ele próprio elabora, conferindo-lhe um modo singular de representar a realidade, de a explicar mediante a formulação e a comprovação de hipóteses”**. Acrescenta ainda que é **“a partir deste mundo representacional individual que se processa o estudo das crenças ou das teorias implícitas, dilemas, conhecimento prático, etc., dos professores”** (PACHECO, 1995b: 52).

profissional permanente); *iv*) curricular (clareza vs indefinição curricular). (ZABALZA, 1991). Berlak & Berlak (1981), por outro lado, consideram três categorias de dilemas: *i*) de controlo; *ii*) curriculares; *iii*) sociais.

Ben-Peretz & Kremer-Ayon (1986: 120-130) falam de dilemas *i*) de transição; *ii*) de planificação e currículo; *iii*) de gestão da aula e *iv*) sociais. Relativamente aos dilemas de transição, os que mais nos interessam, os autores afirmam que esse grupo é constituído pelo confronto entre os conhecimentos adquiridos na formação e a realidade; entre a necessidade de um estilo autónomo e a necessidade de pertença ao grupo de professores; entre ser um bom profissional e estabelecer boas relações com os colegas; entre a pressão para se envolver mais na vida da escola e a de ser menos activo. Silva (1994: 40-41), no contexto dos professores principiantes, reduz estes quatro contextos a dois: *i*) *transição de aluno a professor* (que engloba aspectos relacionados com a identidade profissional, a competência profissional, a aceitação no grupo, as relações interpessoais e o estatuto profissional); *ii*) *planificação do ensino e gestão da aula* (onde se enquadram as questões da autonomia/dependência na gestão dos programas, da planificação e da aplicação de castigos).

Marques da Silva (1997: 58) agrupa os dilemas dos professores em três tipos: *i*) *controlo* do acto educativo - escolha de estratégias e de normas, por exemplo; *ii*) *gestão* curricular - articulação das dicotomias entre as imposições exteriores e os ritmos dos alunos; *iii*) *dilemas socioculturais* - adequação às diferenças etárias e culturais. A mesma autora apresenta três fases para a gestão dos dilemas: *i*) *reorganização* do acto de ensinar (mudança das estratégias); *ii*) *consciencialização* da necessidade de mudança; *iii*) *combinação* entre a reorganização das estratégias e a transformação das crenças.

Caetano (1997) categoriza do seguinte modo os dilemas: *i*) *dilemas de relação*, que englobam diferentes tópicos: atender às necessidades dos alunos vs controlá-los; clima relacional vs actuação autoritária: não gostar da sua acção/evitá-la futuramente; liberdade vs controlo - actividades voltadas para a autonomia ou desenvolvimento de uma acção expositiva e rígida; *ii*) *dilemas de organização curricular* - ser directivo vs descentralizar, seguir as normas vs adaptar-se às situações, transmitir conhecimentos vs formar a outros níveis,

trabalhar com os alunos fracos vs trabalhar com os mais avançados, transmitir vs fazer descobrir valores; *iii) dilemas de avaliação* - reprovar vs baixar o nível de exigência, valorizar o esforço vs valorizar as capacidades, agir segundo tradições vs agir segundo convicções; *iv) dilemas do contexto institucional* - conflito com os colegas vs sinceridade, defender os alunos vs defender os colegas, cumprir os mínimos vs esforçar-se.

Da análise realizada, a autora concluiu também que **“o sujeito pode tomar decisões sem que isso corresponda, em termos da sua apreciação pessoal, a uma verdadeira resolução”** (CAETANO, 1997: 208). Na realidade, afirma que a maior parte dos dilemas recolhidos no trabalho corresponde a dilemas não resolvidos - ou porque o professor considerava que a mudança das situações era a única via para a resolução do dilema, ou porque se mantinha a expectativa de que procedimentos técnicos facilitariam a resolução, ou porque o professor esperava agir, noutra situação similar, de modo mais consonante com os seus princípios ou ainda porque o professor tinha dificuldade em agir de acordo com a sua ideologia ou motivações. Assim, a autora diz: **“os dados parecem revelar não haver uma necessária relação entre valores e consequências”** (*ibidem*: 216), ainda que, para certos sujeitos e em certos dilemas, essas duas variáveis sejam importantes e se inter-relacionem. E conclui: **“a resolução de conflitos não é fácil, nem sempre é possível, questionamos mesmo que seja sempre desejável. Pois os dilemas, como fonte de inquietação, são germe de mudança”** (*ibidem*: 218).

Gimeno considera que o professor se encontra constantemente perante dilemas, o que conduz à definição do ensino **“como tarefa problemática, do ponto de vista intelectual e moral”** (GIMENO, 1995: 86) - essa característica distingue o profissional do funcionário ou técnico, pois o professor tem continuamente que tomar decisões num processo que se vai moldando. Nesse sentido, o professor confronta-se sistematicamente com várias alternativas, face às quais deve tomar decisões. É este estatuto do professor que leva a que se possa definir o professor como **“um gestor de dilemas”** (*ibidem*, 1995: 86).

Marques da Silva considera que os dilemas dos professores principiantes resultam do **“corte entre o ideal e o real [...] entre a teoria, adquirida durante a formação inicial, e a realidade da vida na escola”** (MARQUES DA SILVA., 1997: 57), embora também sejam o resultado da multiplicidade de papéis e das constantes mudanças a que o professor está sujeito. Considera esta autora

que a insegurança que o jovem professor sente, aliada ao sistema de valores e de crenças que as suas representações ditam, interferem na sua auto-imagem, provocando o aparecimento de novos medos, frustrações e inseguranças. Este processo só se inverte através do auto-conhecimento, que implicará o aumento da auto-estima e a abertura ao desenvolvimento pessoal e profissional. Deste modo se evidencia a dificuldade que consiste para o jovem professor em “escolher entre o que deve ser, o que se espera que faça e o que as circunstâncias obrigam que se faça” (*ibidem*: 58).

Nesta relação estabelecida entre os dilemas e a formação de professores, Villar Angulo (1987) afirma que o conflito entre crenças educativas e conduta de aula se resolve normalmente a favor da conduta de aula, de forma que as crenças e as ideias que o professor adquiriu na instituição de formação se transformam em outras que mais não fazem que justificar a própria prática. Deve assim ser função da instituição de formação ajudá-los nos primeiros anos de docência para que este conflito se supere sem consequências negativas para a docência.

2.3. As representações¹²⁹

Vecchi & Giordan (1990: 9) consideram a este propósito, que “*le savoir scientifique «passe mal», qu’il est peu intégré ou rapidement oublié, et surtout qu’il est rarement utile*”, por não se apoiar nas concepções prévias que o público-alvo possui.

Feiman-Nemser (1983) resume a três as perspectivas sobre as informações prévias à formação: *i)* os professores trazem para a formação uma série de predisposições, que estão constantemente presentes nos seus actos; *ii)* o indivíduo é marcado pela qualidade das relações que teve em criança e querer ser professor é tentar ser como os adultos que o marcaram; *iii)* as horas passadas pelos professores no papel de alunos fazem com que interiorizem modelos de professores. A activação desta cultura latente, durante a formação, e durante a experiência posterior, tem uma grande influência na concepção que o professor tem da sua função. A formação é tida, neste contexto, como muito pouco importante na alteração dos efeitos cumulativos desta socialização

¹²⁹ Apesar de alguns autores distinguirem o conceito de *representação* dos de *concepção* e de *perspectiva* - ALVES (1997), por exemplo, distingue os conceitos de *representação* e de *concepção* – não procederemos a qualquer distinção, tendo optado por utilizar unicamente o termo *representação*.

antecipada. Neste contexto, só **“une prise de conscience par l’enseignant de ses propres représentations constitue un élément facilitateur de l’introduction d’un changement”** (Develay, 1994: 123).

Jodelet defende que as representações permitem ajustarmo-nos ao mundo, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se nos colocam. As representações, nomeadamente as representações sociais, diz, **“circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spaciaux”** (JODELET, 1989: 32). Desse modo, inscrevem-se no quadro dos pensamentos pré-existentes do indivíduo.

No que respeita às características das representações, Elbaz (1983), identifica cinco: *i)* estão em articulação com uma determinada situação; *ii)* correspondem ao modo como o indivíduo reage; *iii)* contêm um componente social, *iv)* inscrevem-se num contexto experiencial; *v)* procuram a coerência.

Quanto às características das representações sociais, elas baseiam-se em valores que variam segundo os grupos sociais em que emergem e segundo os saberes anteriores reactivados pela situação. Isto significa que elas estão relacionadas com sistemas de pensamento mais abrangentes, ideológicos e culturais. Estão também relacionadas com o estágio dos conhecimentos científicos, com as condições sociais e com a esfera de experiência privada e afectiva dos indivíduos. As representações formam um sistema e dão lugar a **“teorias espontâneas”** (JODELET, 1989: 35), que são versões da realidade, e que encarnam imagens e palavras, ambas carregadas de significado. Através das diferentes significações que atribuem às coisas, as representações são a expressão dos indivíduos e dos grupos que as originam e dão uma definição específica do objecto que representam. As definições partilhadas pelos membros de um grupo mostram-nos a visão que a realidade tem para este mesmo grupo, a qual pode estar em conflito com a visão de outros grupos. No entanto, ela é um guia para as acções do quotidiano.

Diz Jodelet que **“les représentations sociales sont des phénomènes complexes toujours activés et agissant dans la vie sociale. Dans leur richesse phénoménale on repère des éléments divers dont certains sont parfois étudiés de manière isolée: éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc”** (*ibidem*: 36). É tarefa da investigação científica descrever,

analisar e explicar as representações nas suas dimensões, formas, processos e funcionamento. Assim, a autora caracteriza da seguinte forma as representações sociais: **“c’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social”** (*ibidem*: 36).

Por vezes designadas como **“savoir de sens commun”** ou **“savoir naif”** ou **“naturel”** (*ibidem*: 36), o objecto representado é, assim, restituído simbolicamente, sendo que a representação traz a marca do sujeito e da sua actividade, donde o seu carácter construtivo, criativo e autónomo. Na sequência do que acaba de ser dito, a autora afirma que **“les représentations sociales, tant que systèmes d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales”** (*ibidem*: 36). Adianta ainda que as representações intervêm na difusão e assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e colectivo, na definição das identidades pessoal e social, na forma de expressão dos grupos e nas transformações sociais. Enquanto fenómenos cognitivos, vinculam o sentimento de pertença social do indivíduo, com as consequentes implicações afectivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas e modelos de conduta e de pensamento que lhe estão ligados. Por tudo o que acaba de ser dito, conclui que o estudo das representações **“constitue une contribution décisive à l’approche de la vie mentale individuelle et collective”**, porque **“représenter ou se représenter correspond à un acte de pensée par lequel un sujet se rapporte à un objet”** (*ibidem*: 37).

Sendo as representações uma forma de saber prático, que relaciona um sujeito e um objecto, esta autora identifica as suas características, as quais decorrem da posição que as representações ocupam, na confluência dos quatro factores que de seguida se identificam: *i)* enquanto *forma de saber*, as representações aparecem como «modalizações» do objecto ausente; *ii)* caracterizá-las como um *saber de carácter prático* significa atribuir-lhes o poder de agir sobre o mundo e os outros; *iii)* da *sua relação com o objecto e com o sujeito* decorre que as características de ambos as influenciam, e ainda que, sendo as representações a *expressão* do sujeito, é a *interpretação* que este realiza que lhe confere significado.

Gilly (1989: 375) defende que à primeira vista a relação entre as representações sociais e as práticas pedagógicas não é evidente, uma vez que nos habituámos a explicações exclusivamente relacionadas ou com as características intrínsecas do sujeito ou com os modelos técnicos de aprendizagem. No entanto, este autor afirma que a sala de aula deve ser vista como um sistema social interactivo, o que justifica a importância crescente do estudo dos grandes sistemas organizados de significações. Assim, o estudo das representações sociais torna-se útil, quer do ponto de vista dos saberes a ensinar, quer do dos mecanismos psicossociais operacionalizados. Permite ainda alargar a nossa compreensão dos factos estudados, ao relacioná-los com os campos mais vastos de significações sociais de que dependem.

Relativamente à influência que as representações baseadas no senso comum tem no percurso profissional dos professores principiantes, Bullough (1989: 143) salienta que os professores - nomeadamente os professores que estão em início de carreira -, trazem com eles “a **very strong sense of self as teacher**” e que esta auto-imagem, formada ao longo de anos de experiência como aluno e como familiar de alunos, é a origem do senso comum dos professores, o qual, combinado com a sua identidade profissional, forma uma lente ou um filtro através do qual a formação é observada. Deste modo, as ideias, os conceitos e até os *skills* que não se encaixam nas representações do professor principiante (constituída por dados por ele aceites como correctos e adequados) e que não são capazes de induzir uma interiorização através de práticas ou experiências que inequivocamente demonstrem o seu valor, são imediatamente postos de parte. Por outro lado, as ideias que confirmam o *ego* (“self”) (BULLOUGH, 1989: 144) são valorizadas e vistas como credíveis. Daí que seja frequente que os professores em início de carreira sejam seduzidos por uma falsa segurança, só percebendo mais tarde que nem tudo é o que parece.

Zeichner & Liston (1993), afirmando que as perspectivas, os conceitos e as disposições com que os alunos chegam aos programas de formação de professores influenciam em grande medida aquilo que eles aí aprenderão, esclarecem, também eles, que o que acaba de ser dito não significa que as representações não se possam modificar. A bagagem histórica de experiências educativas como alunos, com que chegam à formação, faz com que tenham

intuições, ideias e dúvidas sobre o que pensam e como agem os outros professores, isto é, ideias prévias sobre o que significa ser um bom professor, que conteúdo se deve ensinar, como se deve ensinar, que ambiente de aula gostariam de criar. Por outras palavras, o que aqui é dito significa que os professores começam a sua carreira com uma bagagem de pressupostos, crenças e valores implícitos e não articulados sobre o contexto social da escolarização. Os autores afirmam ainda que este conhecimento não costuma ser trabalhado de forma adequada na maior parte dos trabalhos sobre o conhecimento do professor, nem se lhes presta atenção adequada nos currícula de formação dos professores.

Pelo contrário, a formação inicial deve conduzir à explicitação dessas representações e tomá-las como ponto de referência para a formação, assim conseguindo que os futuros professores não vejam as suas crenças e valores apenas como expressão de opções ou experiências individuais, mas as insiram na comunidade de que fazem parte. Na realidade, estes autores dizem que muitos estudantes chegam aos programas de formação de professores pensando que as crenças e os valores das pessoas são apenas expressões de preferências, atitudes ou sentimentos, quando na realidade para poderem desenvolver as suas capacidades de reflexão os professores necessitam de relacionar as suas convicções pessoais com as ideias e valores de outros que se situam na mesma tradição de pensamento.

A este propósito, Flores afirma ser relativamente consensual que os alunos possuem representações sobre o ensino, antes de ingressarem num curso de formação de professores, referindo mesmo a existência de estudos que provam que a formação inicial não altera essas ideias prévias, antes as reforça e confirma. Contrariamente ao que normalmente a entidade formadora faz, a autora considera que **“a formação inicial deve, portanto, proporcionar a consciencialização das concepções epistemológicas iniciais e, se necessário, provocar a «dissonância cognitiva» nos professores em formação no sentido de alterar essas crenças, concepções ou ideias prévias, explorando as alternativas possíveis”** (FLORES, 1997: 25-26). Por exemplo, Lortie (1975) afirma que as predisposições dos alunos exercem uma socialização muito mais poderosa do que a formação ou a socialização no local de trabalho. Do mesmo modo, Villar

Angulo (1988b: 14) afirma: **“si se ha de cambiar la práctica, antes se deben modificar algunas creencias fundamentales de los profesores”**.

3. O Professor Princiante

“El estudiante aprende de manera duradera mucho más y mucho menos, en todo caso algo distinto, de lo que se le enseña, no sólo porque todo proceso de aprendizaje es un proceso de construcción singular, sino principalmente porque lo que se le enseña no suele encajar dentro de sus intereses personales en esa etapa de su desarrollo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998: 274).

Vera Vila (1988: 25) define da seguinte maneira o professor principiante¹³⁰: **“es una persona, generalmente joven, que se encuentra al final de su período de formación inicial, y al comienzo de la que se espera, una larga y fructífera vida profesional, en las instituciones escolares. Está, por lo tanto, en un momento de transición”**. Também Burke (1988) define a iniciação ao ensino como um período de tempo constituído pelos primeiros anos de ensino, durante os quais os professores fazem a transição de estudantes a professores. No estudo que aqui apresentamos, consideramos como período de iniciação profissional os três primeiros anos de ensino, como Veenman (1984).

Do mesmo modo, Borko (1986) fala da existência de um período de intensas aprendizagens em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes adquirem conhecimento profissional e procuram o equilíbrio profissional. Por outro lado, Wilson & D’Arcy (1987) falam deste período como tratando-se de um processo em que a escola desenvolve um programa sistemático de apoio a professores, com vista a socializá-los na profissão e a ajudá-los a tratar os problemas de forma a reforçar a sua autonomia profissional e o seu desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, o período de iniciação tem como objectivo, segundo Lucas Martin (1986), transmitir a cultura docente ao professor principiante, realizar a integração da cultura com a personalidade do professor e realizar a adaptação do professor ao contexto em que se desenrolou a sua actividade.

Na década de noventa, Marcelo Garcia afirmava que **“la iniciación profesional de los profesores principiantes constituye una de las fases del «aprender a enseñar» que sistemáticamente ha sido olvidada tanto por instituciones universitarias, como por otras instituciones dedicadas a la formación en-servicio de los profesores”**

¹³⁰ O termo *professor principiante* é por nós usado neste estudo, de acordo com a definição apresentada por Alves (1997: 196), para designar aquele docente que ainda não completou três anos de ensino à data em que com ele trabalhamos, tal como anteriormente foi explicitado.

(MARCELO, 1990: 3). Assim não é neste momento, uma vez que nas últimas décadas diferentes linhas de investigação convergiram para o estudo do professor principiante (ESTRELA, ESTEVES e RODRIGUES: 2002).

3.1 O desenvolvimento profissional do professor principiante

Pacheco e Flores (1999) identificam diferentes teorias formativas na formação inicial de professores: *i)* teoria da eficácia docente, em que se apostava no treino e no domínio de competências; *ii)* teoria crítica da indagação reflexiva, “**uma perspectiva científica e técnica do ensino como se o professor utilizasse regras e técnicas constantes de uma teoria prática de ensino**” (PACHECO e FLORES, 1999: 64); *iii)* teorias psicológicas da aprendizagem, em que “**o professor é visto como um profissional reflexivo e racional que processa informações e toma decisões**” (*ibidem*: 65) (teoria cognitiva), “**como um construtivista que sucessivamente reconstrói e modifica, pela acção, os seus construtos pessoais**” (*ibidem*: 65), (teoria dos construtos), “**como um profissional que aprende de acordo com uma sequência hierarquizada de estádios**” (*ibidem*: 65), (teoria desenvolvimentista).

Quando falamos em desenvolvimento dos professores referimo-nos à forma como pensam, aos princípios morais por que se orientam, à capacidade que mostram em se afirmarem como agentes de mudança, às suas competências pedagógicas e didácticas e ao contexto em que actuam, em termos de liderança e do tipo de cultura existente (DAY, 2001).

Na verdade, a aprendizagem faz parte da construção da identidade profissional e esta, por sua vez, concretiza-se em contextos concretos de acção – aprende-se directamente em sessões de trabalho a isso destinadas, aprende-se na própria escola, com os pares ou em dinâmicas de investigação-acção, aprende-se fora da escola, em situações que têm origem nos partenariados entre as escolas e as universidades, aprende-se na sala de aula, com os alunos (FLORES, 2002). A este propósito, esta investigadora identifica na literatura existente sobre o assunto os seguintes princípios: “**i) learning is an active and constructive process; ii) learning is situated in given contexts and cultures; iii) learning is socially constructed through individuals' interaction; iv) the learner plays a key role in the process of learning in so far as s/he is seen as an active constructor of knowledge who makes sense of the world by interpreting experiences through her/his prior knowledge; v) learning occurs through confrontation and transformation of taken-**

for-granted assumptions to solve or reframe problematic situations; iv) learning is a lifelong business and may be self-initiated and self-regulated” (FLORES, 2002: 43).

Dito de outro modo, ao questionarmos quais os eixos que deverão nortear um currículo de formação de professores, em termos da aprendizagem a fazer, deparamo-nos com uma marca definidora dos diferentes currículos de formação de professores: a relação entre a teoria e a prática (FLORES, 2000b), em que a prática é assumida como um processo de investigação (IMBERNÓN, 1994; ALONSO, 1998).

Teremos então que o desenvolvimento profissional do professor inclui todas as actividades, formais e informais, que permitem a aprendizagem, organizadas num contínuo, em que os professores são vistos como **“sujetos en constante evolución y desarrollo”** (MARCELO, 1991: 10).

Para a caracterização deste período consideramos pertinentes as constatações de Alves (1997). Este autor afirma que, durante o primeiro ano de prática profissional se opera um encontro com a realidade docente em que a imagem idílica de ser professor declina notoriamente face aos ditames realistas de uma prática vivida, por vezes amarga, a que é preciso sobreviver. Desta forma, sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo a descoberta a garantia da sobrevivência (HUBERMAN, 1989; ALVES, 1997).

Bullough (1989) refere que, nos seus contactos com os professores, percepcionou neles o sentimento ou a sensação de terem percorrido o 1º ano sòzinhos e de terem, nesse período, sido incompetentes face às responsabilidades. Este mesmo autor diz que a maior mudança observada no estudo que realizou foi respeitante à abordagem dos problemas, que se foi tornando menos reactiva e mais prospectiva **“proactive”** (BULLOUGH, 1989: 120-122) isto é, mais reflectida. As restantes transformações foram, segundo o autor, automaticamente geradas: a maior capacidade reflexiva originou um maior poder dentro da sala de aula, este proporcionou um melhor programa de ensino, que por sua vez, originou uma maior auto-estima - **“self-worth”** - e uma maior satisfação profissional.

Marcelo (1991: 11-12) apresenta o marco teórico para a análise da iniciação profissional dos professores principiantes: a teoria cognitivo-evolutiva. Nesta perspectiva, concebe-se o professor como um aprendiz adulto e a formação de professores como um processo mediante o qual os professores

chegam a adquirir níveis conceptuais elevados e complexos. Assume-se pois que as pessoas que têm um desenvolvimento cognitivo mais elevado **“funcionan de forma más compleja, poseen un repertorio de destrezas más amplio, perciben los problemas con mayor profundidad, y pueden responder de forma más precisa y empática a las necesidades de los demás”** (VEENMAN, 1984: 162). Assim o que distinguiria os professores entre si seria a sua capacidade de processamento da informação a qual, por sua vez, determinaria em parte o seu êxito ou fracasso durante o período de iniciação à prática. Neste sentido, afirma o autor que os programas de iniciação deveriam trabalhar as habilidades intelectuais dos professores principiantes.

Loureiro (1997) refere que as preocupações dos professores **“se centram em si próprios ou nos conteúdos programáticos e não nos alunos”**. Afirma que os professores se sentem **“muito rigorosos, pouco flexíveis, pouco tolerantes e pouco compreensivos”**, fazendo referência **“à falta de preparação pedagógica para o exercício das funções docentes”**. Os seus **“esquemas de acção de aulas são constituídos com base no saber fazer intuitivo, no recurso à imitação de modelos [...] ou ainda num sistema de aprendizagem com os professores mais velhos e mais experientes”** (LOUREIRO, 1997: 140). Por outro lado, Loureiro atribui ainda muita importância à preparação científica dos professores, **“como um dos factores para que o início da carreira seja vivido de forma menos difícil, ao ter um efeito compensatório de carências ou lacunas a outros níveis naturais neste período, como seja a falta de formação pedagógica”** (*ibidem*: 140).

Vera Vila (1988) e Alves (1997), categorizam em três pontos os sentimentos que afectam o professor principiante: *i*) discordância afectiva de si mesmo, traduzida num sentimento de insegurança, inferioridade e rejeição de si, inutilidade e incapacidade; *ii*) dissonância afectiva com os outros, e consequente insegurança e desconfiança; *iii*) alienação e dependência, dificuldade em tomar decisões. Alves declara ainda que há professores que, perante estas situações, assumem uma atitude de **“optimismo, superação e auto-realização”**, enquanto outros denotam **“diminuição do esforço, refúgio no seguro, decréscimo de motivação, inibição e rotina pedagógicas”** (ALVES, 1997: 205). Os primeiros são aqueles cuja formação inicial foi mais rica e consciente, enquanto os segundos correspondem aos que tiveram uma formação inicial mais conturbada e normativa.

Vonk & Schras (1987: 107), por sua vez, mostram no seu estudo, que os professores principiantes, por um lado, crescem profissionalmente, ao longo do primeiro ano, e por outro vão progressivamente aceitando a rotina escolar: a *pressão* do ambiente profissional leva-os a *adaptarem-se* aos standards, atitudes e padrões de comportamento comum à sala de aulas.

O professor principiante distingue-se do professor experiente, segundo Fuller (1969) pelas preocupações que manifesta: na fase inicial de ensino, o professor preocupa-se consigo mesmo, isto é, com a conquista de um lugar no corpo profissional e, concomitantemente, com o controle e avaliação dos seus alunos; o professor experiente, pelo contrário, preocupa-se com os alunos: com a compreensão das suas capacidades, com a especificação de objectivos adequados à sua aprendizagem e com a resolução dos seus problemas.

Por outro lado, Fuller & Brown (1975) definem três *estádios* de evolução dos professores: o primeiro é o estágio de *sobrevivência*, e caracteriza-se pela preocupações relacionadas com a sua afirmação como professor - o contacto com os alunos e a opinião que os alunos, os colegas e os superiores poderão formar sobre si, pois nesta fase o professor sente-se constantemente avaliado; no estágio da *mestria* - o segundo identificado pelos autores - a preocupação do professor é ensinar bem, adequando o trabalho às turmas e às condições; no terceiro estágio - o da *estabilidade* - as preocupações do profissional centram-se sobre os alunos, procurando responder aos seus desejos e necessidades; porém, a estabilidade surge através das rotinas, por isso o professor que se encontra nesta fase manifesta-se resistente à mudança.

A este propósito, Huberman & Schapira (1984) referem que o professor inicia a sua carreira com a idade correspondente à de um irmão (irmã) mais velho dos seus alunos; à meia carreira atinge a idade dos pais dos alunos; no fim de carreira, ele poderia servir-lhes de avô. Desta forma, o professor desempenharia, face aos seus alunos, respectivamente, um papel de «confidente», «pai» e «conselheiro benevolente» (embora ligeiramente distante).

Por outro lado, Vonk (1983) identificou dois períodos problemáticos no primeiro ano de serviço: o *período limiar*, que engloba os cinco ou seis primeiros meses, caracteriza-se pelo primeiro confronto com a escola e com o grupo turma, pois para a maioria dos professores é a primeira vez que são

responsabilizados por um grupo de crianças. Os autores acrescentam que esse período se caracteriza pelo isolamento e pelo confronto com a inadequação da sua concepção de função docente, uma vez que a realidade escolar não está próxima das suas expectativas. Assim se iniciam, segundo este autor, as mudanças nas concepções profissionais, iniciando-se uma mudança na concepção profissional.

O segundo período problemático é o *período de crescimento ou maturação*, constituído pelos restantes meses. Caracteriza-se pelo sentimento de aceitação por parte dos alunos e colegas. O professor principiante vai adaptando a sua concepção de papel docente à situação, processo que se prolongará durante o segundo ano.

Bullough (1989) questiona como é que alguém se torna experiente (*expert*) e que percurso tem um professor em início de carreira que fazer para se tornar competente. Na senda destas questões, e ainda que nos alerte para o carácter falível de qualquer categorização, apresenta-nos os estádios de desenvolvimento dos professores, propostos por Ryan (1986), que expandiu o trabalho de Fuller (1969). Segundo Ryan, os professores percorrem quatro estádios independentes: fantasia, sobrevivência, domínio e impacto. O primeiro - *fantasia* - ocorre quando um indivíduo começa a pensar ingressar na profissão. Antecipa esse acontecimento, e ao fazê-lo imagina-se melhor que os melhores professores que teve.

A segunda fase - a *sobrevivência* - corresponde à descoberta da realidade e ao desmoronamento das fantasias, que ocorrem, segundo o autor, entre Outubro e o Natal, podendo durar pouco tempo ou até final do ano; do mesmo modo, pode ter diferentes graus de intensidade e dois resultados possíveis: o reencontro da identidade e da auto-confiança ou o desencanto. A terceira fase corresponde ao *domínio* dos passos da aula e ao controle da situação de ensino-aprendizagem; é o último passo do professor principiante. O quarto estádio está reservado aos professores experientes: é o que Ryan denomina *impacto*. Os professores dominam as técnicas, estão envolvidos profissionalmente e são capazes de articular os diferentes aspectos de seu *saber fazer*.

Por outro lado, Bullough (1989) indica diferentes tipos de estratégias que os professores que se encontram no estágio de *sobrevivência* podem usar para evitarem a perda do espírito empreendedor:

i) simplificação do meio envolvente, que se consegue da seguinte maneira: a) ignorando problemas contra os quais nada podem fazer ou que não conseguem controlar; b) respondendo-lhes selectivamente - só reagindo aos problemas que mais importância têm no momento; c) criando rotinas - para não terem que estar sempre a pensar como responder às situações e para evitarem os imprevistos;

ii) afastamento - esta estratégia pressupõe que as vivências familiares e profissionais apareçam separadas;

iii) reestruturação do contexto - o professor altera as dinâmicas da sala de aula, optando normalmente por valorizar as interacções e o aspecto lúdico;

iv) compromisso - o professor torna-se condescendente face às diferenças entre os valores pessoais e as expectativas e exigências da instituição;

v) desenvolvimento dos skills relacionados com a planificação, flexibilidade e expectativas;

vi) negação dos problemas - o autor afirma que é difícil mas necessário estabelecer e manter um nível razoável de responsabilidade pessoal acerca dos acontecimentos, pois se por um lado frequentemente os pais dos alunos culpabilizam os professores, por outro estes consideram-se alheios de responsabilidades;

vii) o riso e a descontração.

Bullough (1989) considera que estas estratégias desempenham um papel essencial, ajudando os professores principiantes a enfrentarem o primeiro ano escolar com êxito, contrariando a tendência natural para perder o espírito empreendedor e para desinvestir. É neste sentido que Eisner (1988) afirma que tudo o que experimentamos está determinado pela forma como se realizou a nossa socialização profissional. Isto significará que os indivíduos não aprendem a ensinar de forma mecânica, rotineira e previsível, mas pelo contrário o fazem condicionados pelo conhecimento prévio que o professor, enquanto indivíduo, traz quando se implica em qualquer actividade didáctica.

Relativamente às diferentes posições que se revelam no que respeita ao conhecimento dos professores, autores como Jackson (1968) consideram que os professores dispõem de esquemas pertencentes a situações didáticas que podem, com a experiência, refinar e ampliar gradualmente as suas redes semânticas. Isto explicará, segundo eles, as diferenças entre professores experientes e professores principiantes. A este propósito, apresentam-nos o exemplo do professor experiente que facilmente identifica os diferentes tipos de ruído na sala de aula e as suas causas, contrariamente ao que acontece com o jovem professor.

É deste modo que Isabel Alarcão caracteriza o professor principiante, por oposição ao professor experiente:

“A diferença entre o professor experiente e o jovem professor está em que o professor no início da sua carreira tem de socorrer-se do saber e das ferramentas ainda pouco trabalhadas que adquiriu na sua formação inicial, enquanto que o professor experiente tem à sua disposição a ferramenta bem oleada do tal saber de experiência feito que hoje começa de novo a valorizar-se e a designar-se por epistemologia da prática. O percurso dos novatos tende a ir do conhecimento explícito para a aplicação desse mesmo conhecimento; os experientes, esses agem espontaneamente com base num conhecimento que agora lhes é tácito porque foi ciclicamente interiorizado” (ALARCÃO, 1991: 14).

Outros autores, como Schön (1987), distinguem, relativamente ao conhecimento dos professores, entre *teorias expostas* e *teorias em uso*. As primeiras dizem respeito ao conhecimento que uma pessoa reproduz quando deve justificar as suas acções e as segundas referem as estruturas do conhecimento que guiam as acções, podendo não haver muita correspondência entre elas. Por outro lado, Shulman (1986) identifica diferentes conhecimentos dos professores: *i) o conhecimento proposicional*, do qual fazem parte os princípios derivados da investigação empírica e as normas de procedimento de carácter tecnológico (o conhecimento mais valorizado nas instituições de formação de professores); fundamenta-se em princípios - dados de investigação sobre a eficácia - máximas - recomendações, com base na sabedoria da prática - e normas - as regras; *ii) o conhecimento de casos*, ligado à experiência pessoal e aos exemplos concretos da prática; *iii) o conhecimento estratégico* ou, por outras palavras, a capacidade de tomar decisões, face a situações dilemáticas. É a capacidade de tomar decisões e de justificar porque

se tomam. Pressupõe uma consciência metacognitiva, pois considera que um profissional é capaz, não só de actuar, mas também de explicitar os fundamentos das decisões que tomou.

O conhecimento proposicional pode, segundo Marcelo (1995b: 557-58) ser subdividido em três tipos: princípios (resultantes da investigação sobre a eficácia docente), máximas (fruto do conhecimento adquirido pela prática) e normas (decorrente dos valores).

O conhecimento de casos pode, também, ser subdividido em três tipos: *protótipos*, *precedentes* e *parábolas*. Os primeiros pressupõem a aplicação de princípios teóricos ou de resultados de investigação com base numa concepção normativa do ensino, enquanto os precedentes se baseiam no trabalho desenvolvido sobre situações práticas e as parábolas tentam pôr em evidência os mitos da profissão. Afirma Marcelo (1995a: 332): “entendemos por caso, un segmento del discurso de profesores principiantes, más o menos amplio, en el cual un profesor narra una experiencia presente o pasada vivida por él, o por otro compañero, que posee la cualidad de ejemplificación y concreción de otras múltiples experiencias similares vividas por los profesores en su actividad diaria”.

As investigações relativas ao conhecimento do professor dirigem-se mais para as diferenças que existem entre os professores experientes e os professores principiantes do que para determinar que processos conduzem um professor a ser considerado experiente. Os resultados destes estudos sugerem que há diferenças entre os professores experientes e principiantes: “el conocimiento experto está organizado mediante conceptos y proposiciones interpretativas [...] es un conocimiento tácito, situacional, ligado a la acción. Leinhardt ha acuñado el término «Conocimiento Situado» (Situated Knowledge) para referirse al conocimiento que poseen los profesores expertos: «... es un conocimiento que se desarrolla contextualmente... [...] es procedimental y automatizado [...] para la solución de problemas concretos de la enseñanza» (Leinhardt, 1988)” (Marcelo, 1991: 26).

Este autor espanhol refere que uma das mais consistentes linhas de investigação sobre o conhecimento dos professores não se refere aos aspectos teóricos ou conceptuais, mas ao conhecimento prático, querendo com este conceito referir toda a informação relativa aos procedimentos, da qual precisamos diariamente. O conhecimento prático, afirma, diz respeito às convicções e significados, conscientes ou inconscientes, que surgem a partir da experiência. É íntimo, social e tradicional; expressa-se em acções pessoais,

dirige-se à acção e trata de como fazer as coisas, pois os professores vão-no adquirindo ao longo da sua experiência docente, uma vez que ele não se aprende nos livros, mas na transmissão oral de outros professores.

O conhecimento prático não é linear, respondendo a uma estrutura formada por três elementos, que se combinam para configurar o conhecimento prático particular de cada professor. São eles: *i) a regra da prática*, que é uma declaração breve, claramente formulada acerca de que fazer ou como fazê-lo; *ii) o princípio prático*, que deriva da experiência pessoal e é uma conjugação ente teoria e prática; *iii) a imagem*, um quadro mental que o professor configura, formado pelos seus sentimentos, valores, necessidades e crenças acerca de como ensinar.

Por outro lado, Shulman (1987) identifica os seguintes componentes do conhecimento prático: *i) conhecimento do conteúdo*; *ii) conhecimento pedagógico geral* (princípios e estratégias de gestão e organização da aula); *iii) conhecimento do currículo*; *iv) conhecimento de materiais e programas*; *v) conhecimento do conteúdo pedagógico* (o que os professores sabem, e como o passam para a turma; isto é, a capacidade de transformar em ensino o conteúdo); *vi) conhecimento dos alunos e das suas características*; *vii) conhecimento do contexto educativo*; *viii) conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos*. Apresenta ainda a perspectiva de Calderhead (1988), que identifica apenas cinco componentes: *i) conhecimento de si mesmo*; *ii) do conteúdo*; *iii) dos alunos*; *iv) do currículo*; *v) dos métodos de ensino*. No entanto, o que os professores sabem, no âmbito de cada um destes componentes, não se transforma automaticamente em acção; para o efeito existem processos de auto-regulação da actividade cognitiva, processos de controle do pensamento humano denominados *metacognitivos*.

Também Elbaz (1983) estuda o saber prático e apresenta cinco categorias que talvez possam ser úteis no trabalho que nos propomos realizar: saber do *self* (de si próprio), do meio, do conteúdo, do desenvolvimento do currículo e da instrução. Certos autores combinam na primeira categoria o conhecimento de si próprio e o do aluno.

Adquire também importância considerável a investigação que se centra sobre o domínio que o professor tem dos conteúdos que ensina, onde e quando adquiriram esses conteúdos, até que ponto esse saber se transforma

durante a formação e finalmente como é que ele é utilizado na sala de aula. É que, segundo Marcelo (1995b: 56) **“Shulman chegou à conclusão que a investigação didáctica havia esquecido uma questão de grande importância para a análise dos processos de ensino: o estudo do conteúdo do ensino, isto é, o conhecimento que os professores têm dos conteúdos de ensino e do modo como esses conteúdos se transformam em ensino”**.

Relativamente a este assunto, e na linha do que foi apresentado nos parágrafos anteriores, o CRUP (1997: 8) vê a prática pedagógica **“como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional”**, pelo que consideram que ela não deve ser independente do resto do curso.

Tal como Flores (1997: 33), entendemos que **“o conhecimento do professor resulta, por um lado, de um processo aquisitivo (conhecimento sobre e para o ensino) e, por outro, de um discurso sobre a prática ou modo de acção (conhecimento prático dos professores)”**, o que pressupõe, segundo Pacheco (1995a: 10) que o conhecimento do professor é **“um saber, ou conjunto de saberes, contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares reflectindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas, dilemas”**.

Também Clark & Peterson (1986) consideram que ao ensinar se levantam valores e crenças que complicam as inter-relações entre o pensamento e a acção; elas são a base do contexto em que os esquemas do professor se desenvolvem, sendo mais frequentes nos professores principiantes e manifestam-se sob a forma *tenho que / não devo*. Berlak y Berlak (1981) salientam que o ensino se desenvolve dentro de um contexto organizativo e curricular que estrutura o conhecimento e a acção dos professores, estando a sua interpretação dependente do professor, o qual, por vezes, deve combinar interesses opostos.

Em jeito de conclusão, Flores (1997) apresenta duas orientações nas investigações sobre o pensamento dos professores: *i*) a investigação sobre o que se conhece acerca dos professores - descrição do mundo profissional - realizada por Jordell (1987), Lacey (1977) e Lortie (1975); *ii*) a investigação sobre o que os professores conhecem sobre o ensino e o seu próprio conhecimento - de que fazem parte os trabalhos de Elbaz (1983).

3.2. A socialização profissional¹³¹

Afonso (1991: 191) define o termo «socialização» da seguinte maneira: “transmissão e aquisição de comportamentos, aptidões, atitudes e valores relevantes para a integração dos indivíduos *nos diferentes contextos sociais*”.

Já nos anos setenta Estrela e Estrela afirmavam: “a prática de ensino tende a contrariar e a anular os efeitos da formação” (ESTRELA E ESTRELA, 1977: 65). E identificaram as razões: “um fenómeno de socialização gerado pelo contacto com o meio profissional onde o ex-estagiário passa a estar inserido. Por outras palavras, o professor recém-formado, sofrendo a pressão do grupo profissional, procurará, de forma mais ou menos inconsciente, adaptar-se às normas e aos comportamentos vigentes no meio, para não sofrer a sua hostilidade e ser bem aceite nele” (*ibidem*: 66-67). Neste sentido, chamam a atenção para “o carácter abstracto e verbalista do ensino da pedagogia que não proporciona a aquisição de esquemas operatórios” (*ibidem*: 66-67).

Com uma enorme clareza concluem:

“O professor recém-formado sentir-se-á angustiado ao verificar que as concepções pedagógicas mais avançadas chocam com toda a espécie de obstáculos institucionais, sobretudo se existe uma estrutura de ensino rígida e fortemente centralizada, como é o caso de Portugal e da França. O professor será obrigado a mobilizar toda a sua boa vontade e bom-senso para encontrar os limites fluidos do institucionalmente tolerável numa procura de um equilíbrio sempre instável e desgastante. Ou então cairá na rotina e no conformismo e evocará o peso das estruturas para se dar boa consciência”
(*ibidem*: 68).

O que acaba de ser dito reforça a necessidade de que a formação inicial esteja ligada a um sistema global de formação permanente. Porém, para que tal aconteça é necessário que a formação inicial tenha desenvolvido no jovem professor hábitos de pesquisa e *um desejo de renovação*.

Zeichner & Liston (1985) identificam duas perspectivas de socialização: *i)* a perspectiva *funcionalista*, unidireccional, que vê o professor como um ente passivo, face às forças socializadoras, o qual vai progressivamente integrando as suas orientações; *ii)* a perspectiva *dialéctica*, que vê o professor como receptor, mas também como criador de valores, isto é, parte do princípio de

¹³¹ “el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Van Maanen Y Schein, 1979, in Marcelo, 1991: 12).

que existe uma contínua interacção entre opções e restrições, na socialização do professor principiante.

Alves (1997) considera também que existem dois paradigmas de socialização profissional: um *normativo* e outro *interactivo*. O primeiro pressupõe a “interiorização das formas de conduta”, as quais indicam ao indivíduo “como «deve comportar-se [...] numa determinada situação»”, com vista à “adaptação do professor às estruturas existentes no ambiente profissional em que se integra”. O segundo encara a socialização “como um «processo de influências múltiplas entre quem entra na profissão e quem o acolhe», daí resultando mudanças para os dois lados” (ALVES, 1997: 188).

Ilustrando estes conceitos, Lacey (1977) define a socialização profissional dos professores como o processo segundo o qual as pessoas adquirem os valores, as atitudes, os interesses, as destrezas, os conhecimentos, em suma a cultura do grupo a que pertencem ou a que pretendem pertencer. Neste sentido, “*tornar-se professor será somente uma parte do processo de socialização profissional*” (*ibidem*: 182).

Marcelo (1991: 12) também refere que a socialização “es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización”. Na óptica aqui descrita, “a socialização do professor principiante residiria na assimilação do que exteriormente lhe é imposto (valores, conhecimentos, símbolos, a cultura docente, em resumo) para poder desempenhar o seu papel” (ALVES, 1997: 187). Na verdade, a socialização pressupõe a aprendizagem dos valores, atitudes e comportamentos específicos de um grupo, mas especifica a sua associação ao posicionamento social da profissão.

Esclarecendo que o processo de socialização é pouco conhecido, devido às variáveis que o envolvem: *i*) a escolha ou não da carreira docente; *ii*) o nível de ensino a que o professor se destina, aspecto que determina uma grande diferença de valores e competências a valorizar; *iii*) as regras da instituição de formação, que poderão proporcionar auto-construções por convicção ou por simulação. Alves (1997) indica diferentes dimensões do processo em causa: *i*) o modo como os professores principiantes alteram as suas opiniões sobre os papéis dos professores; *ii*) a tendência a um maior idealismo nas crenças e atitudes durante a formação; *iii*) o *choque* do primeiro emprego.

Marcelo (1992) identifica as três perspectivas teóricas que explicam o processo de socialização: *i)* etapas evolutivas das preocupações, de Fuller & Brown (1975); *ii)* teoria cognitivo-evolutiva, de Feiman & Floden (1981); *iii)* problemas dos professores principiantes (Veenman, 1988).

Jordell (1985) apresenta as influências pessoais e estruturais que actuam na socialização do professor principiante - as primeiras referem-se às influências provenientes das pessoas com quem o professor interage: estudantes, colegas, pessoal administrativo e pais. As segundas dizem respeito às estruturas com que o professor trabalha e posicionam-se em três níveis: o nível da sala de aula, o nível escolar/institucional e o nível social. Comenta a importância de cada uma das influências na socialização do professor principiante: *i) Influências pessoais* - ao nível da sala de aula são os alunos o agente de maior importância; os colegas são uma *influência confirmadora*, pois participam na validação das experiências que aí se realizam. A direcção da escola, ainda que não afecte individualmente, exerce a sua acção indirectamente, ao afectar o clima da escola. Os pais constituem uma *fonte secundária de influência*, uma vez que, por um lado, têm um acesso limitado ao professor principiante, mas por outro influenciam a escola, quer directamente, quer através dos alunos; *ii) Influências estruturais* - o nível institucional e social - dá conta dos confrontos com as regras da instituição e da sociedade.

Silva (1994), por seu lado, confirmou que o contexto pessoal pode actuar como facilitador ou inibidor da entrada na profissão, uma vez que nele actuam todas as crenças do professor. Em segundo lugar, esta autora considera a influência do contexto ecológico, traduzido em dois subcontextos: ecológico social (as influências sociais) e ecológico institucional (as influências dos formadores ligados à instituição de formação e dos factores contextuais ligados à instituição de exercício profissional, isto é, legislação, clima de escola, alunos e colegas, entre outros) no processo de socialização.

Zeichner & Liston (1985) alargam este espectro e identificam seis tipos de influências sobre o processo de socialização: *i)* a primeira infância, devido à experiência como estudante a que nos reporta; *ii)* os avaliadores - orientador da escola e da universidade; *iii)* os colegas; *iv)* os alunos, enquanto legitimadores da identidade profissional, proporcionando-lhe sentimentos de

êxito e de fracasso; v) os papéis colaterais e de agentes não profissionais (marido, pai); vi) a cultura escolar e a estrutura burocrática das escolas.

Dito de outro modo,

“a socialização profissional corresponde, portanto, a um processo iniciático ou de conversão de uma identidade anterior a uma nova identidade visada, implicando um duplo subprocesso biográfico e relacional. Passa necessariamente por várias fases e pressupõe no interior de um mesmo dispositivo de formação o desenvolvimento de percursos individuais diferenciados de auto-reconhecimento profissional” (CARROLO, 1997: 29).

Zeichner & Gore (1990) afirmam a existência de três paradigmas (ou tradições) na investigação sobre a socialização dos professores: funcionalista, interpretativo e crítico. O primeiro, oriundo das tradições positivistas vê a socialização como uma mudança calma das qualidades pessoais, pois enfatiza a reprodução das estruturas existentes e assume que a socialização produz a continuidade. O segundo, com raízes no idealismo social alemão considera que a socialização é um processo complexo e problemático. Apesar de se dar importância às condicionantes do contexto em que a socialização ocorre, a ênfase vai para o significado subjectivo. A abordagem crítica considera que as pessoas têm que ser consideradas criadoras e produtoras das situações sociais em que vivem. Assim, o principal papel da socialização é o da transformação social.

Nesse processo, os professores põem em funcionamento estratégias sociais de diferente índole. Lacey (1977) identificou três tipos de estratégias que os professores seguem ao integrarem-se na cultura escolar: *i*) ajuste interiorizado, quando os professores principiantes assumem como próprios os valores, metas e limitações da instituição. Deste modo, não há conflito, mas sintonia entre o professor e os valores e normas institucionais; *ii*) submissão estratégica, em que os professores reconhecem publicamente e assumem as concepções e os valores da instituição, mas mantêm certas reservas pessoais e privadas, em relação ao assunto; *iii*) redefinição estratégica, a menos comum, em que o professor consegue mudar as regras do jogo, influenciando os que têm poder a mudar as suas interpretações.

No entanto, convém salientar que “**persons socialize themselves, they are not «socialized»**” Bullough (1989: 3). Com o outor, queremos com esta afirmação referir o poder auto-socializador das representações prévias que os indivíduos trazem para a formação - que se instituem em pontos de referência para a construção do modelo de actuação próprio de cada um - pelo que o seu poder rivaliza com a força socializadora da formação inicial e com a capacidade socializadora da escola.

O que acaba de ser dito permite-nos retirar duas conclusões: a primeira é que o indivíduo exclusivamente preocupado com a prática não consegue realizar este processo, porque ele necessita de se arquitectar numa construção teórica; a segunda é a de que este processo não se realiza em termos imediatos, pois necessita de tempo de maturação. Daqui, e sem que a importância da formação inicial seja questionada, nasce a ideia de “**formação inicial como processo que não se mostra capaz de responder e de fomentar a mudança**” (PRAIA, 1991: 544). A solução do problema tem dois vectores: por um lado a organização de equipas pluridisciplinares, voltadas para a troca de saberes e de vivências, no pressuposto em que o desenvolvimento da formação parte do local de trabalho; por outro o estabelecimento de uma linha de continuidade entre a formação inicial e a formação contínua, cabendo àquela a tarefa de preparar o indivíduo para a autoformação continuada.

Quando Simon Veenman (1984) divulga o conceito de *choque de realidade* considera, simultaneamente, e em coerência com as posições que acabam de ser expressas, que o primeiro ano se caracteriza por ser um processo de intensa aprendizagem, de tipo ensaio-erro, gerido pelo *princípio da sobrevivência* e pela *ética do prático*. Veenman (1987) considera que a iniciação na profissão de ensino é um período dramático para muitos professores inexperientes e, para alguns, é um ano muito traumático. Este autor defende mesmo que o conceito de *choque com a realidade* indica o colapso dos *ideais missionários* elaborados durante a formação do professorado com a *crua e dura realidade da vida quotidiana na aula*.

Também Esteve (1989) refere diferentes trabalhos de investigação que assinalam a existência, em diferentes países e em diferentes sistemas de formação inicial, de uma *transição traumática* entre o período de formação inicial e o início do trabalho, quando o professor enfrenta a responsabilidade de

uma turma. Assim, este autor defende que estes dados tornam evidente que a prática do ensino apresenta dificuldades impossíveis de dominar com os *esquemas ideais e normativos* sobre os quais se tem baseado a maior parte dos sistemas de formação inicial.

Alves (1997: 119) faz decorrer o choque de realidade da **“situação de contradição institucional e conseqüente impreparação do futuro professor para a vida real, derivada, em grande medida, do carácter preponderantemente teórico da formação inicial”**. Acusa a formação inicial de não preparar os professores para situações de conflito, antes formando-os no pressuposto de que ensinar é fornecer saber, o que conduz a uma discrepância entre a vida profissional quotidiana e a preparação recebida para a desempenhar. Assim, este autor defende que a maioria das escolas ensinam o acessório, deixando por trabalhar os aspectos essenciais do processo.

A conseqüência para o professor é o **“desenvolvimento de uma representação da identidade profissional baseada no conformismo ao que os outros esperam dele”** (ALVES, 1997: 115). Deste modo, a formação inicial, ao negligenciar os aspectos práticos da actuação do futuro professor, dando relevo aos aspectos ideais e teóricos da função docente, com base num modelo normativo da imagem do professor, incute nos professores uma imagem idealizada, baseada em juízos acerca do que o professor *deve fazer*, e do que o professor *deve ser*.

A este propósito, Alves assevera:

“descreve-se muitas vezes como deve ser o professor sem ligar este modelo à personalidade real do futuro pedagogo, que será formado segundo imagens ideais daquilo que deverá cumprir, sem que seja munido de meios para realizar tais projectos [...] desta forma, o professor principiante corre o risco de se sentir impotente e desconcertado face à realidade quotidiana do ensino, que não corresponde absolutamente nada, a maior parte das vezes, aos modelos que se lhe apresentaram [...] 91% dos professores devem rever profundamente a imagem interiorizada durante a sua formação. Ao fim de 5 ou 6 anos, esta imagem esmorece-se, seguindo-se uma verdadeira crise de identidade determinada pela contradição existente entre o *eu real* do professor (o que ele se vê fazer todos os dias na aula) e o seu *eu ideal* (o que ele desejaria fazer ou que pensa dever fazer)” (ibidem: 116-117).

Também Praia (1991) afirma que a dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos para a prática é um dos pontos críticos da formação

inicial de professores. Do mesmo modo, este autor acusa a falta de um espaço de **“significativa reflexão crítica, referenciada à dialéctica teoria-prática”** (PRAIA, 1997: 119).

Assim, Wilson & D’Arcy (1987) manifesta a opinião de que é preciso preparar e suavizar os primeiros contactos dos professores com os problemas da vida activa através de visitas às escolas, para que possam assim estabelecer contactos com o corpo docente, os directores de turma e os delegados dos alunos, antever os programas e as matérias de ensino, enfim, familiarizar os alunos-professores com a organização e os espaços da vida nas escolas. Também Cavaco (1995: 162) afirma que o início da actividade profissional é um período contraditório: por um lado surge como a confirmação de um ideal, mas por outro nunca corresponde ao que foi sonhado. Esta autora salienta que neste período **“a preocupação de criar uma imagem de sucesso que facilite a integração no corpo profissional leva a uma sobrevalorização das questões de manutenção da disciplina, de acesso aos recursos pedagógicos, de gestão de programas, todas centradas na pessoa do professor”** (CAVACO, 1995: 179). Assim, afirma que a questão que insistentemente os professores principiantes se colocam é: **“Como é que eu hei-de fazer para conseguir...”** (*ibidem*), sendo só numa segunda fase que a pergunta se torna: **“Como é que se deve ser para os alunos conseguirem...”** (*ibidem*: 180).

A expressão *choque com a realidade* é assim sinónima de *impacto*, o que pressupõe certamente a consideração de que se trata de um período de medos e de tacteamento, de **“corte [...] entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia, [num] processo complexo e prolongado”** (MARQUES DA SILVA, 1997: 54). Trata-se de um sentimento que pode transmitir-se através de cinco manifestações: *i) percepção dos problemas* - que inclui as lamentações, o cansaço; *ii) mudanças de comportamento* motivadas por pressões externas; *iii) mudanças de atitude* - que traduzem mudanças de crenças; *iv) mudança de personalidade*, visíveis na estabilidade emocional e no autoconceito; *v) abandono da profissão*, motivada por uma agravada desilusão. Deste modo, a autora considera que o jovem professor tenta inserir-se no novo grupo profissional a que passa a pertencer tentando adequar-se ao modo de pensar e de agir que detecta no grupo, opção que muitas vezes resulta em **“atitudes dogmáticas e conservadoras”** (*ibidem*: 55).

Campos (1995) aponta as seguintes possibilidades de solução: uma prática pedagógica que consista numa diversidade de actividades, e em que a responsabilização pela docência se efectue nas turmas dos professores das escolas, uma formação especializada e “retribuições competitivas” (CAMPOS, 1995: 38) aos professores que acompanham a prática pedagógica (garantidas pelas instituições de formação com que colaboram), a implementação de um “ano de indução em que o acompanhamento não seja feito necessariamente pela mesma instituição em que o professor efectuou a formação inicial” (*idem, ibidem*). Também Flores (1997) concebe a existência de programas de indução no prolongamento da Formação Inicial¹³². Esta autora faz uma revisão de bibliografia relacionada com a indução profissional, com base na qual reconhece que as prioridades para os programas de indução se relacionam com o fornecimento de informação e aconselhamento para que o jovem professor atinja os objectivos de desenvolvimento relacionados com a autonomia e a inovação, e que passam pela formação pessoal e pela cultura escolar.

Deste modo se começa a encarar a preparação para professor não como uma formação inicial posteriormente seguida de uma modesta reciclagem, mas como um processo contínuo de formação teórica e prática que se estenda ao longo de toda a carreira, tal como o CRUP evidencia nas linhas que se seguem:

“há muitas vertentes do desempenho profissional que só se podem adquirir na prática - e são melhor adquiridas se essa prática for acompanhada, na fase inicial da carreira, por mecanismos adequados de indução profissional, com acções de acompanhamento e apoio ao novo docente, de resto já previstas na Portaria 352/86 e no Decreto-Lei 344/89, mas ainda não concretizadas [...] Em vez de prolongar desnecessariamente a formação inicial, há que investir na criação de mecanismos adequados de acompanhamento no início da carreira, na formação contínua e na formação especializada de professores” (CRUP, 1997: 10).

Vonk (1983) e Vonk & Schras (1987) consideram que os conteúdos a trabalhar no período de indução abarcam três áreas fundamentais: apoio pessoal, conhecimento e destrezas didácticas e aspectos

¹³² As primeiras referências legais ao período de indução constam do artigo 26º do Decreto-Lei nº 344/98 de 11 de Outubro, sobre a formação contínua.

ambientais/organizativos, cobrindo diversas situações: disciplina, organização das actividades, papel do professor. Adquiririam a forma de seminários quinzenais, em que os participantes fazem um registo das experiências levadas a cabo e do (in)sucesso das medidas implementadas. A avaliação seria feita a partir de um questionário dirigido a todos os participantes no final de cada sessão.

Em Espanha, Marcelo (1994), afirma que o programa de indução por si implementado tem os seguintes objectivos: propiciar o desenvolvimento profissional dos professores; incrementar as interacções entre os professores (procurando superar o isolamento); ajudar a reduzir a fragmentação dos programas; fomentar a análise e a reflexão sobre a prática, de acordo com um percurso evolutivo.

Flores define a *indução* profissional do seguinte modo: “**consiste em ajudar os principiantes a desenvolver a sua identidade profissional, a elaborar um repertório de acções apropriado e a estruturar o seu auto-desenvolvimento profissional dirigido**”¹³³ (FLORES, 1997: 69-70). Neste sentido, o apoio dado ao professor principiante deve “**proporcionar uma aprendizagem eficaz da cultura escola**”, desenvolvendo o seu “**crescimento profissional**”. Para a sua operacionalização é necessário, salienta esta investigadora, a colaboração entre as escolas e as instituições de formação inicial. Com base em Pacheco (1995a), a autora identifica quatro componentes necessárias num programa de indução: *i) profissional*, orientada para o burilamento do *estilo docente*; *ii) organizacional*, voltada para a integração da cultura profissional; *iii) didáctica*, construída com base na tomada de decisões curriculares; *iv) reflexiva*, através da integração em projectos de investigação sobre as práticas. Flores apresenta ainda diferentes possibilidades de trabalho, as quais incluem documentação, seminários de reflexão e observações de aula (os professores inseridos neste tipo de programas teriam necessariamente redução horária, como acontece em experiências apresentadas na dissertação desta investigadora).

Estes programas de formação assentariam fundamentalmente no acompanhamento facultado por um orientador¹³⁴.

¹³³ Não confundir período de indução com período probatório (este referido no Estatuto da Carreira Docente, artº 32º). O primeiro tem um carácter de ajuda e apoio, o segundo de avaliação do desempenho profissional do docente.

¹³⁴ Saliente-se a propósito um esclarecimento relativo aos vocábulos que estamos a utilizar:

-
- a palavra inglesa «TUTOR» (que pode englobar as seguintes situações: «University tutor», «In-service trainer» ou «Advisory teacher») tem o seu correspondente francês no vocábulo «FORMATEUR» e em português adquire designações diferentes nos vários modelos de formação: «SUPERVISOR» (U. Aveiro), «METODÓLOGO» (FLUP), «ORIENTADOR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR» (U.M.), «ACOMPANHANTE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA» (Escolas Superiores de Educação). Implica, no entanto, sempre, a ligação do profissional a uma Universidade ou Centro de Formação de Professores.
 - a palavra inglesa «MENTOR», à qual em francês corresponde «TUTEUR» encontra equivalente nos vocábulos portugueses «ORIENTADOR» (na FLUP) e «COOPERANTE» (nas ESES) e refere-se ao professor do Ensino Secundário que, na escola, acompanha o estagiário (com ou sem redução da actividade lectiva, com ou sem pagamento extra pela função específica que desempenha, com ou sem formação para o papel que se pretende desenvolva).

2ª Parte

Enquadramento metodológico

**“Quels que soient les buts poursuivis, les résultats de la recherche peuvent être utilisés selon une finalité positive, soit l’amélioration des conditions d’existence”
(VAN DER MAREN, J-M, 1996 : 5).**

Capítulo V

Contexto metodológico da investigação

« Pour que les règles du jeu de contestation qu'est la recherche scientifique soient transmissibles et connues par la masse des chercheurs, il a fallu les codifier : ainsi apparut la méthodologie » (VAN DER MAREN, 1996 : 9).

1. Enquadramento legal e institucional do estudo

“Il n’y a pas d’évaluation sans rapport social ni communication et (...) elle produit d’autant plus de conséquences que l’évaluateur exerce un pouvoir sur l’évalué” (PERRENOUD, 1979 : 21).

O propósito de fazermos o enquadramento institucional desta investigação – a Faculdade, o Ramo Educacional, o Estágio Pedagógico - obriga a que procedamos a uma breve contextualização da formação de professores em Portugal e à vocação eminentemente pedagógica com que a FLUP foi (re)criada em 1961.

Até meados dos anos 70, em Portugal, a formação dos docentes do Ensino Secundário que queriam obter um lugar no quadro como professores efectivos do sistema realizava-se em três fases independentes, mas hierarquizadas que, enquanto não fossem realizadas na totalidade, implicariam a permanência do servidor do estado num regime de serviço eventual. Tratava-se da licenciatura realizada na Universidade – obtida após quatro ou cinco anos de formação literária ou «científica» - seguida da realização do curso de ciências pedagógicas, com a duração de um ano, de carácter teórico e também ministrado na Universidade e de um estágio, com a duração de dois anos, de carácter prático, realizado num estabelecimento «normal» de ensino (ESTRELA e ESTRELA, 1977). Até ao início dos anos 70, só a formação dos professores de Educação Física e do Ensino Especial constituía excepção a este quadro de formação tripartida.

No que respeita concretamente à FLUP (BIZARRO e BRAGA, 2003b), é de referir que após o seu nascimento com a Lei nº 861 de 27 de Agosto de 1919 - **“é criada na Universidade do Pôrto uma Faculdade de Letras, com um quadro de disciplinas, grupos e secções análogo ao das mesmas Faculdades de Lisboa e Coimbra”** (artigo 11º), isto é, Filologia Cássica, Filologia Românica, Filologia Germânica, Ciências Históricas e Geográficas e Filosofia – a FLUP é extinta pelo Decreto nº 15.365 de 12 de Abril de 1928 (o último exame de licenciatura realizou-se a 29 de Julho de 1931)¹³⁵.

A faculdade é reaberta pelo Decreto-Lei nº 43.864 de 17 de Agosto de 1961. As aulas iniciam no ano lectivo de 1962-63, mas apenas com as licenciaturas em História e Filosofia e com “o Curso de Ciências Pedagógicas” (Decreto-Lei nº 43.864: artº 3º). Este Decreto-Lei, considerando que a missão das Universidades engloba a preparação profissional, a investigação científica e o ensino cultural, explicita que “a necessidade de impregnar de humanismo a formação científica e técnica do estudante universitário já hoje não se discute. O que se discute - e continuará a discutir-se – é a escolha dos meios a utilizar para isso” (Decreto-Lei nº 43.864: 1023). Começa então a relação mal assumida da instituição com a pedagogia, até que, em 1974, a formação pedagógica obtida na universidade é abolida, para só voltar a ser integrada na instituição e 1988.

Só sete anos depois de ter sido reaberta, isto é, em 1968, se assiste ao funcionamento, na instituição, da licenciatura em Filologia Românica; em 1977 as Filologias dão lugar às Línguas e Literaturas Modernas.

Surgem, em 1971, as licenciaturas do Ramo Educacional em Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia das Faculdades de Ciências – sob a forma de modelo bi-etápico sequencial - e, em 1975-76, as licenciaturas do modelo de formação integrada ao nível do bacharelato, reestruturados em 1978-79, passando a atribuir o grau de licenciatura, nas Universidades Novas. Nestas últimas, a componente científica da especialidade, as ciências da educação e a prática pedagógica decorrem ao longo de todo o curso, que culmina com o estágio pedagógico no 5º ano, procurando-se deste modo a articulação entre a formação na especialidade e a formação pedagógica, num único sistema de formação (LIMA *et al.* 1996). Neste contexto, as Faculdades de Letras das Universidades Clássicas vêm-se na necessidade de, em 1988, implementarem o Ramo Educacional, regulamentado pela Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro.

¹³⁵ Diga-se a propósito que o artigo 6º do referido quadro legal explicitava: “o pessoal dos estabelecimentos extintos pelo presente decreto ficará na situação de adido, devendo o Governo tomar oportunas disposições a fim de o ocupar segundo as respectivas habilitações” e que, pelo Decreto-Lei nº 23.189 de 31 de Outubro de 1933, o Ministro da Instrução pública foi autorizado a “mandar prestar serviço como professores provisórios nos liceus aos professores adidos da extinta Faculdade de Letras da Universidade do Pôrto, nos grupos correspondentes às licenciaturas em que tiverem sido graduados” (ponto único).

Na FLUP, este ramo de formação surgiu como uma tentativa de combinar o modelo integrado com a tradição sequencial¹³⁶, única hipótese de sobrevivência para uma instituição que continuava (e continua, como veremos através dos dados recolhidos no trabalho de campo) a considerar que a área de especialidade é a formação científica e que não a queria ver misturada com a formação pedagógica (que o contexto sócio-político a *obligou a albergar*).

A propósito da história de luta que marca os dezassete anos de vida do Ramo Educacional desta instituição, é importante o comentário de Castro (2005) sobre os diálogos que então se travaram e sobre o papel que a área de estudos linguísticos teve no projecto da formação de professores, nomeadamente dos professores de línguas. Trata-se de uma perspectiva esclarecida que subscrevemos na íntegra:

“na FLUP é claro o papel que a Prof^ª. Doutora Fernanda Irene Fonseca teve na dignificação do Ramo Educacional” ¹³⁷, num período em que o modelo de formação inicial adoptado **“passa a fazer coexistir no quadro do mesmo projecto diferentes tradições académicas, diferentes modos de perceber as conexões entre a formação académica e a prática profissional, no limite, diferentes formas de entender a missão da universidade”** (CASTRO, 2005: s/p).

Na verdade, tratou-se da necessidade de encontrar tensões, espaços complementares mas diferentes: as áreas específicas, a área educacional (ainda hoje funcionando em «secção autónoma» dentro da instituição) e a área das metodologias específicas, que integram o estágio profissionalizante.

¹³⁶ Campos (1995) caracteriza os modelos integrado e sequencial, considerando que no primeiro as componentes disciplinar e pedagógica são simultâneas ao longo do curso, desde o seu início, além de articuladas entre si. Neste caso o aluno entra directamente para um curso de formação de professores. No segundo ocorre em primeiro lugar a formação nas disciplinas a ensinar, que em geral não se destinam só à formação de professores, e só depois aparece a formação pedagógica; esta, que deve ocorrer antes do início da docência, pode estar incluída no curso ou constituir um curso diferente - este modelo sequencial diz-se bi-etápico. O autor afirma que o modelo integrado é o mais divulgado actualmente em Portugal, sendo que **“apenas seguem o modelo sequencial, de um só curso, os cursos assegurados pelas universidades privadas, pelas Faculdades de Ciências das universidades antigas e pela Faculdade de Letras do Porto”** (Campos, 1995: 13).

¹³⁷ O papel da Professora Fernanda Irene Fonseca, aqui referido, ultrapassa o âmbito da UP e projecta-se em termos internacionais, como coordenadora transnacional dos Projectos Europeus PEC-CONTACT e PEC-LINGUA-SOCRATES “Formação de Formadores”. Os partenariados internacionais estabelecidos neste âmbito permitiram à FLUP envolver-se numa **“ligne de recherche/action partagée à l’intérieur d’un groupe transnacional de responsables de la formation de professeurs de LVE”** (FONSECA, 1999). Da dinâmica IRA (ESTRELA e ESTRELA, 2001) aqui descrita e do trabalho colaborativo (ÁVILA DE LIMA, 2002) que criou nasceu, por exemplo, o instrumento de avaliação dos estagiários de Francês que vigorou desde 2001-2002 até ao final do modelo, em 2004-2005 (vd. anexo 1).

Sobre a posição da Professora Fernanda Irene Fonseca relativamente à assunção, pela FLUP, da Formação Inicial de Professores, transcrevemos as suas palavras: **“Se fizeram uma adequada e consciente integração do ramo educacional, as Faculdades de Letras não estão a «resignar-se» a perder a sua especificidade para conseguir sobreviver; estão, muito pelo contrário, a cumprir a sua função específica, alargando o seu alcance”** (FONSECA, 1994: 16).

“Estas diferenças tornaram muitas vezes difícil, não raro impossível, uma discussão serena sobre os projectos de formação inicial de professores, discussão que raramente conseguiu cruzar as fronteiras dos vários territórios académicos”. Assim, “nestas escolas o projecto da formação de professores (...) não tiveram, nem no passado nem em tempos mais recentes, uma emergência e desenvolvimento pacíficos” (*ibidem*: s/p).

É justamente por referência a este difícil contexto de desenvolvimento, marcado por avanços e recuos, que é lícito afirmar que

“as três universidades antigas e a Universidade Nova de Lisboa oferecem cursos de formação de professores que resultam do contributo *justaposto* de vários departamentos, sem qualquer estrutura de coordenação adequada. Nas universidades, sobretudo nas antigas, quase só os departamentos que trabalham na componente da formação pedagógica dos cursos se identificam como exercendo funções no domínio da formação de professores” (CAMPOS, 1995: 11).

Nóvoa, reportando-se justamente à década de setenta e ao surgimento da formação inicial, fala de resistências a dois níveis:

OS “sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a recluir a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo” e OS “sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária” (NÓVOA, 1995b: 21).

Uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade a partir de um corpo de conhecimentos científicos, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica (*ibidem*). É assim que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto sempre pensou e pensa, como prova a alteração em curso do modelo sequencial de Formação Inicial de Professores - o Ramo Educacional - para um modelo bi-etápico sequencial - o Curso de Especialização em Ensino.

A *integração* - na dupla acepção que pressupõe a sinergia entre a formação na especialidade e a formação pedagógica e entre a prática e a teoria - revelou-se, desde o início, uma tarefa difícil, como no-lo mostram dois nomes sonantes das Ciências da Educação em Portugal, que falam do

“peso da tradição universitária que sempre se alheou da formação dos professores, preocupando-se unicamente com a preparação científica das disciplinas ministradas. Esse facto veio reforçar a ideia de que o professor é essencialmente um transmissor de saber e que basta saber bem para comunicar bem” (ESTRELA e ESTRELA, 1977: 27).

Trata-se, porém, de uma concepção do saber e da profissão de professor que se adaptam mal às realidades actuais, cujas exigências obrigam a que

“a concepção dogmática de um saber feito [seja] substituída pela concepção de um saber em evolução, a concepção disciplinar [dê] lugar à interdisciplinaridade e um novo espírito científico se [vá] formando [...] O professor deix[e] de ser o guardião dos valores tradicionais para ser agente influenciador de um processo de transformação social” (ibidem: 27-28).

Feito o balanço da formação inicial de professores, em Portugal, apercebemo-nos de que, se é certo que **“a década de 70 ficou marcada pelos esforços de implantação de uma rede de formação inicial de professores no seio das Universidades e das Escolas Superiores de Educação” (NÓVOA, 1992: 61)**, também podemos considerar que **“a reflexão em torno da formação de professores cristalizou nesta altura, tendo havido em seguida uma renovação muito limitada de abordagens e de problemáticas” (NÓVOA, 1995b: 21).**

Hoje, volvidos dez anos da publicação do texto aqui referido, as suas palavras são adequadas e, até, suaves face à crise provocada na FLUP (e sabemos que também em outras instituições de formação) pela incursão da lógica neoliberal no sistema educativo que está a acontecer em Portugal neste início de século. Assiste-se a uma quinta fase, após as quatro identificadas pelo autor, na história da formação de professores em Portugal. Corresponde-lhe a gestão da pedagogia por uma lógica economicista, com as consequências que identificámos na primeira parte desta tese, em que fizemos a fundamentação teórica e conceptual da investigação.

São as seguintes as quatro fases que o autor identifica:

- i)* em meados do séc. XIX as escolas normais centram o processo de ensino na difusão e transmissão de conhecimentos e num saber produzido a partir do exterior da profissão, embora também então haja lugar a uma reflexão baseada na experiência e na prática;
- ii)* as primeiras décadas do século XX são marcados por conflitos, balizados, por um lado, pelo investimento do estado na formação de

professores - através da supervisão da actividade docente como mecanismo de controlo da profissão – e, por outro, pela reivindicação, pelos professores, de maior autonomia profissional;

iii) nos anos 30 “**redução e controlo são os dois eixos estruturantes da política nacionalista em matéria de formação de professores**” (NÓVOA, 1992: 59).

O termo *redução* diz respeito ao abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, à simplificação dos conteúdos, à diminuição do tempo de formação e à menor exigência intelectual e científica; o termo *controlo* remete para práticas de controlo moral e ideológico e para a existência de exames de estado. Considera este autor que, neste período, os programas de formação propunham um equilíbrio entre as diferentes componentes, mas que o modelo de formação adoptado inviabilizava essa integração. Também aqui a formação se fazia no sentido de preparar um professor transmissor de conhecimentos, especialmente no ensino secundário, em cuja formação prevaleciam os aspectos académicos;

iv) à década de 70 corresponde a implantação de uma rede de formação inicial de professores (NÓVOA, 1992).

Uma análise também retrospectiva da formação inicial de professores em Portugal, mas restringida aos últimos 30 anos, conduz-nos à imagem da *corrida de um caracol* (PACHECO, 2003b); trata-se de um percurso definido pela negativa (CAMPOS, 1979), uma vez que todas as medidas operacionalizadas foram transitórias, e “**em cuja organização curricular a universidade impõe os seus ditames, de modo a manter um *status quo*, nada compatível com a urgente renovação dos processos de formação**” (PACHECO, 2005b: s/p).

Por outras palavras, a análise da formação de professores, e, no caso vertente dos projectos de formação de professores de línguas em Portugal, leva Rui Vieira de Castro a considerar que eles podem ser “**caracterizados hoje como *projectos com défice de projecto***” (CASTRO, 2005: s/p), consubstanciados num défice de condições de sucesso, ao nível da articulação entre as escolas básicas e secundárias e as universidades, resultando numa formação de professores: *i)* desarticulada e desagregada, *ii)* centrada nos conteúdos (linguísticos, literários ou educacionais), *iii)* escassamente articuladora da teoria e da prática, *iv)* que não conseguiu formar “**profissionais qualificados, capazes de**

responder a um vasto conjunto de novas solicitações que se lhe colocam, capazes de agir como agentes de inovação, mais do que de conservação” (*ibidem*: s/p).

A problemática da investigação aqui apresentada (vd. ponto 2.4. deste capítulo V) remete-nos, como foi dito na introdução, para um estudo quantitativo, qualitativo, longitudinal e transversal que nos permita **conhecer o grau de satisfação dos licenciados pelo Ramo Educacional FLUP relativamente ao cumprimento das metas da UP**, ao nível das variáveis curriculares e organizacionais do modelo, de acordo com a questão estruturante em que o objecto foi traduzido: **como se cruzam os Modelos de Formação de Professores com as Políticas Educativas, com as Políticas de Formação Inicial e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores formados pelo Ramo Educacional da FLUP?**

Assim, nesta investigação estudámos o ramo de formação educacional do curso de licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas da Faculdade de Letras das Universidades do Porto. O curso está regulamentado pela portaria nº 659/88 de 29 de Setembro, a qual também consagra as directivas para as mesmas licenciaturas das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa, assim como da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Nos termos do disposto no nº 20, nº1, da portaria 659/88, de 29-9, foi ainda aprovado, sob proposta dos respectivos conselhos científico e pedagógico, o regulamento interno do estágio pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, publicado no D.R. nº193 - II série, de 23-8-91, página 8597. Os pontos 3.2.1 e 3.2.2, assim como os pontos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 foram posteriormente alterados, por proposta do conselho científico da Faculdade de Letras, tendo sido publicados no D.R. nº37 - II série, de 13-2-97, na página 1899.

Na passagem das antigas licenciaturas, que não comportavam o estágio pedagógico, para as actuais, que conferem habilitação profissional para a docência (sendo a licenciatura obtida apenas após a realização do estágio pedagógico), procedeu-se a um período de transição, durante o qual o estágio pedagógico era já assegurado pela Faculdade de Letras, mas era realizado no 6º ano, após a obtenção da licenciatura.

Assim, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, variante de estudos portugueses e franceses, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), capacita para a leccionação das disciplinas de Português e Francês aos 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A licenciatura contempla a formação científica e pedagógica do professor, realizada de forma sequencial, ao longo dos 5 anos ligados à Faculdade (cf. definição dada por Campos, na primeira parte desta dissertação), sendo o estágio pedagógico uma unidade curricular dos planos de estudo, que se realiza ao longo de um ano lectivo - o 5º - constituído por duas partes: um seminário semanal, realizado na Faculdade, e a prática pedagógica, realizada num estabelecimento do ensino secundário sito na área geográfica do estabelecimento do ensino superior. Os estagiários agrupam-se em núcleos, os quais terão entre três e quatro alunos, que se encontram a realizar o estágio nas mesmas disciplinas, num mesmo estabelecimento de ensino secundário, onde são orientados por um docente do estabelecimento do ensino secundário e outro do ensino superior.

O primeiro, que é um professor titular da escola, deve: “[...] **b) Apoiar e orientar os alunos na planificação das suas actividades educativas; c) Observar os alunos no desempenho das suas actividades educativas e proceder à análise desse desempenho numa perspectiva formativa e de forma contínua; d) Promover o reforço da cultura e actuação pedagógico-didáctica dos alunos, quer de forma individualizada, quer mediante acções e sessões em que aqueles estejam directamente envolvidos; e) Avaliar e classificar os alunos.**” (Port. 659/88 de 29 de Setembro: 3987).

Ao orientador da faculdade cabem competências de coordenação e supervisão, pois deve formar uma visão global dos núcleos, conjugando os pontos de vista dos diferentes intervenientes. Tem, pois, responsabilidade na avaliação, que partilha com o orientador da escola. Compete-lhe também a dinamização do Seminário de Metodologia do Francês, que se realiza na Faculdade, simultaneamente para todos os estagiários, e num dia fixo, previamente determinado por protocolo entre a escola e a instituição superior de formação.

Deste modo, são os seguintes os objectivos do estágio pedagógico: **“a) Integrar, de forma progressiva, orientada e apoiada, o aluno no exercício da docência; b) Estruturar o processo ensino/aprendizagem; c) Integrar a função docente numa**

perspectiva interdisciplinar; d) Desenvolver a capacidade de direcção e orientação educativa da turma; e) Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação, reconhecendo esta como um processo contínuo; f) Desenvolver a capacidade de relacionamento com todos os elementos que integram a comunidade escolar; g) Contribuir para que a acção educativa desenvolva a interacção escola/comunidade.” (Port. 659/88 de 29 de Setembro: 3987).

Este modelo foi aqui estudado longitudinalmente, em todo o período em que vigorou (1988-2005), pois uma nova proposta de formação inicial de professores começou já a funcionar no momento em que esta tese está a ser defendida¹³⁸.

¹³⁸ Referimo-nos ao “Curso de Especialização em Ensino”, regulamentado pela Deliberação nº 528/2005 do Senado da UP, publicada no DR II série nº 73 de 14 de Abril de 2005. O primeiro grupo de estagiários deste modelo faz o seu estágio no ano lectivo de 2005-2006.

2. Enquadramento metodológico

The way we study teachers reflects the value we put on them. It confirms what sort of people we think teachers are and should be (GOODSON, 2000, p. 14) (91).

2.1. Metodologia da investigação em educação

Consideramos a *investigação* como o processo através do qual chegamos a soluções fiáveis para problemas identificados, operacionalizando um processo integrado, planificado e sistemático de obtenção, análise e interpretação de dados (COHEN e MANION, 1990). Nesse sentido, **“le but de la recherche scientifique est la mise en doute, la critique, la contestation du sens commun, du bon sens, des théories et des manières de penser prônées par la majorité ou par les autorités”** (VAN DER MAREN, 1996 : 5).

A recolha de dados de investigação consiste na reunião de informações que ajudam o investigador a responder à questão de investigação que formulou. É

“o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objectivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (De KETELE e ROEGIERS, 1999: 17).

Porém, convém não esquecer que os dados não são a resposta à sua questão; são apenas o material bruto a partir do qual o investigador tentará fazer emergir a resposta. **“Collecting data needs to be a disciplined undertaking. You need to be aware both of what you are doing as you collect any particular information and why you are – or are not – doing it”** (FREEMAN, 1998: 90). É este o centro do processo de investigação, porque é ele que permite a quem está de fora perceber como o investigador chegou às interpretações que faz, logo às respostas que obteve.

Assim, este trabalho apresentará em separado os dados recolhidos - ao longo deste capítulo V - e a sua análise crítica, no capítulo VI, no qual tentaremos construir respostas a partir dos diferentes dados recolhidos, pois **“separating the gathering of the information from working with it to find a response is a key part of the structure and discipline of the research process”** (*ibidem*: 90).

Ao longo dos quatro anos em que decorreu o processo de investigação foi necessário fazer alterações – que serão devidamente explicitadas ao longo da redacção deste capítulo - no entanto, elas ocorreram sempre dentro da lógica a que o desenho da investigação obedeceu e em nada alteraram os propósitos – a orientação e a coerência - com que para ela partimos. Resta referir que todos os dados foram recolhidos e tratados pela investigadora.

A dinâmica do estudo de caso, que levámos a cabo para elaboração da dissertação de mestrado, conduziu directamente ao projecto de tese que agora redigimos para a apresentação de provas de doutoramento. Efectivamente, foi do estudo exploratório que partimos. Os dados então recolhidos puderam ser usados em alterações concretas operadas na implementação do Ramo Educacional-Francês da FLUP, pois no âmbito da investigação fizemos movimentos de feed-back e de auto-avaliação, que serviram de base para a tomada de decisões acerca do processo¹³⁹. O estudo de caso possibilitou-nos, efectivamente, a integração da investigação na nossa prática diária, permitindo uma continuada reflexão acerca do que fazíamos, porque o fazíamos e porque não o fazíamos de outra maneira.

Como este tipo de estudos não permite a generalização dos dados recolhidos, decidimos proceder de seguida – integrado na elaboração da tese de doutoramento - ao estudo transversal e longitudinal, quantitativo e qualitativo que aqui apresentamos.

2.2. As questões éticas relacionadas com a investigação

Como VAN DER MAREN esclarece, a investigação faz-se por uma ou mais das seguintes razões: a contestação de dogmas, a transgressão dos saberes instituídos, o domínio do meio físico e humano ou a progressão na carreira. A opção por uma destas razões é, já, uma questão de ética; **“cette mise en doute de la pensée commune et ce refus d’une vérité absolue (...) c’est l’exercice fondamental de la liberté”** (VAN DER MAREN, 1996: 6), que permite estabelecer rupturas com os dogmas, na procura de novas soluções, não tidas como absolutas, mas aproximações ao funcionamento das coisas – **“la recherche scientifique ne produit même pas d’explication au sens où l’explication pourrait signifier**

¹³⁹ Exemplos do que acabamos de referir é, para além dos critérios de avaliação do estágio aprovados em 2001 (vd. anexo 1), o programa do Seminário de Metodologia de Francês em vigor desde o ano lectivo de 2000-2001 e o final do modelo, em 2004-2005 (vd. anexo 2).

la cause fondamentale, la raison, le sens profond des événements” (*ibidem*: 7). Procurámos, isso sim, através da investigação que aqui apresentamos, compreender como certos acontecimentos se encadeiam uns nos outros, identificar alguns dos factores que jogam um papel importante nos acontecimentos e cujos actores marcam a organização dos comportamentos.

Para que a investigação seja proveitosa é importante que as conclusões se perspectivem como um momento de avanço relativamente ao conhecimento do assunto existente antes da investigação. Para que essa aceitação aconteça, é fundamental que a investigação se faça de acordo com regras aceites por ambos os intervenientes – investigador e investigado(s). Estamos a falar, naturalmente, de regras que correspondem às normas, isto é, à ética da actividade científica e o discurso sobre os métodos de investigação surge, assim, como uma codificação das regras da investigação científica.

Investigar *porquê*, investigar *o quê* foram as primeiras questões com que nos confrontámos quando iniciámos este processo. Dentro da carreira do Ensino Básico e Secundário, em que a investigação não se impõe – infelizmente – como um dever, a opção que desde cedo fizemos por construir uma profissionalidade assente na constante investigação prende-se com a vontade firme de diariamente melhorarmos as condições de trabalho, pela consciencialização das razões da prática. O objecto da investigação impôs-se, neste contexto, pois a formação inicial de professores, ligada ao Ramo Educacional Francês da FLUP tem congregado a nossa reflexão desde que iniciámos a função de formadora de professores, em 1989-90.

Também o desenho da investigação que aqui apresentamos equacionou as considerações éticas da investigação, sujeita a normas éticas e de conduta que estão explicitadas por organizações como a APA¹⁴⁰. Para além das exigências do conhecimento científico - curiosidade, traduzível numa postura de constante questionamento do investigador e numa atitude de abertura; paciência, face à morosidade dos processos e aos entraves que sempre surgem; objectividade, isto é, existência de um planeamento que permita que não haja interferência das perspectivas do investigador nos dados encontrados; mudança, ou disponibilidade para alterar referenciais e métodos quando a investigação a isso conduz (ALMEIDA e FREIRE, 2003) – o investigador na

¹⁴⁰ “American Psychological Association”.

área educativa compromete-se a manter um conjunto de regras que passamos a explicitar.

Porém, a principal questão ética com que nos confrontámos relacionou-se com o duplo papel que desempenhámos neste estudo: investigadora do Ramo Educacional Francês da FLUP, fomos também, durante doze dos treze anos em que funcionaram estágios pedagógicos, orientadora de escola ou supervisora da Faculdade dos referidos estagiários. Assim, a principal preocupação ética consistiu em evitar o *efeito de contaminação*, conseguindo um distanciamento objectivo da investigadora relativamente ao contexto. Neste sentido, recorreremos ao cruzamento de dados quantitativos e qualitativos, tendo a investigação seguido o seguinte faseamento, num movimento elíptico de recolha, análise e síntese de dados:

Dados qualitativos

- Identificação de pistas de trabalho no estudo exploratório de caso realizado para apresentação das provas de mestrado.
- Consulta dos documentos de arquivo da FLUP, para identificação de dados contextuais e da população.

Dados quantitativos

- Recolha e tratamento de dados quantitativos, através de questionário aplicado a toda a população.
- Identificação de categorias para elaboração da entrevista a representantes de todos os grupos de inquiridos e de todos os órgãos directamente envolvidos no objecto de estudo.

Dados qualitativos

- Entrevista aos representantes de todos os grupos de inquiridos e aos órgãos da FLUP, com vista à obtenção do comentário dos resultados obtidos através do inquirido por questionário.

Na verdade, as práticas educativas são um espaço de intervenção com dois modelos distintos de inteligibilidade: o modelo descritivo-explicativo do investigador, que, usando um discurso descritivo, analisa as questões científicas tendo em vista modelizar as práticas; os modelos proposicionais emancipadores (HADJI, 2001), mas também prescritivos, dos educadores que, com discursos de fundamentação ou de justificação, abordam questões de ordem «praxiológica» relativas ao dever-fazer. Decorre do exposto que estes dois modelos de inteligibilidade pressupõem duas abordagens de investigação e duas lógicas de validação diferentes.

Assim, e alertada para as ilusões que frequentemente marcam o trabalho de um e de outro – investigador¹⁴¹ e educador¹⁴² – criámos uma

¹⁴¹ Hadji (2001) considera que as ilusões do investigador se prendem com três aspectos: a crença na onipotência da ciência e na objectividade total dos fenómenos humanos (*ilusão positivista*); na crença de que o trabalho científico consistiria em demonstrar a generalidade de uma afirmação (*ilusão indutiva*) e na crença na existência de um objecto real que corresponde ao factor explicativo isolado para análise (*ilusão substancialista*).

abordagem investigativa que pretendeu situar-se *para lá das ilusões* (HADJI, 2001)¹⁴³, assente no propósito de esclarecer uma determinada problemática (função social da investigação), não para prescrevê-la ou adjectivá-la, mas para interrogar as convicções que fundamentam os modelos praxiológicos.

Com Hadji (2001), submetemos as práticas em análise à prova dos factos, para o que usámos dispositivos específicos de recolha de dados (investigação científica). Deste aspecto se ocupará o presente capítulo V. Posteriormente, fizemos a análise crítica desses dados, remetendo-os, quer para outros estudos de índole investigativa, quer para a praxeologia, ou para a axiologia (identificação das regras e das finalidades justificadas por uma ética). Serão aspectos desenvolvidos ao longo do capítulo VI.

Considerámos que este desenho do projecto de investigação seria o que melhor permite **“un approach by which educational researchers and practitioners may engage as active participants in the process of educational change, and ways of responding to the challenges of the present «postmodern» era”** (KEMMIS, 1996: 199).

Foi necessário, também, fazer uma avaliação da *aceitabilidade ética* do estudo, antes de iniciar a pesquisa. Os objectivos do estudo e o questionário foram dados a conhecer, em Janeiro de 2002, aos presidentes dos órgãos da FLUP: à Presidente do Conselho Científico, Prof. Doutora Fátima Marinho, ao Presidente do Conselho Directivo, Prof. Doutor Rui Centeno, ao Presidente do Conselho Pedagógico, Prof. Doutor António Pedrosa, assim como à responsável científica pela Secção de Estudos Franceses, Prof. Doutora Maria do Nascimento Carneiro. A concordância dos referidos órgãos da FLUP conduziu a que o Conselho Directivo tivesse assumido as despesas de correio relacionadas com o envio dos questionários – envelopes e selos – assim como com as fotocópias (vd. anexo 3).

Feito o tratamento estatístico dos dados fornecidos pelo questionário, pediu-se, em Março de 2005, aos então detentores da presidência destes órgãos – Presidente do Conselho Científico, Prof. Doutora Fátima Marinho, Presidente do Conselho Directivo, Prof. Doutora Maria de Lurdes Correia

¹⁴² A ilusão do professor/educador é, essencialmente, a ilusão realista: considera que ninguém melhor do que ele conhece a realidade, uma vez que é ele quem está em contacto directo e permanente com o terreno (HADJI, 2001).

¹⁴³ Há ainda ilusões comuns a ambos os papéis, como é o caso da ilusão do dedutivismo (crença na existência de uma pedagogia científica, ilusão do cientificamente correcto (as acções humanas poderiam sempre ser objecto de certezas científicas); ilusão da onipotência da ciência, considerada capaz de resolver todos os problemas de ordem prática.

Fernandes, Presidente do Conselho Pedagógico, Prof. Doutor Brochado de Almeida - o comentário de um quadro-síntese das conclusões retiradas pela investigadora (vd. anexo 3). Os dados da entrevista a que aqui nos referimos, não serão apresentados de forma descritiva como acontecerá com as restantes entrevistas, mas com um tom jornalístico e sintético, ditado pelas características da própria entrevista, como explicitaremos em momento próprio.

Por outro lado, junto dos respondentes, foi assegurado o direito do inquirido em recusar responder ao questionário. Uma vez que, em grande parte das situações, havia um laço institucional entre a investigadora e os respondentes, foi acordado que – no caso dos questionários preenchidos em presença – estes seriam depositados num local que não permitisse o controle sobre a existência ou ausência de resposta (na maior parte dos casos os documentos foram depositados no cacifo da docente). Foi ainda garantida e mantida a confidencialidade dos resultados obtidos. Os informantes foram devidamente consciencializados das características da investigação e das responsabilidades do investigador e do investigado. A sinceridade e a honestidade pautou o relacionamento entre ambos e foram acauteladas as condições para que os respondentes fossem preservados de qualquer incomodidade que eventualmente pudesse decorrer da sua colaboração na investigação.

Investigar *como* é o aspecto que, de seguida concentrará a nossa reflexão, na certeza de que cada método tem os seus limites próprios e que escolher um método implica assumi-los à partida. Conscientes de que o produto deste estudo será “o resultado, não apenas do material empírico disponível (...), mas, sobretudo, do quadro de referência teórico e conceptual que orientou a triagem, a organização e a interpretação da informação retida como pertinente” (CANÁRIO, 2002).

2.3. Qualitativo VS quantitativo

Neste trabalho, assumimos os dois conceitos como integrados e complementares, pelo que utilizámos técnicas de um e de outro. Usámos as da análise quantitativa para conseguirmos tratar os casos particulares como

excepções à regra, fazendo assim sobressair as generalidades, para assegurar a possibilidade de transferir as conclusões da investigação; para condensar o todo, reduzindo-o a uma série. Este é, porém, um processo pleno de limites que, nos estudos em educação assenta em três convenções, cujos fundamentos são contestáveis (VAN DER MAREN, 1996). Por um lado, aceita-se como pressuposto que os processos podem ser representados por números, atribuindo-se-lhes as propriedades dos próprios números, o que não se verifica, pois a codificação numérica não representa um conceito. Por outro lado, convencionam-se que os intervalos entre os números são iguais, o que não é o caso, e pressupõe-se que há igualdade inter-individual, o que também não acontece. Finalmente convencionam-se que a forma da distribuição de dados é a dita normal, quando se sabe que muitas vezes é uma forma próxima da curva em «U» ou em «J» que se obtém.

Usamos também técnicas da abordagem qualitativa, na tentativa de nos aproximarmos do mundo interior dos sujeitos e das suas representações. Também esta opção apresenta dificuldades, que poderemos resumir a cinco: o reconhecimento do estatuto do investigador, a hipervalorização do caso individual, a deformação que todos fazemos quando tentamos reconstruir o passado, a redução ao sujeito e a subjectividade do investigador.

Do que acaba de ser dito ressaltam três conceitos cujas distinções importa desde já evidenciar: *método*, *metodologia* e *técnica*.

O primeiro refere-se às aproximações (através de diferentes técnicas e procedimentos) feitas em investigação educativa para reunir os dados necessários para a interpretação. O conceito de método abarca, quer a investigação normativa, quer a investigação interpretativa; o segundo consiste na descrição e análise destes métodos, identificando as suas limitações e potencialidades. A metodologia não se debruça sobre os resultados, mas sobre os processos (COHEN e MANION, 1990). Distinguiremos também, com Pacheco (2005a), e como decorre do que foi dito no início deste parágrafo, *métodos de técnicas*, pelo que falaremos de métodos qualitativo e quantitativo e da técnica de inquérito¹⁴⁴, por questionário¹⁴⁵ ou por entrevista.

¹⁴⁴ “O termo «inquérito» designa, na maior parte dos casos, todo o processo, desde a definição das questões a estudar, da população-alvo e da constituição da amostra, até à recolha dos dados e ao seu tratamento. Tem, portanto, um sentido mais amplo do que «questionário» (no sentido de que o questionário pode ser um

2.4. Características da investigação – a problemática

Na senda do que explicitámos nos pontos anteriores, a característica primeira da investigação que aqui apresentamos é que ela se propõe reflectir sobre de forma a compreender localmente diversas situações. Reflectindo diminuem-se os erros, porque se identificam causalidades locais e contextuais (CRONBACH, 1975). Dito de outro modo, a investigação educacional não se pode desenvolver à imagem da investigação realizada nas ciências positivas. Aquela que nos move é mais compreensiva do que explicativa:

“elle tentera de dégager des similitudes de structures en tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions. (...) le chercheur réfléchira de façon à fournir au moins des avertissements à propos de ce qu’il convient d’éviter, et il se gardera de prescrire illusoirement ce qu’il faut faire, car il ne peut être sûr de sa prescription” (VAN DER MAREN, 1996: 35).

O processo de investigação que nos conduziu à redacção que aqui apresentamos consistiu numa integração de recolha e análise de dados, que mutuamente se foram suportando. Ainda que, por razões metodológicas, as diferentes etapas do processo investigativo sejam apresentadas separadamente, ele teve um desenvolvimento unitário e as diferentes fases combinaram-se da forma considerada mais coerente.

O *problema de investigação* – no caso vertente **conhecer o grau de satisfação dos licenciados pelo Ramo Educacional FLUP relativamente ao cumprimento das metas da UP** - foi, posteriormente, traduzido nesta interrogação: **como se cruzam os Modelos de Formação de Professores com as Políticas Educativas, com as Políticas de Formação Inicial e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores formados pelo Ramo Educacional da FLUP?** Decorre do exposto que na investigação que aqui apresentamos não formulámos hipóteses de trabalho, mas questões de investigação que, constantemente, nos interpelaram.

instrumento utilizado num inquérito), mas também mais estrito (no sentido em que um questionário pode ser utilizado para outros fins para além dos de fazer inquéritos)” (MOREIRA, 2004: 116).

¹⁴⁵ Um questionário é um conjunto de questões (de itens) que se apresentam associados num mesmo instrumento de recolha de dados. Enquanto este termo é próprio da linguagem da psicologia, na sociologia usa-se frequentemente o termo *inquérito* para designar a recolha de respostas a um conjunto de questões junto de uma amostra (MOREIRA: 2004).

Na formulação do problema, procurámos responder às características apresentadas por BISQUERRA (1989): exprime uma relação entre duas ou mais variáveis; está definido de forma clara, sem ambiguidades e subdivide-se em questões; permite uma verificação empírica, exprime uma preocupação com relevância prática. Acautelamos também que o problema respondesse às características identificadas por ALMEIDA e FREIRE (2003): é concreto e real, reúne as condições para ser estudado e pode ser operacionalizado através de uma hipótese; é relevante e foi já formulado por outros investigadores¹⁴⁶; é susceptível de verificação empírica. Na investigação aqui apresentada, e apesar de termos trabalhado com dados quantitativos, optámos por não formular hipóteses, pois o tratamento quantitativo dos dados foi um recurso instrumental que usámos, num estudo que se enquadra num paradigma qualitativo. Na verdade, com o orientador desta tese, assumimos que “as questões da investigação é que conduzem à metodologia e não o contrário” (PACHECO, 1995b).

Se toda a investigação começa com a formulação de um problema, ela também necessita de dados que, antes de serem interpretados, serão examinados, condensados e tratados. A abordagem quantitativa fá-lo com recurso a teorias descritivas, que insistem no *como*, através da identificação de relações de dependência funcional entre as variáveis. A abordagem qualitativa recorre a teoria interpretativas, que actuam com base em significados, em valores e em símbolos.

Para que o problema seja válido, é necessário identificá-lo, descrevê-lo e relacioná-lo com a experiência pessoal do investigador, com os seus interesses e os seus objectivos, assim como com o quadro teórico. Deste modo ele é transformado numa problemática (ALMEIDA e FREIRE, 2003; PACHECO, 2005a).

A “problemática é a projecção do problema no que diz respeito à sua definição e descrição contextual, por um lado, e à sua referencialização, através de hipóteses e objectivos, por outro. A problemática, neste caso, engloba o problema e as formas operacionais de o solucionar, dando lugar à seguinte sequência, traduzida pela fórmula:

$$P = f (IP; CP; H, O, B)$$

querendo dizer que a problemática (P) é uma função da identificação do problema (IP), da contextualização do problema (CP), da

¹⁴⁶ Veja-se, a propósito, PACHECO, 1995b; FLORES, 1997 e 2002.

formulação de hipóteses (H), da formulação de objectivos (O) e da análise crítica da bibliografia (B)” (PACHECO, 2005a: s/p).

Neste sentido, o modelo de recolha de dados que escolhemos remeteu-nos para três eixos de investigação - Estrutura, Dinâmica, Orientação - como passamos a identificar:

“A primeira fase consiste na identificação dos elementos constitutivos da estrutura, estrutura compreendida como algo de estático. Corresponde ao momento de recolha de “dados mortos”. É o período da acumulação de elementos, alicerce indispensável à ulterior detecção de pistas explicativas. Constituirá, pois, uma primeira perspectiva, ou, melhor, uma macro-perspectiva, que nos dará a “anatomia” do campo que se vai estudar” (ESTRELA, 1984: 23).

Os dados relativos à estrutura foram, então, recolhidos a partir de três tipos de documentos: para a identificação da população, foram usados documentos internos e documentos externos à FLUP; para construção do enquadramento teórico e conceptual da investigação foi feita uma revisão de literatura alargada, da forma que o quadro seguinte explicita:

Documentos internos: - Actas das reuniões de avaliação dos estagiários - Relatórios de estágio e diários de bordo elaborados pelos estagiários - Arquivos da FLUP - Publicações da FLUP	TRABA- LHO DE ARQUI- VO	MÉTODO HISTÓRI- CO	Dados quantitativos – alunos entrados, licenciados, reprovados → <u>POPULAÇÃO</u>
Dados descritivos – identificação dos ex-alunos e dos docentes das secções a investigar; identificação de problemas ocorridos no âmbito do estágio → <u>POPULAÇÃO</u>			
Dados descritivos – alunos colocados (identificação da escola) → <u>POPULAÇÃO</u>			
Documentos externos: - Normativos - Publicações da Reitoria da UP - Listas de colocação dos professores, no ano de 2001-2002			
Revisão de literatura: identificação das dimensões e das categorias de análise - explicitação de conceitos e construção da tecitura sócio-económca e educativa do estudo			Identificação de referenciais para o estudo, construção dos instrumentos de recolha de dados e identificação de dimensões e de categorias de análise dos dados recolhidos

A segunda fase “foi orientada para a apreensão das manifestações observáveis do sujeito em situação, ou seja, para as suas perspectivas e acções (...) a perspectiva já

não é a da acumulação de dados, mas, sim, a da sua justaposição em ordem à determinação de pistas explicativas (...) permite a passagem à última fase do processo – a interpretação” (*ibidem*: 23).

Feita a identificação da população e estipulados os referentes a usar na investigação, passou-se à recolha das suas perspectivas sobre o objecto em estudo. Os dados relativos à dinâmica foram recolhidos por inquérito:

Representações	QUESTIO-NÁRIO	METODOLOGIA QUANTITATIVA	Ex-alunos do modelo, docentes da FLUP que leccionam no Ramo Educacional Francês, orientadores de estágio de Francês, nas escolas, presidentes dos Conselhos Executivos das escolas onde funcionam ou funcionaram núcleos de estágio.
Representações	ENTREVISTA	METODOLOGIA QUALITATIVA	Ex-alunos do modelo, representante das responsáveis científicas pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, orientadores de estágio de Francês, presidentes dos CE das escolas onde funcionam ou funcionaram núcleos de estágio.

“[N]a construção das interpretações das acções do indivíduo em situação, (...) tenta[-se], através da sobreposição de dados, efectuar uma micro-análise do real. (...) Procura-se, deste modo, abrir caminho para algo que ainda não está totalmente ao alcance do investigador, mas que começa a condicionar toda a investigação científica moderna, isto é, a determinação dos princípios que permitem a organização do ser (individual ou social) enquanto tal” (*ibidem*: 23).

A interpretação dos dados foi feita com vista à descodificação das razões (políticas educativas e contexto sócio-económico) que presidem às acções. Para o efeito, os dados recolhidos foram confrontados com a revisão de literatura referida na primeira fase e com estudos realizados sobre a formação inicial de professores. São os dados de orientação:

Levantamento dos princípios curriculares e organizacionais do Modelo de Formação Inicial da FLUP (Francês) na reestruturação curricular em vigor entre 1988 e 2001.	Levantamento das representações dos intervenientes no modelo em causa.
Confronto com a revisão de literatura efectuada	

Foi, pois, com base nas conclusões da investigação previamente realizada para a dissertação de mestrado e através da consulta dos materiais de arquivo que construímos o problema de investigação, isto é, a primeira fase desta investigação (ALMEIDA e FREIRE, 2003): *Conhecer o grau de satisfação dos licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP relativamente ao cumprimento das metas da UP*. Porém, a delimitação do problema de investigação (COHEN e MANION, 1990) exigiu já o acompanhamento que fomos fazendo do trabalho de arquivo com a revisão bibliográfica. Se as fontes primárias - documentos legais, arquivos, actas, diários de bordo dos estagiários, publicações oficiais – nos contaram “**uma história sobre o que é possível ou desejável conseguir-se através da política educacional**” (OZGA, 2000: 171), a pesquisa bibliográfica permitiu-nos esclarecer conceitos e contextos indispensáveis à solidez da investigação.

Realizámos um estudo descritivo e interpretativo, simultaneamente longitudinal e transversal com desenho misto qualitativo e quantitativo. Enquanto investigação descritiva, ela teve como objectivo a caracterização de uma situação e o estabelecimento de relações interpretativas entre as condições que a caracterizam e que aparecem formalizadas em termos de variáveis. Nela se analisa a implementação e o desenvolvimento de uma licenciatura, no propósito de “**describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación**” (COHEN e MANION, 1990: 101).

Enquanto estudo longitudinal, esta investigação acompanhou o desenvolvimento da licenciatura, desde o seu início (os primeiros estágios datam de 1992) até ao seu fim (os últimos estudos datam de 2005); intervenientes na licenciatura foram questionados em diferentes momentos do desenvolvimento do objecto de estudo: pelo correio questionámos os licenciados entre os anos lectivos de 1992 e 2001 e pessoalmente os de 2002, 2003, 2004 e 2005; por correio interno questionamos, em diferentes momentos, os restantes intervenientes na licenciatura. Como estudo transversal, nele se estudam diferentes grupos de intervenientes na licenciatura: questionámos os licenciados entre os anos lectivos de 1992 e 2005, os orientadores que, em 2002 (ano da primeira aplicação do questionário) tinham já abandonado a orientação e, desde esse momento, ano a ano, inquirimos todos os que foram

passando pelo modelo. O mesmo aconteceu relativamente aos presidentes dos CE das escolas. Só os docentes da FLUP foram inquiridos uma única vez, em 2002, por não ter havido significativas alterações na sua constituição.

3. Estratégia de recolha de dados em contexto

“As «técnicas» não constituem, em si mesmas, um fim educativo, mas, sim, um meio necessário, absolutamente necessário, à construção do Homem novo. Homem novo que nunca se poderá construir através do discurso do «seu professor», por mais bem elaborado que ele seja” (ESTRELA, A., 2003: 43).

Com base em De KETELE e ROEGIERS (1999) optámos pela designação *estratégia* de recolha de dados para este ponto, em vez do termo *técnica* ou *método*, pois pretendemos tornar claro que foi nossa opção combinar um método prioritário (o inquérito por questionário) com um método que preparou a recolha de informação (a análise documental) e um outro que a completou (o inquérito por entrevista), tal como Albano Estrela (1984) sugere e acabámos de apresentar no ponto anterior.

3.1. Metodologias não interferentes – os dados invocados em educação

3.1.1. Dados de arquivo ou dados mortos

A compreensão da situação exigiu o recurso à análise de documentos contemporâneos, uns elaborados no intuito de servir de referência ou de indicadores, outros no sentido de documentar e objectivar situações decorrentes do processo de formação. São documentos que invocámos para termos uma compreensão global do contexto em estudo.

O estudo de investigação que aqui apresentamos, cuja justificação construímos na dissertação de mestrado¹⁴⁷, iniciou assim com o recurso a dados não interferentes (LEE, 2003). Este autor apresenta a diferença entre registos persistentes, continuados, ou cursivos da sociedade¹⁴⁸ e registos episódicos ou privados.

3.1.1.1. Registos cursivos

Nos registos continuados da FLUP, aos quais tivemos acesso por autorização expressa do seu Conselho Directivo, presidido pelo Prof. Doutor Rui Centeno, obtivemos dados sobre o número e a identidade dos alunos

¹⁴⁷ Vd. BRAGA (1999).

¹⁴⁸ Como exemplo do primeiro grupo, o autor refere os inventários de nascimentos, casamentos e óbitos feitos pelo estado.

entrados, licenciados e reprovados na licenciatura em estudo – o Ramo Educacional Francês. Do mesmo modo, identificámos os docentes da Secção de Francês e da Secção Autónoma de Educação, isto é, os que directamente se envolveram na Formação Inicial de Professores nesta instituição. Através das Centros de Área Educativa – CAEs - obtivemos as listas de colocação de professores para o ano lectivo de 2000/2001, as identificações das escolas de provimento e respectivas moradas.

Foi o conjunto deste percurso que nos permitiu contactar por correio todos os ex-alunos da FLUP, como num ponto seguinte daremos conta.

3.1.1.2. Registos episódicos e privados

Abarcam os documentos que **“proporcionam uma perspectiva sobre a experiência subjectiva”** (LEE, 2003: 132), de que são exemplo os diários de bordo e os relatórios de estágio. Ambos são **“documentos socialmente situados”** (*ibidem*: 140); no entanto, enquanto os primeiros são textos que evidenciam sentimentos de ambivalência, os segundos resultam de procedimentos institucionais.

Quando consultámos o arquivo relativo à prática pedagógica ao Ramo Educacional-Francês da FLUP contactámos com actas das reuniões de avaliação dos estagiários, relatórios de estágio elaborados pelos orientadores de estágio e pelos estagiários, e diários de bordo destes últimos. Há ainda neste acervo relatórios de estagiários, de orientadores e de supervisores e ainda actas, todos documentos relativos a situações conflituosas que, ainda que resolvidas no seio no núcleo de estágio, necessitaram da intervenção da supervisora da instituição de ensino superior para serem solucionadas. Encontrámos documentos que fornecem **“narrativas particulares; ou seja, contam-nos uma história sobre o que é possível ou desejável conseguir-se através da política educacional”** (OZGA, 2000: 171).

Raymond Lee (2003) defende que **“aquilo que se ganha «perguntado simplesmente» é muitas vezes moldado pela dinâmica que envolve a interacção entre o investigador e o investigado”** (LEE, 2003: 15), pois **“o acto de obtenção de dados dos respondentes ou informante pode ele próprio afectar as características das respostas obtidas”** (*ibidem*: 15). Nesta linha, fizemos a **“interrogação das experiências, atitudes ou crenças”** (*ibidem*: 15) de maneira indirecta, isto é, por processos que

não envolveram recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados; pensavamos assim evitar entraves causados pela presença do investigador. Na verdade, o uso destas fontes documentais corresponde a métodos que, na perspectiva deste autor, contrariam a fragilidade metodológica das entrevistas e dos questionários.

Porém, a análise deste grupo de documentos colocou problemas ao investigador, nomeadamente relacionados com as suas condições e contextos de produção, importantes por se tratar de documentos em que cada informante apresenta o seu ponto de vista. Foi assim necessário que **“chaque document soit confronté à des documents d’un autre type, afin de compléter l’information et de construire progressivement le noeud de l’événement”** (VAN DER MAREN, 1996: 303).

Foi preciso identificar a fonte, a data, o seu local de produção e o contexto em que ela ocorreu. Foi preciso, também, questionar a autenticidade e a integridade do documento, para então avaliar o significado e atribuir a cada documento. Para cumprir este requisito equacionámos cinco propósitos: a abrangência (até que ponto o autor do testemunho é uma testemunha implicada), a objectividade (deformações, selecções e negações introduzidas devido ao envolvimento do autor no facto relatado) a sinceridade (distinção entre o que é dito e o que não o é), a coerência (contradições e razão da sua existência), a clareza (possibilidade de compreender o testemunho sem ambiguidade) do registo.

Em suma, trabalhar sobre estes documentos de arquivo teria significado centrar a investigação na interpretação. Porque não eram esses os propósitos que tinham obedecido à redacção do projecto de investigação, deixámos de lado a análise de documentos que resultaram de **“circunstâncias contenciosas”** (LEE, 2003: 140) arbitradas pela supervisora da instituição de ensino superior, cuja análise se aproximaria do que Ozga (2000) preconiza para a leitura dos textos políticos produzidos nas escolas. Devido às circunstâncias que lhes deram origem, estes documentos mereceriam uma análise cuja problemática – o conflito pessoal na Formação Inicial de Professores - ultrapassaria os objectivos desta investigação.

Quando procedemos à análise dos relatórios de estágio e das actas das reuniões encontramos um outro problema: a maioria dos documentos

obedecia à lógica do razoável; utilizando a terminologia de DeKETELE e ROEGIERS (1999), tinham sido *manipulados na concepção*, isto é, tinham sido orientados na sua elaboração por um referencial externo. É clara a uniformidade de estrutura e de ideias expressas, não só devido à existência dos referenciais emanados da instituição de ensino superior, como em consequência da pressão que a avaliação exerce. Não conseguindo dar-nos elementos marcantes para a investigação, este tipo concreto de documentos permitiu, ainda assim, identificar linhas de força da investigação.

Consultámos também diários de bordo redigidos pelos estagiários. São documentos úteis para obter informação retrospectiva, pois **“constituem o tipo de observação introspectiva que alguém faz sobre si próprio, mediante um processo reflexivo, dependendo, por conseguinte, da subjectividade e da experiência pessoal”** (PACHECO, 1995a: 96). ZABALZA (1994) identifica três tipos de diários: o diário como organizador estrutural da aula; como descrição das tarefas; como expressão das características dos sujeitos. Não sendo uma prática frequente entre os formandos da licenciatura em estudo, os que existem referem-se a situações de conflito pessoal no contexto de formação. Por ser uma problemática que nos afastava dos propósitos desta investigação, decidimos não tratar os dados neles contidos.

3.2. Metodologia quantitativa - Os dados provocados em educação: dados de perspectiva

3.2.1. A estatística nas ciências sociais e humanas - a estatística descritiva

A investigação que aqui apresentamos insere-se no âmbito das ciências sociais e humanas, pelo que **“assenta no estudo dos processos mentais e dos comportamentos dos humanos quer a nível individual quer a nível social”** (MAROCO E BISPO, 2003: 19). Como a propósito enuncia Rafael Bisquerra, se as ciências da educação fazem parte das ciências sociais e humanas, a aplicação da análise quantitativa aos fenómenos educativos é possível. Deste modo, os estudos em pedagogia não se limitam à descrição empírica dos fenómenos educativos, procurando também a sua explicação sistemática. No entanto, as leis a que assim se chega não deverão ser encaradas como deterministas, mas como probabilísticas (BISQUERRA, 1989).

A estatística foi usada neste estudo, como “**uma metodologia e uma técnica de tratamento, análise e interpretação de dados**” (LOPES, 1997: XIII). Recorremos a ela, não para proceder à manipulação de números com base em conhecimentos especializados de matemática, que não possuímos, mas como uma possibilidade de ter uma “**percepção quantitativa do nosso meio envolvente**” (MAROCO e BISPO, 2003: 17), no caso vertente a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Francês (Ramo Educacional) da FLUP. Como a definição transcrita esclarece, lidámos com números, é verdade, mas conscientes que só o contexto lhes dá sentido. Na verdade, “**a estatística usa e estuda os números no seu contexto**” (*ibidem*: 19), obedecendo ao seguinte faseamento: *i*) recolha de dados, no contexto apropriado aos objectivos do estudo; *ii*) caracterização desses dados no contexto apropriado – estatística descritiva; *iii*) elaboração de conclusões e teorias sobre os dados, em função do contexto - inferência estatística – em que as conclusões obtidas são generalizadas para a população-alvo.

Se é verdade que, “**em ciências humanas, um facto isolado é raramente reproduzível**” (D’HAINAUT, 1997: 8), também o é que “**os factos das ciência humanas (...) são muitas vezes reproduzíveis em conjuntos bem definidos (populações), quando se obtêm pela observação de grupos bastante numerosos (amostras), representativos desses conjuntos**” (*ibidem*: 9). A análise estatística permite, justamente, “**avaliar a reprodutibilidade dos factos observados, a verosimilhança das proposições, a contradição ou a confirmação das hipóteses com a realidade**” (*ibidem*: 9), com as cautelas que qualquer estudo na área das ciência sociais e humanas requer.

A estatística descritiva permitiu-nos, através do uso de diferentes medidas, resumir a informação recolhida e apresentar os dados através de quadros e de gráficos que facilitaram a sua apreensão e a reflexão (MAROCO e BISPO, 2003).

3.2.1.1. O questionário de opinião

Recolhemos os dados através de inquérito, que é o “**estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros**” (DE KETELE & ROEGIERS, 1999: 35). O questionário e a entrevista foram os métodos de recolha de informação quantitativa usados nos

inquéritos. Pacheco *et al* (1996) defendem que um estudo quantitativo devidamente validado em termos de representatividade da amostra pode ser suficiente para a generalização de alguns resultados. É por isso, diz Ferreira (1999), que o inquérito é tão usado, apesar de todas as limitações deste método de tratamento de dados. Da entrevista falaremos no ponto seguinte. De momento gostaríamos de esclarecer a forma como foi construído o questionário de opinião.

Os inquéritos por questionário permitem reunir “**los datos en un momento particular com la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes, o b) identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes, o c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos**” (COHEN E MANION, 1990: 131). Antes da construção do questionário foi necessário definir com clareza o tipo de informação a recolher (as variáveis); depois da sua construção foi necessário validá-lo, através da contemplação dos seguintes aspectos: presença e pertinência de objectivos e de questões prévias, validade das perguntas e fiabilidade dos resultados.

Ponderadas as vantagens e as desvantagens das perguntas de resposta aberta e das perguntas fechadas (MOREIRA, 2004), optámos por incluir no questionário os dois grupos de questões.

Com base na consulta bibliográfica (COHEN e MANION, 1990), tentámos dar ao questionário as seguintes características: parecer fácil e atractivo para os respondentes, ser claro na redacção (nomeadamente no caso das indicações), simples na concepção e optimizado na distribuição, tendo em conta a necessidade de captar a cooperação dos colaboradores. Elaborado o instrumento de recolha de dados, foi submetido a exame pelos especialistas¹⁴⁹ e aplicado a indivíduos semelhantes aos da população-alvo, de modo a detectar problemas que obrigassem a revisões do instrumento.

Foram acautelados os seguintes aspectos, aquando da elaboração do questionário: o investigador tinha uma ideia clara do que pretende; os vocábulos usados faziam parte do universo de referências dos respondentes, o que os tornava capazes de compreender o ítem; a existência de afirmações várias, unidas pela conjunção ‘e’, apenas ocorria em situações em que os aspectos focados faziam parte integrante da mesma realidade, no caso

¹⁴⁹ Tratou-se do orientador desta tese, Prof. Doutor José Augusto Pacheco, e da então responsável científica pela Secção Autónoma de Educação da FLUP, Prof. Doutora Fernanda Martins.

vertente as metas da UP, para que os respondentes tivessem condições de interpretação do item no sentido pretendido; os respondentes dispunham da informação necessária para responder ao ítem e o tempo decorrido entre a aplicação do inquérito e os factos a que se reportavam garantia que eles estavam ainda disponíveis na memória dos inquiridos; foi garantido o anonimato das respostas e o enunciado do questionário esclarecia os inquiridos de que não era a sua avaliação que se estava a fazer, mas a *importância que a Licenciatura no Ramo Educacional – Francês – teve nas diferentes áreas do seu desenvolvimento*. Deste modo se pretendia captar a disposição dos respondentes para responderem com sinceridade.

Uma vez que se trata de exprimir a representação de cada inquirido sobre o grau de cumprimento, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, de cada ítem considerado nos tópicos de resposta, para o efeito, utilizámos uma escala ordinal. Uma escala é um conjunto de ítems através dos quais se pretende medir uma determinada característica numa população de indivíduos; **“podemos dizer que existe uma relação ordinal quando essa relação respeita o princípio da transitividade: se A é maior do que B e B é maior do que C, então A é maior que C”** (MOREIRA, 2004: 27).

As modalidades da variável foram ordenadas de acordo com um critério de concordância e as modalidades de resposta, definidas pelos números 1 a 5, representam categorias ordenáveis. Optámos por uma escala de Likert. Trata-se de um modelo aditivo de medida, que pressupõe que **“existe uma correlação entre os diferentes ítems e a variável que se pretende medir mas, ao mesmo tempo, pressupõe também que existe uma certa correlação dos ítems *entre si*, que decorre do facto de todos eles medirem, em certo grau, a mesma variável”** (*ibidem*: 75). As escalas de Likert são escalas de cinco níveis (1 - muito insatisfatório, 2 - insatisfatório, 3 – não tenho opinião formada sobre o assunto, 4 - bom, 5 - muito bom); cada nível é considerado como tendo igual amplitude. Permitem classificar, ao longo de um *contínuum*, um elemento, característica ou afirmação, em função de um critério de concordância ou discordância (TUCKMAN, 2000).

Utilizando uma escala ordinal de valores (escala de Likert) foi pois solicitado a todos os inquiridos que valorassem a importância que a licenciatura que tinham feito (ou que tinham acompanhado como formadores e

empregadores) tivera nas diferentes áreas de desenvolvimento dos formandos. As variáveis com que trabalhamos foram traduzidas e adaptadas da listagem de tópicos apresentada no “Questionnaire on the importance and accomplishment of goals” (ALLEN, 1988), cujos resultados foram publicados no “Relatório Institucional de Auto-avaliação”, o qual foi, por sua vez, divulgado no *Boletim da U.P.*, ano VI, nº28, em Maio de 1996. Foram ainda baseados nos documentos oficiais da Universidade do Porto e do INAFOP¹⁵⁰ (vd. anexo 4).

Ao recuperar os tópicos avaliados neste inquérito por questionário foi nosso intuito verificar a congruência existente entre as conclusões relativas ao que os docentes da FLUP tinham considerado, naquele relatório institucional, ser as metas da Universidade do Porto e a compreensão que os formandos, os formadores e os empregadores têm acerca do grau de consecução, pelo Ramo de Formação Educacional Francês da FLUP, das referidas metas.

Assim construímos os diferentes questionários de representações (vd. anexos 4), após o que solicitámos o seu preenchimento, conforme foi já mencionado neste capítulo, a todos os ex-alunos desta licenciatura, aos docentes da área de estudos Franceses e da secção autónoma de educação, a todos os orientadores de estágio que, desde o seu início, acompanharam a formação inicial de professores de Francês e a todos os presidentes dos Conselhos Executivos das escolas que ao longo do modelo Ramo Educacional colaboraram com a FLUP no acolhimento de núcleos de estágio.

Uma vez que as escalas são instrumentos de medida adequadas a variáveis não observáveis por meios directos (observação do exterior), ou não acessíveis directamente (De VELLIS, 1991), na sua construção obedecemos ao seguinte faseamento: definição das dimensões (operacionalização de conceitos), sua tradução em indicadores, elaboração definitiva do instrumento. Identificámos, nesta parte do questionário, quatro dimensões: aprendizagem cognitiva, desenvolvimento emocional e moral, competência prática, experiência universitária. Desdobrámo-las em trinta e nove indicadores, agrupados em treze categorias.

Nos questionários destinados aos docentes da FLUP, aos orientadores e aos presidentes dos CE das escolas, este grupo foi substituído por um que

¹⁵⁰ Criado em Setembro de 1998, o INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores - foi extinto em 2002, pela Lei nº 16-A/2002 de 31 de Maio (CAMPOS, 2003).

pedia as representações dos informantes sobre o lugar e a função da FLUP, no período que corresponde ao Ramo Educacional. Neste grupo de questões utilizámos variáveis discretas de categorias limitadas (usaram-se entre três e seis categorias) e o tratamento dos dados foi feito de forma qualitativa, através de uma escala nominal. Procurámos que as categorias tivessem as seguintes qualidades: homogeneidade (relações lógicas claras entre as categorias e entre estas e as variáveis), inclusão (o conjunto de categorias abarca todas as variações possíveis e permite classificar todas as respostas), utilidade (cada categoria tem um objectivo e corresponde a uma dimensão significativa da variável em estudo), exclusão mútua (cada categoria representa uma dimensão única da variável e uma dada resposta só pode ser incluída numa categoria).

Todos os questionários tiveram ainda uma pergunta de resposta longa, cujos dados foram tratados qualitativamente através de análise de conteúdo.

Procurámos que o questionário tivesse *validade de conteúdo*, evidenciada através da comparação entre os itens do teste e o conteúdo específico a avaliar e *validade aparente*, feita com base no exame do mesmo por três investigadores e pessoas com o mesmo perfil dos respondentes (FOX, 1987). A validação foi feita por acordo de juízes, em Janeiro de 2002, por três investigadores: o Prof. Doutor José Augusto Pacheco, orientador do estudo, a Prof. Doutora Maria Fernanda Martins, então responsável científica e pedagógica pela Secção autónoma de Educação da FLUP e a Prof. Doutora Ana Paula Coutinho Mendes, então responsável científica e pedagógica pelo Ramo Educacional Francês da FLUP¹⁵¹.

O questionário foi também aplicado a dois licenciados pela FLUP, mas do período de transição do modelo anterior para o Ramo Educacional. Não podiam ser incluídos na população em estudo, mas têm, contudo, características próximas das da população, pelo que nos pareceram ideais para fazer a validação. Pretendeu-se avaliar a fiabilidade, uma qualidade que consiste em encontrar idênticos resultados, seja entre pessoas diferentes, seja relativos à mesma pessoa em momentos diferentes, seja por uma nova pessoa relativamente a um protocolo definido (De KETELE e ROEGIERS, 1999).

¹⁵¹ Feito o tratamento estatístico dos dados fornecidos pelo questionário, foi pedido aos representantes de todos os órgãos da instituição – CC, CD, CP, Secção Autónoma de Educação, Secção de Francês – assim como a representantes dos alunos, dos CE das escolas e dos orientadores, o comentário das conclusões do estudo.

Apesar de não terem sido calculados coeficientes de fiabilidade, a consistência interna e a estabilidade estão confirmadas, uma vez que, em sucessivas aplicações, os dados obtidos estiveram muito próximos. Refira-se, a propósito, que os questionários destinados aos ex-alunos da FLUP, aos orientadores de estágio e aos presidentes dos CE das escolas foram aplicados cinco vezes, em cinco anos lectivos sucessivos.

O instrumento de recolha de dados pretendia captar, como já foi explicitado, quando referimos o problema de investigação, as representações dos inquiridos relativamente ao grau de cumprimento, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, das metas da Universidade do Porto.

Os questionários - diferentes para cada grupo de inquiridos - pediam a opinião das(os) respondentes recorrendo a diferentes tipos de resposta. Estas, por sua vez, mereceram tratamento diferente. O quadro que se segue explicita os diferentes aspectos abordados no questionário:

Professores licenciados entre 1992-3 e 2000-01	Professores licenciados entre 2001-02 e 2004-05	Orientadores de estágio	Presidentes dos Conselhos Executivos	Docentes da FLUP
Tempo de serviço				Identificação da secção a que pertence
		Lugar, função e	finalidades da	da FLUP
				Finalidades do Ramo Educacional Francês
Grau de cumprimento, da FLUP, das metas	cumprimento, das metas	pelo Ramo da	Educacional Universidade	Francês do Porto
Hierarquia dos problemas que as(os) afectaram e afectam	Comentário livre			
Caracterização da importância relativa dos diferentes componentes de formação				
Relato do percurso profissional efectuado				
Grau de satisfação relativamente à profissão				

Uma vez que seria impossível calcular quantos questionários deveríamos enviar para obter o número de respostas que correspondia à análise amostral, pois não podíamos prever qual o número que chegaria, em tempo oportuno, aos visados, optámos que enviá-los para toda a população. Deste modo, recebemos um total de questionários em muito superior ao

número de que necessitávamos. Decidimos não desprezar tão significativo volume de informação, tendo sido analisada a totalidade dos questionários devolvidos. Assim, não se seguiu o modelo amostral (PACHECO, 1995: 82-83), tal como a análise estatística indica, mas apenas uma amostragem acidental ou de conveniência (MAROCO e BISPO, 2003).

3.2.1.2. Caracterização dos colaboradores

Paralelamente à elaboração do questionário foi necessário identificar o universo - todos os possíveis sujeitos (FOX, 1987) - e a população – a parte do Universo a que o investigador tem acesso, da qual se selecciona a amostra e à qual aplicamos as generalizações (FOX, 1987). O universo era constituído pela totalidade dos professores que foram formados pelo Ramo Educacional FLUP; a população seria constituída por aqueles cujo contacto fosse possível identificar. A população é, em estatística, **“um grupo finito ou infinito, mais ou menos extenso de humanos, objectos, eventos ou qualquer outra entidade física ou não sobre a qual estamos interessados em generalizar”** (MAROCO E BISPO, 2003: 77). É qualquer grupo de eventos, observações ou pessoas que podem ser agregados e sobre os quais estamos intressados em generalizar (MAROCO, 2003). Referir-nos-emos, neste estudo ao conceito de população-alvo ou população do estudo.

Da população-alvo se retirou o quadro de amostragem – os sujeitos que vão ser estudados -, de forma a possibilitar a fundamentação de decisões e a generalização de teorias válidas para um grupo. **“O ideal seria utilizar todos os elementos da população de estudo”** (MAROCO E BISPO, 2003: 78). Foi o que tentámos fazer, ainda que sem êxito. Na verdade, enviamos os inquéritos para toda a população-alvo. As respostas, por razões de diferente índole, como tentaremos mostrar ao longo deste capítulo, estiveram longe do número de inquéritos enviados.

Existem, basicamente, dois tipos de amostragem: amostragem probabilística ou aleatória (todas as amostras seleccionadas são igualmente prováveis) e não probabilística ou não aleatória.

O nosso objectivo remeteu-nos para a selecção de uma amostragem não aleatória ou não probabilística. Apesar de sabermos que não seria possível demonstrar a representatividade da amostra relativamente à população teórica,

uma vez que a probabilidade de cada elemento da população pertencer à amostra não é igual para todos os elementos (distingue-os o *querer* participar e estão dependentes do facto de os dados relativos ao contacto pessoal e/ou profissional do informante serem ou não do conhecimento da investigadora), considerámos que ela servia os objectivos do estudo. Na verdade, desde que fosse ultrapassado o factor *morada e local de trabalho desconhecidos*, (em cujo sentido foram enveredados todos os esforços da investigadora) todos os intervenientes no Ramo Educacional Francês da FLUP teriam possibilidade de participar no estudo, se assim o desejassem.

Começámos por assegurar que se trataria de uma amostragem objectiva (MAROCO E BISPO, 2003), isto é, que assegurasse a presença de todos os grupos de envolvidos na licenciatura em estudo: alunos, docentes, orientadores e dirigentes das escolas (empregadores). Dentro de cada grupo, optámos por uma amostragem accidental (casual ou de conveniência), uma vez que analisámos todos os inquéritos devolvidos e devidamente preenchidos; por outras palavras, todas as respostas voluntárias ao questionário. Tratou-se enfim, de uma amostragem disponível ou de conveniência, pois foram utilizados todos os sujeitos que estiveram disponíveis. Sabemos que este trabalho que se faz com populações voluntárias apresenta perigos, pois é normalmente constituído por pessoas que têm uma atitude mais positiva, mais empenhada, mais participativa do que as pessoas que não se voluntarizam. No entanto, este pareceu-nos ser um risco a correr, pelas razões que explicitaremos a partir do quadro que segue. Calculada a razão entre a dimensão da amostra (n) e o número de sujeitos da população do estudo (N), (MAROCO E BISPO, 2003) obtivemos as seguintes conclusões relativamente à taxa de amostragem:

Universo	População (N)	Nº de respondentes (n)	Taxa de amostragem: $n/N \times 100\%$	Percentagem de respondentes
Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas	61	28	0.459	45,9%
Orientadores de estágio de Francês	83	61	0.734	73,4%
Docentes da área de Francês e da Secção Autónoma de Educação da FLUP	24 + 13 = 37	12	0.324	32,4%

Professores inquiridos por correio:	665	168	0.252	25,2%
Professores Licenciados entre 1992-93 e 1997-98		(94)		
Professores Licenciados entre 1998-99 e 2000-2001		(74)		
Professores inquiridos directamente:	267	188	0.706	70,6%
Professores Licenciados em 2001-2002	72	59	0.819	81,9%
Professores Licenciados em 2002-2003	68	24	0.352	35,2%
Professores Licenciados em 2003-2004	61	51	0.836	83,6%
Professores Licenciados em 2004-2005	66	54	0.818	81,8%
Professores licenciados pelo Ramo Educacional	932	356	0.381	38,1%

O quadro evidencia que, relativamente aos ex-alunos da FLUP, inquiridos por correio, um quarto da população está representada nas respostas dadas (168 respondentes num total de 665). Corremos o risco de que este grupo corresponda aos alunos cujas características se aproximam das dos voluntários – mais voluntariosos, mais motivados. Porém, nos anos lectivos de 2001-2002, 2003-2004 e 2004-2005, cerca de três quartos da população está representada nas respostas. Na análise dos dados constataremos que as tendências de resposta não são substancialmente diferentes, notando-se, até, que a aproximação mais significativa se verifica entre as respostas dadas pelos ex-alunos licenciados nos nove primeiros anos do modelo e os alunos de 2004-2005.

É devida uma explicação sobre um dado que, na análise do quadro, sobressai: no ano lectivo de 2002-2003, apenas 24 alunos responderam ao questionário, num total de 68. Acontece que os questionários foram preenchidos no último Seminário de Metodologia de Francês, para o que a investigadora solicitou a colaboração das duas metodólogas que também tinham a seu cargo a referida cadeira. No ano lectivo em questão, um desencontro fez com que apenas no seu turno de Seminário de MEF os referidos documentos tivessem sido passados aos alunos, daí o seu número reduzido, correspondente a uma turma em três disponíveis.

Foi, pois, no sentido de identificar toda a população que partimos para os arquivos da Faculdade, de onde retirámos os elementos relativos aos dados biográficos de todos os licenciados em LLM-Francês-Ramo Educacional. Do mesmo modo, foi identificado o conjunto das escolas que colaboraram com o Ramo Educacional - Francês da FLUP, os orientadores que, nas escolas, acompanharam núcleos de estágio do Ramo Educacional, e os docentes da FLUP que pertencem à Secção de Estudos Franceses e à Secção autónoma de Educação da FLUP. Trabalhamos com todos os docentes, qualquer que fosse a sua área de especialidade, pois consideramos que são docente do Ramo Educacional, não só os professores que leccionam as disciplinas de ciências da educação e as metodologias, mas também os que trabalham as áreas específicas da licenciatura – língua, literatura e cultura francesas.

Numa primeira fase, em Fevereiro de 2002, os questionários foram enviados para todos informantes por correio, para as moradas pessoais dos licenciados no período compreendido entre 1992-1993 e 2000-2001 e para as respectivas escolas no caso de orientadores de estágio e presidentes dos CE. As cartas para os docentes da FLUP seguiram por correio interno. Os questionários foram acompanhados de uma carta onde se expunham os propósitos do estudo (anexos 3) e de um envelope da FLUP, franqueado, e com o remetente preenchido e dirigido ao cacifo da investigadora, na FLUP.

Pensando que, no caso dos ex-alunos da FLUP, alguns dos locais de residência estariam desactualizados, repetimos o envio dos questionários para os licenciados em Março e Abril de 2002. Desta vez, porém, o contacto foi feito por intermédio dos Centros de Área Educativa – CAE -, através das listas de colocações em concurso nacional, que tinham sido publicadas pelo ME para o ano lectivo de 2001-2002, em 2 de Maio de 2001. Localizadas as escolas onde estava a população de licenciados que se tinha submetido a concurso, com êxito, no que respeita a colocação, novo envio - feito nos mesmos moldes que o primeiro, apenas ressalvando que, no caso de já terem preenchido o questionário, os professores deviam fazer a devolução sem preenchimento - foi efectuado.

Num terceiro momento, os questionários aos licenciados pela FLUP foram aplicados no último seminário de Metodologia de Ensino do Francês de cada ano lectivo, para serem preenchidos após o seminário e colocados no

cacifo da investigadora. No final do mês de Maio de 2002 esta solicitação foi feita aos licenciados no ano lectivo de 2001-2002; em Maio de 2003 foi-o aos licenciados em 2002-2003; em Maio de 2004 aos de 2003-2004. Em Janeiro de 2005, os estagiários cuja formação decorreu no ano lectivo de 2004-2005 preencheram o questionário.

3.3. Metodologia qualitativa - Os dados suscitados em educação

A aceitação de uma postura interpretativa na investigação que se realiza na área dos estudos sociais e humanos, em educação, assenta na assunção de três princípios: *i)* a primazia da experiência subjectiva como fonte do conhecimento; *ii)* o respeito pela perspectiva do outro e dos seus marcos de referência no estudo dos fenómenos; *iii)* o interesse em descobrir como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social e o constroem interactivamente (ALMEIDA, L.S. e FREIRE, T., 2003).

Se é verdade que

“the weakness of the qualitative approach is that it relies too heavily on the researcher as the instrument” também o é que **“On the other hand, others say that this is its strength. In no other form of research are the process of doing the study and the people who are doing it so consciously considered and studied as part of the project”** (BOGDAN & BIKLEN, 1992: 123).

Foi assim que integrámos nesta investigação a recolha e análise qualitativas de dados, para deste modo termos contacto directo com o objecto do estudo, completarmos o carácter descritivo da investigação, valorizarmos o processo e o raciocínio indutivo necessário para a análise de dados, assim como considerarmos as perspectivas pessoais dos sujeitos, valorizando que **“specific details are useful clues to understanding your subjects’ world. Qualitative research involves holding objects and events up to the sensitive instrument of your mind to discern their value as data”** (*ibidem*: 152).

3.3.1. Os procedimentos – a entrevista

Os dados suscitados através da interacção investigador / informante colocam diferentes problemas, um dos quais se prende com o domínio da técnica da entrevista. Considerando que as entrevistas são **“mecanismos de recolha de dados que pretendem (...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito**

em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes” (PACHECO, 1995b: 88), com elas pretendemos reflectir sobre os implícitos que subjazem às respostas dadas aos questionários, quer através da auscultação das interpretações que os próprios inquiridos fazem das respostas dos indivíduos que integram o seu grupo de pertença, quer captando a forma como os órgãos decisores interpretam as representações dos diferentes grupos envolvidos na Formação Inicial praticada na FLUP, durante dezassete anos, nas variáveis de LLM com Francês (1988-2005).

Assim, a entrevista permitiu “fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo” (ESTRELA, 1984: 354).

Ao fazermos a opção por esta técnica de recolha de dados era necessário fazermos uma cuidada preparação da atitude a tomar face ao entrevistado. Para além das leituras realizadas, a experiência obtida na investigação para a redacção da dissertação de mestrado foi de extrema importância neste processo. Porque os dados que pretendíamos exigiam tempo e disponibilidade de espírito da parte dos entrevistados, que conduzissem a uma grande sinceridade nas interpretações apresentadas – respostas que sabíamos poderem ser incómodas – foi importante acautelar devidamente o contacto com os informantes (VAN DER MAREN, 1996).

Seguimos o modelo semi-directivo, em que, sem interromper o entrevistado, se fomenta a sua expressão pessoal (ESTRELA, 1984); tratou-se de uma “*nonscheduled standardized interview*” (LeCOMPTE & PREISSLE, 1993: 169), uma vez que as questões colocadas oralmente a ambos os respondentes foram as mesmas ou focaram os mesmos aspectos, mas a ordem variou de acordo com as suas reacções, tendo-se orientado a interacção por uma lista de tópicos. O formato das questões correspondeu, na sua maioria, à questão aberta, não dicotómica. Seguimos a categorização também utilizada por Marcelo (1991): perguntas de experiência - em que se pede ao professor que fale de si e da sua prática - e perguntas de linguagem narrativa - lançadas directamente e solicitando a verbalização de algo por palavras próprias, exprimindo opiniões também próprias. Houve momentos da entrevista em que se optou por deixar o entrevistado falar livremente, por sentirmos que essa era a sua vontade. As linhas gerais do questionamento foram recolhidas na revisão bibliográfica que realizámos (ESTRELA, 1984; BOGDAN & BIKLEN, 1992; LE

COMPTE & PREISSLE, 1993) e a entrevista foi validada pelo orientador da tese e aplicada para validação a dois respondentes – professores licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP – a dois de Fevereiro de 2005 (vd. anexo 5).

As entrevistas foram realizadas durante os meses de Fevereiro, Março e Abril de 2005, logo que demos por terminada a análise quantitativa dos questionários. Estes foram aplicados, pela última vez, aos alunos licenciados em 2004-2005, em Janeiro deste ano e, na mesma altura, aos orientadores e aos Presidentes dos CE das escolas que trabalharam com a FLUP no ano lectivo de 2004-2005 pela primeira vez. Era nosso intuito fazer o registo em cassette áudio, pois consideramos que o registo exacto das respostas, com os usos linguísticos que os entrevistados deles fizeram, contribui para a qualidade dos dados. Do registo far-se-ia a transcrição integral. No entanto, só assim procedemos nas entrevistas aos ex-alunos da FLUP – ao Professor 3 no dia 17 de Fevereiro de 2005, pelas 14 horas e ao Professor 4 no mesmo dia, pelas 17,30 horas - à orientadora – no dia 18 de Fevereiro de 2005, pelas 10 horas - e à Presidente do CE – no mesmo dia, pelas 12 horas. No que respeita aos docentes da FLUP, optámos por apenas tomar notas da entrevista. O encontro com a representante da Secção de Francês da FLUP teve lugar no dia 15 de Março de 2005, pelas 21,30h; o encontro com a representante da Secção Autónoma de Educação a 16 de Março de 2005, pelas 9,15h. Tencionávamos, também, que as entrevistas fossem individuais, mas esse procedimento teve que ser alterado, pois os representantes dos Conselho Científico e Conselho Directivo da FLUP marcaram a entrevista, conjunta para os três órgãos, a realizar no dia 21 de Março de 2005.

As entrevistas duraram entre noventa e cento e oitenta minutos, excepto no caso dos três órgãos a que nos referimos no parágrafo anterior, que demorou apenas trinta minutos.

3.3.1.1. Caracterização dos colaboradores

Optámos por uma amostragem propositada, na qual se selecciona um conjunto de casos ricos em informação, para serem estudados. A escolha dos informadores foi um passo importante no estudo aqui apresentado. Foi necessário definir o seu tipo e, simultaneamente, encontrar os indivíduos que

se inseriam nas categorias identificadas. Deste modo, pretendíamos respeitar as cinco regras referidas por Alves (1997: 343): **“acolhimento, centração no vivido pelo sujeito, mais interesse pela pessoa que pelo problema, respeito e consideração real pelo sujeito, facilitação da comunicação”**.

A este propósito, Bogdan & Biklen (1992) recordam-nos que devemos estudar algo em que não estejamos directamente envolvidos, quer devido à dificuldade que o investigador pode ter em distanciar-se, quer pela influência que o conhecimento mútuo pode ter no comportamento dos alvos da investigação. Dizem-nos estes autores que os entrevistados tendem a ver o investigador como um membro de um grupo específico, com opiniões e interesses a representar, e não se sentem livres para se relacionarem e para dizerem o que pensam. No entanto, o conhecimento mútuo foi assumido nesta parte da investigação como um critério de selecção dos entrevistados, independentemente do facto de, no momento em que esta tese é defendida, sermos já exteriores ao processo de formação.

Escolhemos os colaboradores de acordo com os critérios que passaremos a explicitar: recorreremos a uma amostra convidada – que correspondeu à amostra aceitante e à amostra participante (produtora de dados). Foram onze entrevistados, que integraram representantes de todas as categorias de respondentes. A uns, e numa visão retrospectiva, pediu-se que comentassem os dados em função do conhecimento que possuíam, enquanto formadoras, acerca do funcionamento do Ramo Educacional. Integraram este grupo a representante do Ramo Educacional Francês, que foi escolhido entre as diferentes responsáveis científicas pelos estágios, e a representante da Secção Autónoma de Educação, que também foi escolhida entre os responsáveis científicos por este grupo de docentes durante o período de vigência do Ramo Educacional nesta instituição. Para obtermos uma visão prospectiva da parte da instituição dirigimo-nos aos decisores, tendo entrevistado os representantes actuais dos três órgãos da FLUP – Presidentes do CC, do CD e do CP.

A perspectiva dos empregadores foi transmitida pela Presidente do Conselho Executivo de uma escola, centro de estágio do Ramo Educacional Francês da FLUP. Esta escola foi escolhida por ter acolhido, nas funções especificadas, sucessivos núcleos de estágio da licenciatura em estudo e porque a Presidente do Conselho Executivo dava garantias de continuidade

pela sua longa permanência na presidência do referido órgão e garantias de profundidade na análise por se ter especializado em Administração Escolar. A orientadora de estágio que convidámos foi escolhida de entre o grupo dos orientadores que nessa altura já não estavam vinculados à FLUP e que tinham formação especializada na área de trabalho. As duas ex-alunas que entrevistámos foram seleccionadas por serem representativas dos bons professores formados pela instituição; por, sendo actualmente professoras em exercício de funções, terem também uma perspectiva amadurecida relativamente às suas experiências de estágio; por estarem em situação diferente no que respeita à pós-graduação: uma optou por formações pontuais e outra pela realização de um mestrado. Pareceram-nos, assim, perfis consentâneos com a obtenção da visão retrospectiva do formando.

Finalmente, o conhecimento pessoal facilitou a aceitação da responsabilidade que era pedida aos entrevistados: o comentário dos dados apresentados, isto é, dos resultados da análise quantitativa dos questionários. Sabemos que o entrevistado tenta reproduzir as ideias em função das expectativas do investigador, que está atento às suas intervenções e reacções, de modo a reunir índices que lhe indiquem o que o entrevistador espera dele. Por isso houve, durante todo o processo de preparação e de desenvolvimento das entrevistas, a preocupação de contrariar essa tendência, pelo que se optou por assumir uma postura familiar e descontraída que, em conjunto com as opções atrás identificadas, permitisse ultrapassar “*le problème de ce type de constitution des données*” et que consiste em “*obtenir l’information sous la forme d’un «récit de X» et non pas d’un «récit pour Y»*” (VAN DER MAREN, 1996: 310).

Escolhidas as pessoas, ocorreu um contacto preliminar, no qual as linhas mestras da investigação foram apresentadas e a data da entrevista marcada. Antes da recolha de dados, esclarecemos os informantes dos propósitos da investigação, enunciamos-lhes como esperávamos que a interacção se desenvolvesse e garantimos o sigilo e o anonimato dos dados, pelo que estabelecemos para eles um código de referência pessoal. Optámos pela utilização de letras e números - as iniciais de Ex-aluno (3,4), Orientador (1,2) e Conselho Executivo. É assim que a eles nos referiremos ao longo da apresentação dos dados. No caso dos órgãos dirigentes optámos pela designação do local institucional da enunciação: SAE (Representante da

Secção Autónoma de Educação), SF (Representante da Secção de Francês), CC (Representante do Conselho Científico), CD (Representante do Conselho Directivo), CP (Representante do Conselho Pedagógico).

Quando os contactámos para pedirmos a sua colaboração, respondemos, de modo preciso, breve e esclarecedor a todas as perguntas que nos colocaram, quer as que se relacionavam com os objectivos do trabalho, quer as que se prendiam com a utilização a ser feita dos dados, tendo sido fácil conseguir a sua adesão a este projecto de investigação. No caso dos órgãos dirigentes da FLUP optámos por fazer um pedido formal da entrevista, por carta acompanhada de síntese dos dados que pretendíamos que comentassem.

É, no entanto, com a certeza de que estamos a lidar com inter-textos que partimos para a sua recolha: textos que se situam entre a percepção que o entrevistado tem da sua recordação, a coerência que tem necessidade de dar às suas vivências, a imagem que quer transmitir e as justificações que quer apresentar relativamente aos seus actos. Tudo isto num contexto específico.

4. Métodos de análise de dados – apresentação dos dados obtidos

“Se os fenómenos pedagógicos dependem de características biopsicossociais dos sujeitos que os originam, estas dependem, por sua vez, de fenómenos educacionais, pois não conhecemos homens, nem sociedades, dissociados das formas e instituições educativas que estão na base da sua formação e do seu desenvolvimento” (ESTRELA, A., 1999: 8).

No cânone de uma tese de doutoramento ou de um relatório de investigação é comum fazer a distinção, no capítulo da metodologia, entre as técnicas de recolha e as técnicas de análise de dados, por um lado, e a apresentação e discussão dos resultados por outro. Neste trabalho, depois de termos falado das questões metodológicas, caracterizámos as técnicas de recolha de dados, individualmente. De seguida, optámos por fazer a apresentação de resultados genéricos no mesmo momento em que identificámos as técnicas de análise de dados.

Quer a investigação qualitativa quer a investigação quantitativa desenvolvem-se em dois momentos: antes e depois do tratamento de dados. A interpretação prévia ao tratamento de dados tem uma função redutora: trata-se de codificar, de formatar as diferentes respostas num mesmo sistema, de reduzir as particularidades a um quadro geral e susceptível de manipulação. Trata-se de fazer corresponder um número de código a cada contestação a uma pergunta do questionário. É de uma tradução que se trata, a qual nada acrescenta à informação contida nos dados.

Quando nos referimos a dados invocados e a dados suscitados é ao investigador que compete fazer a interpretação dos dados, em função dos seus objectivos e do quadro teórico e conceptual. Porém, no caso dos dados provocados, a partir do momento em que o instrumento de recolha de dados está construído, são os respondentes que fazem o trabalho de interpretação, através da compreensão que fazem das indicações, das questões, através da redução que fazem das suas experiências e da associação que fazem entre estas e as categorias de resposta que o questionário lhes impõe. Ressalta do que acabámos de explicitar que estes processos fogem ao controle do investigador e condicionam o rigor das conclusões.

Na fase anterior ao tratamento é importante respeitar os seguintes princípios: precisão nas convenções usadas, coerência na codificação, manutenção das características dos dados e dos seus valores independentemente da redução (o investigador não deve projectar na codificação as suas antecipações). A interpretação realizada após o tratamento tem uma função criadora, conduzindo à elaboração de explicações e de novas questões. É o momento de relacionar os resultados com as questões e com o quadro conceptual da investigação, “**alors, il est important que l’interprétation fonctionne comme une mise en scène (commentaire et mise en action) et comme une divination (dévoilement par la dénomination des représentations)**” (VAN DER MAREN, 1996 : 466).

Este processo de tratamento de dados, quer quando falamos de análise qualitativa, quer quando nos referimos à análise quantitativa, está formalizado: *i)* categorizar; *ii)* condensar ou resumir; *iii)* organizar, estruturar ou factorizar; *iv)* afixar, ou apresentar graficamente as relações e estruturas. Estas quatro fases formalizam as condensações e as representações que constituem a segunda fase da interpretação dos dados. A interpretação dos dados que se realiza nesta fase deve respeitar o paralelismo inter-subjectivo: ajustar as interpretações, respeitando as condicionantes e as exigências contidas nos resultados, sem que neles a investigadora projecte os seus desejos e medos.

A análise de dados obriga o investigador a manipular, relacionando e interpretando, o que frequentemente o conduz a construir novas perspectivas acerca de coisas que lhe são familiares. Recolher e analisar dados de investigação é uma forma de “**making familiar things seem new and strange**” (FREEMAN, 1998: 90), pois levam-nos a questionar aspectos até ao momento tidos como certos e a ter certezas acerca de outros sobre os quais tínhamos dúvidas.

Os dados constituídos, analisados e tratados produzem resultados. Estes têm, por sua vez, que ser interpretados, através da identificação “**des relations plausibles, probables, vraisemblables et pertinentes qui rendent compte des phénomènes interrogés, qui nous permettent de les comprendre pour les expliquer aux lecteurs**” (VAN DER MAREN, 1996 : 468).

Interpretar foi, em primeiro lugar, comentar gráficos e matrizes: começámos por trabalhar as representações gráficas dos resultados até que

delas tenham emanado linhas orientadoras do comentário. Aí verbalizámos e conceptualizámos as representações. Foi, em segundo lugar, procurar as teorias que, ajustadas aos resultados, permitiram dar deles conta, de forma sintética. Tratou-se de um movimento cíclico entre a interpretação, o quadro teórico-conceptual, o tratamento de dados, a interpretação dos resultados e o universo de vivências do investigador. Numa primeira fase, os dados foram tratados através de procedimentos convencionais de estatística descritiva (AFONSO, 1997; QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992) e seguidamente foram comentados, em entrevista, por elementos pertencentes a todos os grupos de inquiridos. A eles nos referiremos no ponto 4.2. deste capítulo.

4.1. Metodologia quantitativa - a estatística descritiva

Os dados recolhidos da forma que o ponto anterior explicita foram tratados pelo programa informático SPSS¹⁵² 12; desse modo obtivemos os valores relativos a cada uma das variáveis e a cada inquirido.

Os respondentes foram organizados nos seguintes grupos: *i)* professores com mais de cinco anos de experiência, na altura em que o questionário foi aplicado – trata-se de licenciados cujas licenciaturas foram obtidas nos períodos compreendidos entre 1992-1993 e 1997-1998; *ii)* professores que, quando responderam ao questionário, tinham menos de cinco anos de serviço – licenciaram-se entre 1998-1999 e 2000/2001; *iii)* professores que responderam ao questionário no final do ano de estágio, nos anos lectivos de 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004 e 2004/2005¹⁵³; *iv)* docentes da FLUP, que trabalham na área de estudos franceses e na secção autónoma de educação; *v)* orientadores de estágio que trabalharam com a FLUP-Ramo Educacional Francês nos diferentes momentos do modelo; *vi)* presidentes dos conselhos executivos das escolas onde funcionaram núcleos de estágio do Ramo Educacional.

A estatística descritiva permitiu-nos, neste estudo, “**caracterizar os dados através de valores únicos que permitem resumir o comportamento de variáveis em estudo**” (MAROCO e BISPO, 2003: 31). Dito de outro modo, as metas da UP,

¹⁵² “Statistical Package for the Social Sciences”.

¹⁵³ Estes inquiridos eram ainda estagiários no momento em que responderam ao questionário.

convertidas em variáveis, foram analisadas segundo uma escala ordinal de Lickert, como foi já explicitado quando definimos os métodos de recolha de dados.

Recorrendo ao SPSS foi possível reduzir os dados obtidos através de uma parte do questionário aplicado aos envolvidos no Ramo Educacional Francês da FLUP¹⁵⁴.

Utilizando este *software*, a análise de dados faz-se em quatro etapas: *i)* Introduzimos as variáveis da amostra no Editor de dados; *ii)* Selecionámos o procedimento de análise de um dos menus; *iii)* Selecionámos as variáveis a analisar; *iv)* Examinámos e interpretámos os resultados (MAROCO, 2003: 63). O editor de dados funciona de forma semelhante a uma folha de cálculo, em que as variáveis se organizam em colunas.

4.1.1. A intensidade das representações

Dos dados foi feita, em primeiro lugar, uma análise descritiva estatística que conduziu ao cálculo da média e do desvio-padrão, em função dos níveis mínimos e máximos com que cada grupo de inquiridos valorizou o grau de cumprimento, pela Licenciatura em LLM - Ramo Educacional Francês da FLUP, de cada variável. De seguida, as variáveis foram organizadas em dimensões e foram calculadas as médias e os desvios-padrão para cada uma delas (vd. anexo 6).

4.1.2. Medidas de localização e medidas de dispersão

O cálculo da média permitiu-nos localizar o valor das variáveis que ocorrem com mais frequência e o do desvio-padrão conduziu-nos ao cálculo do valor da dispersão.

4.1.2.1. As medidas de tendência central – o cálculo das médias

A média (M) das observações é dada pelo somatório destas dividido por n , isto é, pelo conjunto de observações representadas; n é a dimensão da

¹⁵⁴ Como foi explicitado na parte correspondente à recolha de dados, os inquiridos por questionário tinham diferentes grupos de perguntas. Foi pedido a todos os respondentes que exprimissem a sua representação sobre o grau de cumprimento, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, de cada item considerado nos tópicos de resposta. Para o efeito, utilizámos uma escala de «Likert». É aos dados fornecidos desta forma que estamos neste momento a referir-nos.

amostra. Relativamente às populações, a média representa-se pela letra grega (μ).

Num terceiro momento, os valores relativos às médias foram estruturados numa tabela de dupla entrada, do modo a resultar um quadro comparativo entre todos os respondentes. Os dados foram interpretados de acordo com a seguinte escala:

expressão da discordância	indefinição avaliativa	expressão da concordância
1 – 2.74	2.75 – 3.25	3.26 – 5

O quadro referido mostra-nos como se distribuiu, na escala de 1 a 5, a valorização de cada grupo de respondentes, no que respeita a cada dimensão. Assim, foi possível constatar que nenhum grupo de informantes considera que o Ramo Educacional Francês da FLUP tenha deixado de cumprir as metas da UP. No entanto, é significativo o índice de indefinição avaliativa em que situam diferentes grupos de informantes relativamente a diferentes dimensões, como mostra o “Quadro comparativo da valorização feita por cada grupo de respondentes vrelativamente a cada dimensão”.

Na verdade, confrontando os respondentes, é visível que apenas o grupo de informantes inquiridos à saída do estágio no ano de 2002-2003 apresenta um índice de total concordância com a afirmação deste cumprimento. Os grupos que mais veementemente se afastam desta certeza são os dos professores que se licenciaram entre os anos lectivos de 1992-1993 e 2000-2001, cujo questionário foi enviado e devolvido por correio¹⁵⁵. Estes ex-alunos manifestam uma clara indefinição avaliativa no que respeita a considerarem que a Licenciatura em LLM - Ramo Educacional Francês da FLUP tenha cumprido as referidas metas no que diz respeito às dimensões *conhecimento, reflexão e sensibilidade estética/criatividade*, assim como no que concerne ao *bem-estar psicológico, à valorização da relação teoria-prática, ao trabalho e à carreira e à experiência universitária*.

¹⁵⁵ Estamos a referir-nos a 168 respondentes num total de 356 alunos inquiridos.

Quadro comparativo da valorização feita por cada grupo de respondentes relativamente a cada dimensão

	Prof. c/ mais de 5 anos	Prof. c/ menos 5 anos	Prof. saída estágio 2001-2002	Prof. saída estágio 2002-2003	Prof. Saída estágio 2003-2004	Prof. Estagiários 2004-2005	Docentes FLUP	Orientadores	CDs
1.1.	3,39	3,59	3,5	3,95	3,6	3,44	3,58	3,33	3,26
1.2.	3,1	3,24	3,4	3,58	3,26	3,26	3,41	2,97	3,22
1.3.	2,89	2,99	3,25	3,62	3,01	3	2,94	3,06	3,25
1.4.	3	3,13	3,13	3,62	3,11	2,98	2,83	3,16	3,21
1.5.	3,5	3,59	3,61	3,84	3,47	3,49	3,38	3,27	3,27
2.1.	3,3	3,28	3,39	3,83	3,23	3,32	3,44	3,66	3,27
2.2.	3,1	3,13	3,27	3,27	3,3	3,04	3,5	3,37	3,16
2.3.	3,48	3,4	3,66	4,01	3,42	3,47	3,27	3,78	3,46
3.1.	3,17	3,17	3,31	3,61	3,5	3,14	3,44	3,45	3,26
3.2.	3,3	3,34	3,55	3,7	3,48	3,35	2,94	3,32	3,13
3.3.	3,29	3,32	3,67	3,73	3,27	3,39	3,63	3,79	3,46
3.4.	3,11	3,13	3,46	3,61	3,3	2,9	3,38	3,43	3,42
4.	2,89	2,82	3,19	3,25	3,06	3,02	3,33	2,8	3,14

Face aos dados aqui considerados questionámo-nos sobre a possibilidade de o resultado estar influenciado pelo facto de estes 168 inquiridos, sendo os únicos que foram devolvidos (de um total de 665 enviados), corresponderem aos respondentes que mais críticas apontam à formação recebida na FLUP. Ocorreu-nos ainda que a indefinição avaliativa poderia ter relação com o desfasamento temporal existente entre o momento avaliado e o preenchimento do questionário, ou que ela se reportasse a um quadro pedagógico concreto que tivesse marcado o período em que o grupo de inquiridos frequentou o curso.

Nenhuma destas possibilidades interpretativas se revelou válida, uma vez que o grupo de respondentes inquiridos durante o ano de estágio, em 2004-2005 (o último ano de vigência do modelo), apesar de ter características completamente opostas às que atrás se enumeraram (foi inquirida a totalidade dos presentes num Seminário de Metodologia do Francês do mês de Janeiro, o momento avaliado coincide com a aplicação do questionário, o quadro pedagógico actual difere do que existia no período da licenciatura que aqui se avalia), manifestou semelhante indefinição avaliativa. Relativamente às mesmas dimensões que os seus colegas dos anos 80 e 90, à excepção da variável conhecimento, a qual tem uma percentagem de 3,26 (situa-se no início

dos valores que convencionámos considerar como concordância), os respondentes inquiridos no final do estágio pedagógico, nos anos de 2001-2, 2002-2003 e 2003-2004, apresentam idêntica indefinição avaliativa entre si.

Retomando ainda o grupo de respondentes licenciados no ano lectivo de 2002-2003, o único que está em total concordância com a afirmação de cumprimento, pelo Ramo Educacional, das metas da U.P., será necessário explicitar que se trata de um grupo de apenas 24 inquiridos, pelas razões já atrás explicitadas. Não nos sendo possível identificar uma relação de causa-efeito entre este facto e os resultados visíveis no questionário, não deixa de suscitar curiosidade que este seja a única manifestação de total concordância nas respostas dadas. Foi assim que identificámos uma nova pista de trabalho, que analisaremos com base nas conclusões obtidas através da análise de conteúdo das respostas longas apresentadas no perfil IV do questionário: enquanto as respostas dadas pelos licenciados que foram inquiridos num momento em que já possuíam experiência docente fora do estágio são determinadas por todas as experiências docentes, nas quais testaram a qualidade da toda a formação recebida na FLUP, as respostas dadas pelos professores cuja única experiência docente é o estágio pedagógico avaliam a formação recebida em função das experiências ocorridas durante o estágio, logo é o próprio estágio que está a ser avaliado.

Assim, poderíamos explicar a razão da discrepância ocorrida nas respostas dos professores licenciados no ano lectivo de 2002-2003. A verificar-se esta linha interpretativa, os estagiários cujas opiniões recolhemos teriam estado sujeitos a experiências semelhantes de formação inicial, as quais teriam sido, eventualmente, positivas. Esse facto teria provocado a sobreposição das representações relativas ao estágio às que dizem respeito aos restantes anos da licenciatura.

No que respeita aos respondentes que representam os formadores, são os docentes da FLUP o grupo que mais valoriza a relação entre a FLUP e o respeito pelas metas da UP. São seguidos nesta valorização pelos orientadores e só depois pelos Presidentes dos CEs das escolas. Em comum, estes três grupos de respondentes consideram que há respeito, pela FLUP, ao nível da *competência verbal, competências de auto-formação, auto-consciência, valores e moral, valorização da relação entre a teoria e a prática,*

cidadania, trabalho e carreira. Com os orientadores, os docentes da FLUP valorizam o respeito pela FLUP do *bem-estar psicológico*. É comum aos três a indefinição avaliativa relativamente à *sensibilidade estética e criatividade*.

Procedendo ao confronto das diferentes dimensões constatámos que os dados vão ao encontro do que concluímos através do confronto dos respondentes. Há quatro dimensões que consideradas por todos os grupos de respondentes como sendo cumpridas pelo Ramo Educacional Francês da FLUP: a *competência verbal*, as *competências de auto-formação*, os *valores e a moral*, a *cidadania*. Outros, porém, merecem, da parte de um número significativo de grupos de informantes, uma indefinição avaliativa. Referimo-nos à *sensibilidade estética/criatividade*, à *experiência universitária* e à *reflexão*.

4.1.2.2. As medidas de dispersão – o cálculo do desvio-padrão

Quando os dados de uma amostra não estão concentrados em torno da média, mas dispersos, calculamos a amplitude da distribuição (o desvio entre o dados mais baixo e o dado mais elevado) relativamente à população representada. “As medidas de dispersão complementam a informação obtida através das medidas de localização, indicando se a variabilidade de observações é muito grande ou não” (MAROCO e BISPO, 2003: 36). O desvio-padrão indica a distância dos diferentes *scores* relativamente à média. Deste modo, evidenciando o maior ou menor grau em que os valores de uma determinada distribuição se afastam da média, expressa, de forma segura, o grau de consenso dos inquiridos. Podemos assim dizer que o desvio-padrão é um índice estatístico do grau de dispersão dos resultados de uma variável (MOREIRA, 2004).

A análise do perfil quantitativo traçado a partir da descrição e comparação das respostas, quer segundo as dimensões, quer segundo os sujeitos, com base no desvio padrão, forneceu-nos novos dados para avaliar a intensidade das representações, na medida em que nos mostrou o grau em que os valores de uma determinada distribuição se afastam da média, expressando assim consenso existente entre os diferentes grupos de inquiridos.

Após a análise descritiva estatística que conduziu ao cálculo do desvio-padrão, em função dos níveis mínimos e máximos com que cada grupo de inquiridos valorizou o grau de cumprimento, pela Licenciatura em LLM - Ramo

Educacional Francês da FLUP, de cada variável, estas foram (como já anteriormente tivemos oportunidade de referir) organizadas em dimensões e foi calculado o desvio-padrão para cada uma delas. Os dados foram então analisados de acordo com a seguinte escala:

consenso absoluto	Expressão da concordância	baixa concordância	expressão da discordância
0	0 - .70	.71 -.93	.94 ou superior

Através da análise do quadro que a seguir se transcreve chegamos a interessantes conclusões sobre o grau de consenso dos inquiridos, aspectos que será necessário cruzar com os que decorreram do estudo das médias.

Passemos então à reflexão sobre o “Quadro comparativo do desvio-padrão relativos a cada grupo de sujeitos e a cada dimensão” que a seguir apresentamos.

Quadro comparativo do desvio-padrão relativos a cada grupo de sujeitos e a cada dimensão

	Prof. c/ mais 5 Anos	Prof. c/ menos 5 anos	Prof. saída estágio 2001-2002	Prof. saída estágio 2002-2003	Prof. saída estágio 2003-2004	Prof. Estagiários 2004-2005	Docentes FLUP	Orientadores	CDs
1.1.	0,97	0,98	0,81	0,58	0,84	0,87	1,18	0,77	0,66
1.2.	1,04	1,03	0,94	0,87	0,98	0,99	1,1	0,92	0,62
1.3.	1	1,02	0,9	0,88	0,91	0,98	1,08	0,87	0,62
1.4.	1	1,06	0,93	0,85	0,97	1,03	0,9	0,89	0,68
1.5.	0,96	0,97	0,83	0,82	0,72	0,83	0,86	0,92	0,64
2.1.	1,01	1	0,98	0,9	0,92	1,02	0,73	0,83	0,88
2.2.	0,99	0,99	0,78	1,09	0,92	0,96	0,9	0,85	0,85
2.3.	1,08	0,98	0,78	0,81	1,05	0,9	0,093	0,84	0,65
3.1.	1,05	1,07	1,03	0,83	0,92	1,08	0,79	0,78	0,88
3.2.	1,05	1,08	0,75	0,72	0,8	0,92	0,55	0,85	0,96
3.3.	1,08	1,07	0,84	1,17	0,93	0,92	0,86	0,94	0,82
3.4.	1,16	1,18	0,94	1,08	1,01	1,07	0,78	0,8	0,78
4.	0,99	1,46	0,85	1,05	1,09	0,96	0,86	1	0,91

Os licenciados pela FLUP entre os anos lectivos de 1992-93 e 2000-2001 não apresentam qualquer consenso relativamente às respostas que dão à totalidade do questionário. Tal facto faz pensar que o lapso de tempo pelo qual se distribuem os respondentes – nove anos – remete para diferentes

experiências de formação, daí a diversidade de perspectivas apresentadas. No entanto, a elevada taxa de discordância aqui referida é logo seguida pela registada nos estagiários inquiridos durante o seu estágio, no ano lectivo de 2004-2005. Neste grupo, não há consenso relativamente a oito das treze dimensões sobre as quais foram solicitados a manifestar-se. Referimo-nos ao *conhecimento*, à *reflexão* e à *sensibilidade estética*, à *auto-consciência* e ao *bem-estar psicológico*, à *valorização da relação entre a teoria e a prática*, ao *trabalho* e à *carreira* e à *qualidade da experiência universitária*. Este dado altera a pista de trabalho que atrás formulámos, sendo então mais correcto dizer que os alunos da FLUP têm diferentes experiências de formação, as quais não só ocorrem ao longo dos anos, mas também num mesmo ano lectivo.

Do mesmo modo, juntando as conclusões obtidas pela análise das médias com as que agora fazemos relativamente ao desvio padrão, estaremos em condições de dizer que os alunos que terminaram a sua licenciatura no ano lectivo de 2004-2005 estiveram sujeitos a condições de formação diferentes das ocorridas nos anos lectivos de 2001-2002, 2002-2003 e 2003-2004.

Na verdade, este grupo de licenciados pela FLUP é consideravelmente menos consensual nas respostas apresentadas para as diferentes dimensões, contrariamente aos outros três grupos, cujas taxas de divergência de opiniões são muito inferiores – no primeiro grupo não há consenso em oito das dimensões, enquanto nos outros tal se verifica apenas em quatro (em 2001-2002 e 2002-2003) e cinco (em 2003-2004). É no ano lectivo de 2002-2003 que se encontra o único valor de concordância.

Num confronto dos dados por categorias constatámos que uma apresenta elevadas taxas de discordância em todos os grupos de inquiridos. Referimo-nos concretamente à dimensão *trabalho e carreira* – “[o] domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego, [a] adaptabilidade [e a] capacidade de se envolver em projectos”. Relativamente às dimensões *conhecimento* – “capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito [,] capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente [,] capacidade de debater ideias” e qualidade da *experiência universitária* “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas,

tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade [,] sentimento de uma experiência universitária positiva [,] fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial” apenas um grupo de licenciados apresenta baixa concordância nas respostas apresentadas para cada uma delas, pautando-se, assim, as respostas dadas, pela falta de consenso.

Também é digno de nota o facto de haver um alto nível de consenso (0.09) nas respostas dos docentes da FLUP, quando questionados sobre o trabalho que se faz na licenciatura relativamente aos *valores* e à *moral*. Neste consenso só são acompanhados pelos Presidentes dos CE das escolas; os licenciados inquiridos pelo correio e os que fizeram estágio em 2002-2003 discordam entre si no que respeita ao respeito desta meta pela FLUP. Parece tratar-se de um aspecto que pouca importância tem na formação recebida. No entanto, o esclarecimento total destes dados só nos será facultado através do confronto dos valores obtidos através do cálculo do desvio-padrão com os que obtêm pelo cálculo das médias, como veremos no ponto seguinte.

4.1.2.3. Confronto dos dados obtidos através da análise das médias e do desvio-padrão

Parece ser digno de nota o facto de haver um alto nível de consenso (0.09) nas respostas dos docentes da FLUP, quando questionados sobre o trabalho que fazem relativamente aos valores e à moral. No entanto, se cruzarmos estes dados obtidos através do cálculo do desvio-padrão com os que resultam das médias esclarecemos que o acordo se organiza em torno de níveis cuja média perfaz 3.27, valor muito próximo da indefinição avaliativa. Assim chegamos à primeira conclusão extraída dos dados analisados: Os docentes da FLUP são unânimes em não terem opinião sobre o cumprimento da meta da UP no que respeita ao desenvolvimento dos valores e da moral, através da “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais [, da] capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais [, do] sentido de responsabilidade social e honestidade”.

É também interessante constatar que há um consenso, ainda que baixo, nas respostas fornecidas pelos docentes da FLUP, pelos orientadores de estágio e pelos presidentes dos CE das escolas relativamente ao efectivo cumprimento, na Licenciatura em LLM - Ramo Educacional Francês da FLUP, da meta da UP relacionada com a preparação para o trabalho e para a carreira. Nenhum dos grupos de licenciados, porém, exprime opiniões consensuais relativamente a este aspecto. Por outro lado, mais uma vez as valorizações inferiores se registam nos grupos dos licenciados nos nove primeiros anos do modelo e no último, sendo estes que apresentam menor valorização da consecução desta meta, aliás próxima da discordância (2,9).

Esta constatação permitiu-nos identificar uma segunda conclusão do estudo que aqui apresentamos: os formadores consideram (e são moderadamente consensuais na avaliação que fazem) que a licenciatura em causa prepara o saber, as competências, a adaptabilidade e a capacidade de envolvimento em projectos de que os licenciados necessitam para fazerem frente com sucesso ao trabalho e construírem uma carreira. São acompanhados nessa sua crença por três dos quatro grupos de inquiridos que não têm experiência fora do estágio pedagógico (integrado na formação inicial); no entanto, os licenciados que obtiveram o seu diploma durante os nove primeiros anos do modelo (e que, na sua grande maioria tinham experiência de ensino quando responderam ao inquérito) não manifestam certezas relativamente ao facto, sendo antes a indefinição avaliativa que caracteriza as suas respostas. Por outro lado, e contrariamente ao consenso verificado entre os formadores, todos os grupos de licenciados pela FLUP dão respostas discordantes uns dos outros e entre si.

4.1.3. A similaridade configuracional das representações

A similaridade configuracional das representações é a correspondência existente entre os perfis e cada dimensão, através da aplicação do coeficiente de similaridade (SERAFINI, 1991).

Para uma mais profunda análise dos dados obtidos calculámos o coeficiente de similaridade configuracional dos perfis (SERAFINI, 1989). Como este autor enuncia, o objectivo da análise de perfis é descrever um ente educacional (no caso vertente a Licenciatura em L.L.M. - Ramo Educacional

Francês) segundo várias dimensões simultaneamente consideradas. Um perfil será “la posición que ocupa un sujeto en un conjunto de dimensiones consideradas en forma simultánea, relacionadas funcionalmente, y que adoptam valores de una misma escala” (SERAFINI, LAFUENTE e RIVELLI, 1989: 75). Na investigação por nós realizada trabalhamos, como já foi esclarecido, com treze dimensões, que foram medidas numa escala de um a cinco, mas que neste momento nos interessam como um todo que os inquiridos avaliaram. É que “el énfasis del análisis está en el ente estudiado y no en las dimensiones o variables. Em este sentido, se aparta un poco de la investigación tradicional en educación, que procura básicamente determinar las relaciones entre variables” (*ibidem*: 74). A investigação por nós levada a cabo, e a que neste momento fazemos referência, operacionalizou-se com base em perfis quantitativos gráficos, em que o cálculo do coeficiente de similaridade nos mostra o grau de correspondência entre os valores altos e baixos de dois perfis no conjunto das dimensões.

O cálculo do coeficiente de similaridade foi feito do seguinte modo: *i)* fez-se corresponder a cada valor apresentado no quadro 1 um número de ordem; *ii)* calcularam-se as diferenças entre os números de ordem, confrontando os diferentes grupos de respondentes dois a dois; *iii)* aplicou-se a fórmula que a seguir se explicita:

$$Es_1 = 1 - \frac{\sum i | d_i |}{\text{Max } \sum i | d_i |}$$

sendo que:

d = diferença entre os valores de ordem dos perfis comparados;

i = diferença de pontuação;

Max = P = número de dimensões do perfil, isto é, o somatório dessas dimensões; se P for par = $P^2/2$; se for ímpar = $P^2/2 - 0,5$.

Uma vez que o somatório das dimensões é 13, $13^2/2 = 84,5 - 0,5 = 84$. Assim, a fórmula aplicada para calcular o coeficiente de similaridade equaciona o total das diferenças a dividir por 84, sendo o total obtido subtraído a um. Os valores obtidos foram interpretados de acordo com a seguinte escala: 0.00 -

0.19 – similaridade configuracional praticamente nula; 0.20 - 0.39 – baixa similaridade (há maior número de discrepâncias do que de coincidências, nos perfis; 0.40 - 0.69 - moderada similaridade configuracional, ocorrendo igual quantidade de coincidências e de discrepâncias nos perfis; 0.70 - 0.89 - alta similaridade, apresentando os perfis coincidências nos pontos altos e baixos; 0.90 - 1.00 - similaridade configuracional praticamente perfeita. A tabela que se segue mostra como se estruturam esses resultados:

Quadro coeficientes de similaridade configuracional

	Estagiários 2004/ 2005	Saída estágio 2003/ 2004	Saída estágio 2002/ 2003	Saída estágio 2001/ 2002	Profs menos 5 anos	Profs mais 5 anos	Docen- tes FLUP	Orient a- dores	CDs
Estagiários 2004/2005	1								
Saída estágio 2003/2004	0.55	1							
Saída estágio 2002/2003	0.65	0.52	1						
Saída estágio 2001/2002	0.72	0.59	0.62	1					
Profs menos 5 anos	0.71	0.64	0.71	0.62	1				
Profs mais 5 anos	0.79	0.68	0.75	0.70	0.84	1			
Docentes FLUP	0.47	0.56	0.46	0.49	0.55	0.56	1		
Orientadores	0.46	0.52	0.49	0.56	0.58	0.58	0.62	1	
Conselhos Executivos	0.52	0.40	0.60	0.60	0.63	0.65	0.55	0.59	1

A reflexão sobre este quadro mostra-nos, assim, o grau de correspondência entre os valores altos e baixos de dois perfis no conjunto das dimensões. Quando confrontamos a perspectiva que os licenciados entre os anos lectivos de 1992-1993 e 1997-1998 têm com a que apresentam os seus colegas dos anos de 1998-99 e 2000-2001 apercebemo-nos que a similaridade configuracional das respostas é alta, do mesmo modo que quando

confrontamos a opinião de ambos os grupos com a que têm os seus colegas licenciados em 2004-2005 (e que foram inquiridos ainda durante o seu estágio pedagógico). Há ainda uma alta similaridade quando as crenças daqueles dois grupos de professores são confrontadas com os que se licenciaram em 2002-2003. Os licenciados no ano lectivo de 2001-2002 apresentam nas suas respostas alta similaridade configuracional quando confrontados com as que deram os seus colegas licenciados em 2004-2005 e os que obtiveram a licenciatura entre 1998-99 e 2000-2001. Os professores que se formaram no ano de 2003-2004 apresentam apenas moderada similaridade configuracional, quer quando as suas respostas são confrontadas com as dos colegas, quer quando o são com as dos formadores.

Pelo contrário, a similaridade configuracional é apenas moderada, quer quando confrontamos a percepção que docentes da FLUP, orientadores de estágio e presidentes dos Conselhos Executivos têm da licenciatura, quer quando fazemos a análise destes três perfis entre si, quer quando os aproximamos dos que os licenciados pela FLUP apresentam.

O que aqui explicitamos permite-nos elaborar novas pistas de trabalho, que não só surgem no seguimento das duas anteriormente formuladas como as esclarecem: Por um lado, os licenciados em LLM – Ramo Educacional Francês da FLUP (à excepção dos que terminaram o seu curso em 2003-2004) têm opiniões próximas acerca da função e do lugar nas suas vidas da licenciatura que fizeram. Por outro, os diferentes formadores envolvidos na licenciatura não têm uma perspectiva aferida, da formação ministrada, com os seus formandos, nem tampouco ela existe entre os próprios formadores.

A análise da similaridade configuracional das respostas obtidas através do inquérito por questionário conduziu-nos ao estudo da relação entre as diferentes variáveis, como o ponto seguinte apresentará.

4.1.4. Medidas de relação

4.1.4.1. A correlação

A correlação é a relação concomitante entre duas ou mais variáveis. Quando é estabelecida uma relação entre duas séries de variáveis é possível fazer uma previsão sobre uma delas com base no conhecimento que temos da outra; isto sem que seja legítimo estabelecer relações de causa e efeito entre

as duas (BEST, 1982). Se, pelo contrário, os itens não se correlacionam entre si, é sinal que não medem a mesma variável, mas sim variáveis diferentes (MOREIRA, 2004).

Nesse sentido, interessou-nos avaliar o tipo de relação existente entre as diferentes variáveis em causa (no caso vertente as metas da UP), nomeadamente no que respeita à sua magnitude ou intensidade e à direcção da correlação. Para isso, calculámos o *coeficiente de correlação do produto dos momentos de Pearson*, que correlaciona duas variáveis contínuas (MAROCO e BISPO, 2003: 259). O seu grau pode ser representado pelo símbolo r . Sem que nenhuma variável seja considerada dependente da outra, através deste cálculo constatámos que um aumento de magnitude de uma das variáveis tem associado um aumento linear da outra variável.

Os coeficientes de correlação entre os diferentes pares, constituídos por n variáveis, representam-se sob a forma de uma matriz de correlação. Sabendo que o coeficiente de correlação de Pearson não tem associada qualquer relação de causa-efeito, a leitura dos dados assentou na constatação que um coeficiente elevado e significativo indica que duas variáveis estão associadas linearmente (o que não significa que um coeficiente baixo e não significativo implique necessariamente uma ausência de relação). Na verdade, **“If we correlate two scales from the same personality inventory, a significant relationship between the scales might be found because both scales contain some of the same itens, not because the personality dimensions that they measure are causaly related”** (GALL, GALL, BORG, 2003: 324). É justamente este cuidado que devemos ter na análise dos dados obtidos através do questionário por nós aplicado. Com efeito, o interesse que vimos na análise correlacional que usámos relativamente às variáveis em estudo (correspondentes às metas da UP), foi no sentido de formular previsões acerca da forma como a sua combinação poderia ter benefícios na consecução das referidas metas na formação inicial de professores.

A grandeza estatística do coeficiente de correlação entre duas variáveis varia entre -1.00 e +1.00. O valor de zero significando a ausência de correlação, isto é, a independência da variância nas variáveis consideradas. A correlação perfeita é a que se aproxima da unidade e pode ser positiva, quando a oscilação dos resultados nas duas variáveis ocorrem no mesmo sentido, ou

negativa, quando elas ocorrem em sentido inverso (ALMEIDA e FREIRE, 2003). “The quality of correlational studies is determined not by the complexity of the design or the sophistication of analytical techniques, but by the depth of the rationale and theoretical constructs that guide the research design” (GALL, GALL, BORG, 2003: 323).

A relação entre as diferentes variáveis foi analisada com base no coeficiente de correlação; através deste, foi-nos possível estabelecer inter-relações entre variáveis, num primeiro momento com base na densidade da correlação, num segundo com base no confronto de ítems em cada grupo individualmente considerado e entre os diferentes grupos de respondentes.

A correlação momento-produto de Pearson (COHEN E MANION, 1990), em que os valores variam entre +1,0 e -1,0, permitiu-nos responder a três questões: *i)* existe uma relação entre as variáveis? *ii)* qual é a direcção dessa relação? *iii)* qual é a sua magnitude? Na verdade, a correlação indica o *que* acompanha o *quê*, num dado contexto, e proporciona uma base para fazer previsões acerca das variáveis em estudo. Dito de outro modo, é a indicação da previsibilidade de uma variável quando conhecemos a outra.

Como referimos no início do parágrafo anterior, quando as duas variáveis em análise flutuam na mesma direcção – se uma aumenta a outra aumenta também - há uma relação positiva (nesse caso omitiu-se o símbolo +); quando o aumento de uma é acompanhado pela diminuição da outra há uma correlação negativa (colocou-se o símbolo -). Assim, -1,0 indica a correlação negativa perfeita, do mesmo modo que 0,00 significa que não existe qualquer relação entre as variáveis. Sobre este assunto Cohen e Manion (1990) referem que interessa mais para os investigadores a magnitude ou tamanho da correlação obtida do que a sua direcção e que as correlações perfeitas são raras, situando-se a maior parte dos coeficientes na zona dos +0,50.

A análise das correlações foi útil, nesta investigação, para percebermos os padrões de comportamento dos diferentes grupos de sujeitos, mediante o estudo das relações entre variáveis que pensamos estarem relacionadas. Revelou-se particularmente útil por estarmos a investigar uma instituição pouco estudada, relativamente à qual não há estudos exploratórios nos quais nos pudessemos apoiar. Assim, a análise correlacional foi por nós usada como

base para a investigação qualitativa posterior e como fonte de pistas de trabalho, nos passos iniciais do projecto de investigação. No entanto, e devido à existência de coeficientes de correlação altos ou moderadamente altos, a correlação permitiu também prever o funcionamento dos diferentes grupos analisados.

A interpretação do coeficiente de correlação pode fazer-se, segundo Cohen e Manion, de três maneiras: *i)* através da força de correlação, *ii)* através do significado estatístico da correlação (relacionado com o número de casos em que se baseia - quanto maior é a amostra menor a correlação necessita de ser para ser significativa), *iii)* através do cálculo do quadrado do coeficiente de correlação. No trabalho que aqui apresentamos limitámo-nos à análise da força da correlação – existência de relações débeis (valores baixos ou próximos de zero) e de relações fortes (valores próximos de -1 ou $+1$).

Apesar do interesse de que pode revestir-se este tipo de estudo, os autores a que temos vindo a referir-nos chamam a atenção para três cuidados a ter na interpretação dos coeficientes de relação, e que respeitámos no estudo realizado: *i)* Um coeficiente é um simples número e não pode ser interpretado como uma percentagem (quando o coeficiente está próximo de $+1$ ou de -1 a diferença entre os valores absolutos é mais importante do que seria a mesma diferença em correlações mais baixas); *ii)* Correlação não implica necessariamente uma relação de causa-efeito entre os factores; as correlações referem-se a medidas de associação e não indicam relações causais entre variáveis. Essas suspeitas têm que ser confirmadas por estudos experimentais realizados em fase posterior à análise correlacional; *iii)* Um coeficiente de correlação não pode ser interpretado em sentido absoluto, pois para fazer generalizações é necessário provar o significado da correlação.

Tendo-nos assegurado dos cuidados necessários na interpretação das correlações, e ainda sabendo que a utilização dos coeficientes de correlação se adequam preferencialmente às ciências exactas e a amostras iguais ou superiores a cem sujeitos, partimos para a análise dos dados, com base na seguinte descodificação (COHEN E MANION, 1990):

Correlações	
entre 0,20 e 0,35	Evidenciam uma relação muito ligeira entre as variáveis (só 4% da variação é comum às 2 medidas); têm uma importância ligeira em estudos exploratórios, mas não têm valor nenhum em estudos de previsão, tanto individual como de grupo.
entre 0,35 e 0,65	Apresentam possibilidades de fazer previsões rudimentares relativamente ao grupo.
entre 0,65 e 0,85	Dão possibilidade de fazer previsões de grupo bastante precisas e, quando dizem respeito ao topo desta correlação, permitem mesmo fazer previsões individuais.
acima de 0,85	Evidenciam uma íntima relação entre as variáveis correlacionadas; são muito úteis para fazer previsões de grupo e individuais. Raramente em educação as correlações são tão elevadas.

Nesta investigação trabalhamos apenas com as correlações superiores a 0.65, como se constatará pela análise das matrizes de correlação, elaboradas por grupo de respondentes e apresentadas no conjunto intitulado 'anexo 6'. Nestes gráficos marcámos a vermelho as correlações inferiores a 0,20, a rosa as que se situam entre 0,20 e 0,35; a azul as que se estabelecem entre os valores 0,35 e 0,65. Nenhuma das aqui mencionadas foram consideradas na análise que o ponto 4.1.4.3. apresentará. Trabalhamos, apenas, com os ítems significativos, isto é, os superiores a 0,85, marcados a amarelo e os que se situam entre 0,65 e 0,85 e que aparecem marcados a verde. Acrescentámos ainda, marcados a cinza, as correlações negativas (anexos 7).

4.1.4.2. O peso das correlações

Pela análise das matrizes facilmente se constata que há diferentes forças de correlação. Será interessante salientar que os grupos de respondentes que estabelecem correlações mais fortes (superiores a .85) são os docentes da FLUP e os Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas (5 correlações cada). No entanto, esta tendência muda quando analisamos outros valores de correlação: enquanto dos docentes da FLUP apresentam essencialmente correlações que não são significativas, os presidentes dos CE das escolas apresentam tendencialmente correlações que se situam entre .35 e .65. Sobressaem, entre todos os grupos inquiridos, os orientadores que, para além de terem essencialmente correlações que se situam entre .35 e .65, apresentam um número considerável de correlações que se situam entre .65 e

.85. No grupo dos licenciados pela FLUP, há três grupos: os licenciados entre 1992/3 e 2000/01 apresentam essencialmente correlações entre ,35 e .65; os de 2001/2 apresentam essencialmente correlações que não são significativas; os de 2002/3, 2003/4 e 2004/5 dividem, de forma aproximadamente equitativa, as suas correlações por valores que se situam entre .20 e .35, assim como entre este valor e .65.

Parece, assim, que podemos formular uma nova constatação: os orientadores de estágio submetem a sua actuação a um modelo pedagógico que operacionaliza aspectos significativos das metas da UP.

Outro dado significativo que ressalta da análise das matrizes são as correlações negativas. Há-as não significativas e moderadamente significativas. As primeiras ocorrem nos licenciados em 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004 e 2004-2005. As respostas dos docentes da FLUP, para além das correlações não significativas, apresentam também correlações significativas, as quais passaremos a analisar. Elas reportam-se sempre à variável 39 e equacionam-se entre as seguintes variáveis: “Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial”, que varia em sentido contrário com a “capacidade de debater ideias”; a “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões”; o “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados”; o “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias”; a “curiosidade intelectual e abertura de espírito”; a “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas; a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais”; a “capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos”; a “capacidade de lidar com a mudança e com as crises”; a “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca”. A consciência que os docentes da FLUP parecem ter acerca das consequências da falta de apoio à formação contínua dos professores indiciaria que este grupo de inquiridos está consciente de que é necessário a FLUP apostar na oferta de formação contínua e no apoio aos professores após a realização da formação inicial.

4.1.4.3. Confronto de itens significativos entre os diferentes grupos

Analisadas em primeiro lugar as correlações mais raras em educação – superiores a .85 – constatámos que a avaliação feita pelos professores que terminaram a sua licenciatura entre os anos lectivos de 1992-93 e 1997-98 correlaciona de forma muito forte (.85) a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” com a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (variáveis 22 e 23) e esta com o “sentido de responsabilidade social e de honestidade” (variável 24). Os presidentes dos CE das escolas correlacionam também muito fortemente (.96) as variáveis 22 e 23, o mesmo acontecendo com os professores que terminaram a sua licenciatura entre os anos de 1998-99 e 2000-2001 (.89), e com os que se licenciaram em 2004-2005 (.88); os de 2003-2004 correlacionam com semelhante força (.86) as variáveis 23 e 24.

Já os licenciados em 2002-2003 estabelecem duas correlações muito fortes - entre as variáveis 20 e 21 - “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” e a “auto-confiança e espontaneidade” (.87) – e as variáveis 31 e 32 – “compreensão e compromisso com as regras da democracia” e “consciência das questões sociais e da defesa da justiça e da paz” (.93). Esta última correlação aparece também fortemente valorizada nos orientadores (.89) e nas respostas dos presidentes dos conselhos executivos das escolas (.91). Este grupo de respondentes correlaciona com idêntica intensidade o “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” (variável 10) com a capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (variável 12) (.86); também as variáveis 15 e 23 nos aparecem neste grupo de respondentes com um índice de correlação de .87: trata-se da ligação entre a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” e a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais”. Com .89 este grupo relaciona a “capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles” (variável 19) e a “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (variável 20).

Os docentes da FLUP correlacionam muito fortemente estas mesmas categorias 19 e 20 (.88), assim como, com .90, a “estabilidade emocional e flexibilidade” (variável 17) e a “capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e lidar com eles (variável 19). Com .87 correlacionam a “capacidade

de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” e a “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos” (variáveis 7 e 29); com .96 correlacionam a “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” e a “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (variáveis 8 e 26); com .87 correlacionam ainda as variáveis 13 e 31 - “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” e “compreensão e compromisso com as regras da democracia”.

As correlações que se situam entre .65 e .85 foram seguidamente analisadas. Constatamos que apenas duas correlações aparecem nos nove grupos de respondentes: a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” e a “consciência das questões sociais e da defesa da justiça e da paz” (variáveis 31 e 32) – em três grupos as correlações são superiores a .85 como foi anteriormente visto. Também a “capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles” e a “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (variáveis 19 e 20) estão correlacionadas nas respostas de todos os grupos de respondentes (em dois deles com correlações superiores a .85).

Também representativas são as seguintes correlações: entre as variáveis 10 e 11 – “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” e “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (só os docentes da FLUP não correlacionam estas duas variáveis); entre as variáveis 22 e 23 - “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” e “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais”; esta última só não é reconhecida pelos licenciados no ano lectivo de 2002-2003, mas em quatro grupos de respondentes têm uma correlação superior a .85.

Ainda significativas são as correlações entre as variáveis 28/29 e 29/30; a primeira não aparece no grupo dos licenciados em 2001-2002 nem no dos docentes da FLUP; a segunda não aparece neste mesmo grupo nem nos licenciados de 2003-2004. Referimo-nos à relação entre “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” e “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos”, assim como à que existe entre esta

capacidade e a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades”.

São também importantes as correlações estabelecidas entre as variáveis 1 e 2 (presente nos licenciados até 2000-2001, nos de 2001 e de 2003, nos docentes da FLUP e nos Conselhos Executivos – CE - das escolas) – a “capacidade de produzir (em Língua Materna – LM - e em Língua Estrangeira – LE), oralmente e por escrito” e a “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente” -; entre as variáveis 22 e 24 (reconhecida pelos licenciados até 2000-2001, pelos de 2003 e de 2004, pelos orientadores de estágio e pelos CE das escolas) - a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” e o “sentido de responsabilidade social e de honestidade”. A correlação entre as variáveis 23 e 24 está presente nas respostas dos licenciados até 2000-2001, nos de 2001, de 2003 e de 2004, assim como nos orientadores de estágio; em dois dos grupos apresenta correlações superiores a .85. Trata-se da “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” e do “sentido de responsabilidade social e de honestidade”; a que ocorre entre as variáveis 35 e 36 está presente nos licenciados até 2000-2001, nos de 2002 (estes com correlação superior a .85), nos de 2003 e de 2004, assim como nos docentes da FLUP – trata-se da “adaptabilidade” e da “capacidade de se envolver em projectos”.

A “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” é correlacionada - pelos licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998, pelos de 2002 e de 2004 e pelos orientadores, assim como pelos presidentes dos CE - com a “curiosidade intelectual e abertura de espírito (variáveis 14 e 15); as variáveis 20 e 21 - “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” e “auto-confiança e espontaneidade” são correlacionadas pelos licenciados entre 1992-93 e 2000-2001, pelos de 2002 e de 2003 e pelos presidentes dos CE. A “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” e a “capacidade de aprender com a experiência” (variáveis 26 e 27) são correlacionadas pelos licenciados entre 1992-2001, pelos de 2004, pelos orientadores e pelos presidentes dos CE; as variáveis 28 e 30 – “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” e “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” são correlacionadas pelos

licenciados entre 1992-2001, pelos de 2001, pelos orientadores e pelos presidentes dos CE.

A correlação a seguir identificada emergiu das respostas dadas pelos docentes da FLUP, orientadores e presidentes dos CE, assim como pelos licenciados de 2003-2004; trata-se da relação entre “estabilidade emocional e flexibilidade” (17) e “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20). Orientadores, presidentes de CE, licenciados entre 1998-99 e 2000-2001 e licenciados em 2004-2005 identificam a relação entre o “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e a “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (12). Os orientadores, os docentes da FLUP, os licenciados em 2002 e em 2003 correlacionam a “estabilidade emocional e flexibilidade” (17) com o “sentido de responsabilidade social e honestidade” (24). Os orientadores, presidentes dos CE e licenciados entre 1992 e 2001 correlacionam o “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” (variável 10) com a capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (variável 12).

Orientadores, licenciados entre 1992-2001, e licenciados em 2002-2003 correlacionam o “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego” (34) com a “adaptabilidade” (35).

Os mesmos orientadores e licenciados entre 1992-2001 correlacionam a “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente” (2) com a “capacidade de debater ideias” (3).

Os orientadores, os presidentes dos CE e os licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998 correlacionam as seguintes variáveis: a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22) com a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31), a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23) com a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31), a “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes”(18) com a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23) e a “capacidade de aprender com a experiência” (27) com a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30).

Os mesmos orientadores e licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998, acompanhados pelos docentes da FLUP, correlacionam a “capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos” (25) com a “capacidade de aprender com a experiência” (26). Acompanhados pelos licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001 correlacionam a “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” (8) com o “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados” (9).

Os licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998, com os CE e os licenciados em 2002-2003, correlacionam “compreensão e compromisso com as regras da democracia (31) e “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor” (33). Ainda os licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998 e os CE, mas conjuntamente com os licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001, correlacionam a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32) com o “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor” (33).

Orientadores, licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001 e licenciados em 2002-3 correlacionam a “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13) com a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15). Os mesmos orientadores e licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001, acompanhados dos licenciados em 2003-2004 correlacionam “estabilidade emocional e flexibilidade” (17) com “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18). Os mesmos orientadores e os licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001, acompanhados dos CE correlacionam a “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18) e a “capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles”(19). Os licenciados em 2002-2003 e em 2003-2004 e os CE correlacionam a “capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles” (19) e a “auto-confiança e espontaneidade” (21).

Os orientadores correlacionam ainda:

- Com os docentes da FLUP, a “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (6) e a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15); “capacidade de debater ideias” (3) e

“curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15); “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados” (9) e “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11); “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” (8) e “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15); “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (12) e “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13).

- com os licenciados entre 1992-1993/1997-1998, a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22) com a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32); a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23) e a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32); a “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18) e o “sentido de responsabilidade social e honestidade” (24); a “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26) com a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30).

- com os licenciados de 2002-2003, o “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e a “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (37); o mesmo “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31); o “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” (10) com a “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (37).

- Com os licenciados de 2003-2004, a “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20) e o “sentido de responsabilidade social e honestidade (24); a “capacidade de se envolver em projectos” (36) e a “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (37).

• Com os CE, a “curiosidade intelectual e a abertura de espírito” (15) e a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23) – estes com correlações superiores a .85 -; a “capacidade de aprender com a experiência” (26) e a “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (37); a “capacidade de aprender com a experiência” e a “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos” (27 e 29); o “sentimento de uma experiência universitária positiva” e o (38 e 39); “auto-confiança e espontaneidade” com “iniciativa, ener“fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial” gia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (21 e 28); “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20) e “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26); “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18) e “capacidade de aprender com a experiência” (27); “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” e “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (16 e 19); “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” e “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (10 e 30); “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados” e “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (9 e 13); “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” e “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (8 e 37). “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” (8) e “auto-confiança e espontaneidade” (21); “descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação” e “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (4 e 6); “capacidade de debater ideias” (3) e “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11); “capacidade de debater ideias” (3) “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” (10); “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e

oralmente” (2) e “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” (10).

Os CE correlacionam também:

- Com os licenciados entre os anos de 1992-1993 e 1997-1998, “curiosidade intelectual e abertura de espírito” e “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (15 e 22); “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18) e “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22); “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20) e “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30); “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22) e “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30); “auto-confiança e espontaneidade” (21) e “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26); “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23) e “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30), “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30) e “capacidade de se envolver em projectos” (36).

Os docentes da FLUP correlacionam, com os licenciados em 2003-4, “estabilidade emocional e flexibilidade” (17) e “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19); e ainda a “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19) com o “sentido de responsabilidade social e honestidade (24). Conjuntamente com os orientadores, os docentes da FLUP correlacionam o “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23).

Os licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998, em conjunto com os licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001, correlacionam “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (28) e “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31); a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30) com a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31).

Em conjunto com os licenciados de 2003-2004, correlacionam a “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20) e a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23).

Os licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001, em conjunto com os licenciados de 2003-2004, correlacionam a “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19) com a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22); a “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19) com a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23).

Os docentes da FLUP correlacionam a “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7) e a “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos” (29); a “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” (8) e a “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26) – com correlação de superior a .85 -; a “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” e a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (13 e 31), também com correlação superior a .85.

Os orientadores correlacionam a “capacidade de debater ideias” (3) e a “capacidade de se envolver em projectos” (36); a “capacidade de debater ideias” (3) e a “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (6).

Os licenciados de 2004-2005 correlacionam “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (6) e “capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos” (25); a “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7) e a “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (12).

Os licenciados de 2003-2004 correlacionam “estabilidade emocional e flexibilidade” (17) a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22); “estabilidade emocional e flexibilidade” (17) e a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23); a “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20) e a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais,

assim como dos valores morais tradicionais” (22); a “auto-confiança e espontaneidade” (21) e o “sentido de responsabilidade social e honestidade” (24);

Os licenciados de 2002-2003 correlacionam a “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (6) e a “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (16); o “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” 10 e a “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19); o “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32); a “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (15) e o “sentimento de uma experiência universitária positiva” (38); a “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (16) e a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22); a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15) e o “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor” (33); o “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor” (33) e o “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial” (39).

Os licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001 correlacionam a “capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões” (8) e a “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13); a “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (28) e a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32); a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30) e a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32)

Os licenciados entre 1992-1993 e 1997-1998 correlacionam a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15) e a “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (28); a “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (16) e a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31); a “consciência dos seus

talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (16) e a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32); a “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19) e a “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (28); a “capacidade de sentir sentimentos profundos e de lidar com eles” (19) e a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30); o “sentido de responsabilidade social e honestidade (24) e a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31); a “auto-confiança e espontaneidade” (21) e a “adaptabilidade” (35).

4.1.4.4. A inteligibilidade correlacional das metas da UP

A análise subsequente às correlações permitiu identificar conjuntos de significação que dão inteligibilidade às metas da UP, como passamos a esclarecer.

A inteligibilidade assim delineada será importante para, num momento posterior, fazermos o seu confronto com as tabelas de frequência relativas aos níveis de avaliação.

1º conjunto:

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)			
↕			
Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)			
↕			
Capacidade de debater ideias (3)	↔	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)	
↕			
Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)	
	↔		
Curiosidade intelectual e abertura de espírito (15)	↕	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	
Capacidade de se envolver em projectos (36)	↕	Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)	
	↕	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)	
	↕		
	↔		
↗ ↘			
Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)	Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados (9)

Analisando os dados, podemos identificar que, nas respostas obtidas surgem, associadas às três variáveis que compõem a competência verbal, tópicos que estão incluídos em todas as categorias contempladas no inquérito – conhecimento, reflexão, sensibilidade estética, competências de auto-formação, bem-estar psicológico, valores e moral, liderança, cidadania, trabalho e carreira e experiência universitária – excepto em duas, que são auto-consciência e valorização da relação entre a teoria e a prática.

Na verdade, *produzir* implica *organizar e apresentar ideias, debatendo-as*; tais capacidades operacionalizam-se através de um *estilo pessoal e de sentido estético* – que permita *desenvolver a imaginação e a originalidade* - e se materializam em *conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão*, estruturados de forma *imaginativa e original*. O debate de ideias exige ainda *curiosidade intelectual, abertura de espírito e capacidade de se envolver em projectos*, do mesmo modo que o desenvolvimento de um estilo pessoal pressupõe a *capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades*. No fundo, é o movimento elíptico de *capacitação dos indivíduos* que desde este primeiro conjunto aparece estruturado, assim cumprindo a UP a sua meta de *tornar cada cidadão um interveniente crítico na sociedade, comprometido com as regras da democracia, defensor da justiça e da paz, capaz de tomar decisões relacionadas com os princípios morais, capaz de formular hipóteses de trabalho e de resolver problemas usando os conhecimentos e uma investigação rigorosa e exacta*.

2º conjunto:

Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31) ↔	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23) ↔ ↔	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)	Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados (9)
↑	↑	↑	↑
Consciência dos seus valores e princípios próprios tradicionais (22)		assim como dos valores morais	
Sentido de social e honestidade (24)			
Iniciativa, energia, persistência,		auto-disciplina e motivação	

Intrínseca (28)	
Consciência dos seus talentos, interesses,	aspirações e fraquezas (16)
Respeito pela lei e conhecimento	da legislação em vigor (33)
Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação:	entender os processos de inovação e transformação (13)
	Estabilidade emocional e flexibilidade (17)
	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)
	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)

As correlações estabelecidas pelos inquiridos revelam a sua consciência de que o propósito de desenvolver a *capacitação de indivíduos comprometidos com as regras da democracia* exige uma formação que desenvolva nos formandos a *consciência dos seus valores e princípios morais e dos valores morais tradicionais, o sentido de responsabilidade social e de honestidade, a iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca*. Cabe ainda à instituição de formação levar o formando a ter *consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas, a conhecer a legislação em vigor, para a respeitá-la*. Durante a formação, o formando tem que desenvolver a capacidade de *entender os processos de inovação e de transformação e, enquadrando-se nela, assumir um percurso de formação próprio*. São propósitos que exigem *estabilidade emocional e flexibilidade, capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões, capacidade de exprimir emoções de forma construtiva*, assim como capacidade de *ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes*.

Querer formar indivíduos *capazes de tomar decisões relacionadas com os princípios morais* exige, como o propósito anterior, que o formando tenha consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais e sentido de responsabilidade social e honestidade. Mas é também necessário que ele tenha estabilidade emocional e flexibilidade,

capacidade de exprimir emoções de forma construtiva e capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes.

Indivíduos *conscientes das questões sociais e defensores da justiça e da paz* necessitam de ter, tal como acontecia relativamente aos dois propósitos anteriores, *consciência dos seus próprios valores e princípios morais*, assim como dos *valores morais tradicionais*. Mas necessitam também, como acontece quando falamos do *comprometimento com as regras da democracia*, de *iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca, consciência dos seus talentos, fraquezas, interesses e aspirações*, assim como de *respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor*.

Para serem *rigorosos e exactos na investigação e apresentação de dados* precisam de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação e ter capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões.

O terceiro conjunto identificado revela que a *consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais* implica *consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas, sentido de responsabilidade social e de honestidade, capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes, capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, estabilidade emocional e flexibilidade, curiosidade intelectual e abertura de espírito*.

O *sentido de responsabilidade social e de honestidade* exige *capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes, capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, estabilidade emocional e flexibilidade, auto-confiança e espontaneidade*.

Para se ter *iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca* é preciso ter *capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, auto-confiança e espontaneidade, curiosidade intelectual e abertura de espírito, capacidade de negociar e de se vincular a compromissos*.

A consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas implica a capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles e a aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão.

O respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor aparece relacionado com a curiosidade intelectual e abertura de espírito, com o fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial.

O quarto conjunto mostra que a capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação está relacionada com as capacidades de ponderar criticamente factos e ideias e tomar decisões, assim como de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação; evolui ainda na proporção directa da curiosidade intelectual e abertura de espírito.

A capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões implica curiosidade intelectual e abertura de espírito, capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade, auto-confiança e espontaneidade, assim como capacidade de lidar com a mudança e com as crises.

Para ter estabilidade emocional e flexibilidade é necessário possuir capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros independentemente das diferenças existentes, capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles e capacidade de exprimir emoções de forma construtiva.

A capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades está relacionada com a capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, com a capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, com a auto-confiança e a espontaneidade, assim como com a capacidade de lidar com a mudança e com as crises.

A capacidade de ser empático, atencioso, tolerante e cooperante, independentemente das diferenças existentes, implica a capacidade de

aprender com a experiência e a capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles.

O quinto conjunto de correlações evidencia ainda que a *curiosidade intelectual e abertura de espírito* está relacionada com a *aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão, com a valorização da escolaridade, da investigação e da educação e com o sentimento de uma experiência universitária positiva* (38).

A *capacidade de negociar e de se vincular a compromissos* relaciona-se com a *capacidade de aprender com a experiência e com a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades.*

A *capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles* é proporcional à *auto-confiança e à espontaneidade*, assim como à *capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades.*

A *aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão* é proporcional à *descoberta de novos conhecimentos com base na investigação e à capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos.*

A *auto-confiança e espontaneidade* prende-se com a *capacidade de lidar com a mudança e com as crises, com a adaptabilidade e com a capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos.*

O sexto conjunto de correlações salienta que a *capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação* está relacionada com a *capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação. A capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos relaciona-se com a capacidade de lidar com a mudança e com as crises.*

A *capacidade de lidar com a mudança e com as crises* está relacionada com a *capacidade de aprender com a experiência, a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades, a capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade. A capacidade de aprender com a experiência relaciona-se com a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades. A capacidade de conquistar a confiança*

dos outros e de aceitar responsabilidades relaciona-se com a capacidade de se envolver em projectos.

O sétimo e último conjunto remete para constatação que o domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego relaciona-se com a adaptabilidade; a adaptabilidade, com a capacidade de se envolver em projectos; esta com a capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade. O Sentimento de uma experiência universitária positiva relaciona-se com o fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial. Apenas o desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais não é correlacionado com nenhuma outra meta da UP, por nenhum dos grupos de respondentes.

4.1.5. A frequência das representações - a distribuição

Quando o número de observações de uma variável é elevado recorre-se, para a sua apresentação, à distribuição de frequências, que indica o número de ocorrências de um mesmo valor numa determinada amostra (MAROCO e BISPO, 2003), isto é, a preponderância de cada categoria na amostra.

A frequência refere o número de vezes que uma resposta igual ocorre; a percentagem indica a proporção dos casos que correspondem a cada uma das frequências. Mostra a frequência relativa ao número de ocorrências de cada categoria, ou seja, a preponderância com que cada nível ocorre na amostra, no caso aqui apresentado, por grupos de respondentes (vd. anexos 8).

4.1.5.1. A opinião dos licenciados inquiridos por carta

4.1.5.1.1. Os licenciados entre 1992-3 e 1997-8

Nas respostas ao questionário, este grupo de respondentes privilegia o nível 4. Apenas em quatro (mas significativas respostas) não o atribuem; referimo-nos às variáveis nº 7 – “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” -, 12 – “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” -, 21 – “auto-confiança e

espontaneidade” e 39 – “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial”. Nestas variáveis, é interessante constatar a hierarquia que estes ex-alunos da FLUP fazem dos níveis atribuídos:

i) Quando falam do uso das TIC durante a sua formação universitária (variável 7), se 44,7% dos inquiridos atribui nível 2, este número é imediatamente seguido por 20,2% que atribui nível 1; por outras palavras, 64,9% avalia negativamente esta variável, e 19,1% dos inquiridos não tem opinião formada sobre o assunto;

ii) Ao referirem-se ao apoio dado aos seus licenciados após a licenciatura (variável 39) a situação é semelhante à anteriormente referida – 40,4% dos ex-alunos avaliam em nível 2 esta variável, 19,1% em nível 1, de onde resulta uma avaliação negativa por 59,5% dos respondentes, sendo que 23,4% dos mesmos indivíduos não têm opinião sobre o assunto.

Destes dados ressalta a ideia que a FLUP tem nos seus ex-licenciados um público ávido de formação especializada, que pretende apoio enquanto professor principiante e ao longo da carreira.

Em sentido inverso, será necessário valorizar o facto de os respondentes terem considerado que o “sentido de responsabilidade social e honestidade” (variável 24) é valorizável em nível 4 para 33% e nível 5 para 26,6%; apesar de elevada a indefinição avaliativa (20,2%), só 20,2% avalia negativamente o trabalho da FLUP nesta variável da categoria “valores e moral”. Para além desta, são também bastante valorizadas a variável 27 – “capacidade de aprender com a experiência” (59,6% de níveis 4 e 5), 14 – “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” (61,7% de níveis 4 e 5); 16 – “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (61,7% de níveis 4 e 5); 2 – “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente” (63,9% dos níveis atrás indicados) e 1 – “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” (71,2%). Podemos assim constatar que a FLUP valoriza essencialmente, na formação que organiza, a competência verbal (variáveis 1 e 2), as competências de auto-formação (variável 14) e a auto-consciência (variável 16).

Como nota final, será de realçar que é grande o número de sujeitos que não tem opinião formada sobre os assuntos (20%).

4.1.5.1.2. Os licenciados entre 1998-1999 e 2000-2001

É também o nível 4 a avaliação mais frequentemente feita por este grupo de inquiridos. No entanto, e tal como o grupo anterior, também estes respondentes consideram que há uma fragilidade formativa na licenciatura em LLM – Ramo Educacional Francês no que respeita às variáveis nº 7 – “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação”, 21 – “auto-confiança e espontaneidade” e 39 – “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial”. No primeiro caso identificado, 50% dos níveis atribuídos são 1 e 2, ao que se acrescem 21,6% de indiferentes; avaliação mais drástica é feita na variável 39, pois 68,9% dos inquiridos avalia-a nos níveis 1 e 2. Na variável 21 a percentagem dos que consideram a “auto-confiança e espontaneidade” como valorizada na formação recebida é semelhante aos que consideram o contrário. Um quarto dos inquiridos não tem opinião formada, o mesmo acontecendo na variável 37 – “capacitação dos indivíduos”; 45,9% considera insuficiente o “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego” (variável 34) que a licenciatura fornece.

Acresce referir que quanto ao “rigor e exactidão na apresentação de dados” (9) é a indefinição avaliativa que congrega mais respostas; no “desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea ...” (5) a percentagem dos respondentes que a consideram boa é igual à dos que não têm opinião formada sobre o assunto. Quanto à “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26), o seu desenvolvimento na licenciatura é considerado insatisfatório e um quarto dos respondentes considera não ter opinião formada.

A análise feita permite-nos afirmar que estes formandos consideram que a licenciatura não prepara os licenciados para exercerem a profissão para que os habilita – a docência -, pois não os capacita com a auto-confiança, o rigor e a capacidade de lidar com a mudança, que são as competências essenciais de um professor, qualquer que seja a sua área de especialidade.

Em sentido inverso, importa também referir as variáveis que, na opinião dos inquiridos, são mais valorizadas pela licenciatura que frequentaram. São elas, por ordem decrescente, a 1 – “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” e a 2 “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente” com, respectivamente, 79,7 e 74,4% das respostas nos níveis 4 e 5. Segue-se a variável “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15), com 71,6% de respostas em 4 e 5; “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” (14), 13 – “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” - e 24 – “sentido de responsabilidade social e honestidade” - com 64,9% e 60,8%.

4.1.5.2. A opinião dos licenciados inquiridos em final de estágio

4.1.5.2.1. Os licenciados em 2001-2002

Continua a ser 4 o nível mais frequentemente atribuído nas respostas ao inquérito. Exceptuam-se duas variáveis em que o nível dois foi o mais atribuído – referimo-nos ao “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e à “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26) – e cinco em que foi a indefinição avaliativa que reuniu o maior número de respostas – o “desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais” (5), a “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7), a “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (12), a “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13), o “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial” (39).

A variável 1 – “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” continua a ser a mais valorizada, com 74,6% das respostas nos níveis 4 e 5. Seguem-se a 15 – “curiosidade intelectual e abertura de espírito”, 14 – “valorização da escolaridade, da investigação e da educação”, 24 – “sentido de responsabilidade social e honestidade”, 27 – “capacidade de aprender com a experiência”, 31 – “compreensão e

compromisso com as regras da democracia” - e 33 - “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor” -, 36 - “capacidade de se envolver em projectos” -, 35 - “adaptabilidade” -, 32 - “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz”.

As opiniões manifestadas relativamente à “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7) dividem-se entre a indefinição avaliativa, a avaliação negativa (níveis 1 e 2) e a avaliação positiva (níveis 4 e 5). Relativamente à “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (12) e à “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13), os respondentes manifestam indefinição avaliativa. O mesmo acontece com a variável 39 - “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial”, onde ressalta a indefinição avaliativa, seguida de 32,2% das respostas nos níveis negativos e 23,7% nos positivos.

É ainda de realçar que, para este mesmo grupo, as variáveis “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11) e “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” (26) são consideradas insuficientemente desenvolvidas na licenciatura.

4.1.5.2.2. Os licenciados em 2002-2003

Este grupo de respondentes avalia a consecução das metas da UP de forma muito positiva.

Na verdade, uma grande percentagem de respostas avalia com nível 4 e 5 as seguintes variáveis: 1 - “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” (95,8); 2 - “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente” (91,7); 27 - “capacidade de aprender com a experiência” (87,5); 23 - capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (87,5); 14 - “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” (83,3); 15 - “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (83,3); 24 - “sentido de responsabilidade social e honestidade” (83,3); 4 - “descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação” (79,2); 16 - “consciência dos seus talentos, interesses,

aspirações e fraquezas (79,2); 18 – “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante, relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (79,2); 32 – “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (79,1); 22 – “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (70,9); 31 – “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (70,9); 36 – “capacidade de se envolver em projectos” (70,9); 9 – “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados” (70,8); 11 – “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (70,8); 6 – “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (66,7); 10 – “desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético” (66,7); 28 – “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (66,7); 29 – “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos” (66,6); 30 – “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (66,6); 3 – “capacidade de debater ideias” (62,5); 35 – “adaptabilidade” (62,5).

Pelo contrário, as metas 19, 39 e 21 são consideradas insuficientemente desenvolvidas pelos inquiridos. Enquanto o “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: ...” com uma percentagem de valorização dos níveis 1 e 2 de 37,5%, contra 29,2% de indiferentes e 29,2% de avaliações de 4, as outras duas variáveis apresentam, a par de percentagens consideráveis de avaliação nível 4 (45,8% e 41,7%, respectivamente), também elevadas percentagens de respostas negativas: 41,7% e 33,4% de percentagens de avaliação negativa.

Metade dos licenciados inquiridos não tem opinião formada sobre o “desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais” (5).

4.1.5.2.3. Os licenciados em 2003-2004

Este grupo de inquiridos considera a categoria “competência verbal” como a área de maior investimento pela FLUP.

Na verdade, 78,3% dos respondentes consideram boa ou muito boa a “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” (variável 1); 72,5% considera o mesmo relativamente à variável 2 –

“capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente”; e 56,8% faz as mesmas opções avaliativas relativamente à “capacidade de debater ideias” (variável 3). A “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15) e a “capacidade de aprender com a experiência” (27) são também avaliadas como boas e muito boas, com 64,7% dos respondentes a partilharem esta opinião; ainda no mesmo sentido vão 62,7% dos respondentes, quando se referem à “descoberta de novos caminhos, com base na investigação” (4) e à “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22). Refere-se do mesmo modo ao “sentido de responsabilidade social e honestidade” (variável 24) 62,8% e 60,8% valoriza de igual maneira a “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos” (29).

Contrariamente ao atrás expresso, quando questionados sobre a “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7) e sobre o “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: ...” (39), este grupo de licenciados considera insatisfatório – respectivamente 33,3% e 15,7% dos inquiridos - e muito insatisfatório – 19,6% e 23,5% - o trabalho feito pela FLUP na licenciatura que frequentaram.

Há outras variáveis relativamente às quais metade dos inquiridos não tem opinião formada. Trata-se das variáveis 9 – “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados”, 12 – “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação”, 13 – “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação”, 20 – “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva”, 26 – “capacidade de lidar com a mudança e com as crises” e 37 – “capacitação dos indivíduos: uso de conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (47,1; 49; 45,1; 43,1; 47,1 e 43,1%, respectivamente).

4.1.5.2.4. Os estagiários de 2004-2005

Os estagiários consideram boa a “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” (1), que a licenciatura neles desenvolveu (70,4%); também a “capacidade de organizar ideias e de as

apresentar por escrito e oralmente” (2) é considerada boa. Outros aspectos desenvolvidos na licenciatura consideram ser a “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” (14), a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15), a “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (16), a “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18), o “sentido de responsabilidade social e honestidade” (24), a “capacidade de aprender com a experiência” (27), a “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32).

Há, porém, aspectos que os estagiários consideram insuficientemente e muito insuficientemente cumpridos pelo Ramo Educacional Francês da FLUP. Referimo-nos à “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação”, com 57,4% de respostas indicando os níveis 1 e 2 (variável 7), à “auto-confiança e espontaneidade”, 46,3% (21), à “capacidade de lidar com a mudança e com as crises”, 46,3%, em que 11,1% dos respondentes considera nível 1 o trabalho feito pela FLUP (variável 26), o “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego”, 48,1%, dos quais 14,8% se referem ao nível 1 – muito insatisfatório (variável 34), o “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: ...”, 33,4% (39). Esta última variável caracteriza-se também por, relativamente a ela, 37% dos respondentes não ter opinião formada. Estes respondentes também não têm opinião formada sobre o grau de cumprimento das seguintes metas: 5 - “desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais” (33,3%), 9 - “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados” (35,2%), 10 - “desenvolvimento de um estilo pessoal e de sentido estético” (31,5%), 13 - “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (46,3%), 23 - “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (31,5%), 37 - “capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (29,6%).

4.1.6. Síntese dos dados quantitativos

4.1.6.1. As representações dos licenciados em LLM – Francês – Ramo Educacional FLUP

A maioria dos ex-alunos (entre 70 e 78%) atribui nível bom ou muito bom ao trabalho feito pela FLUP no que diz respeito à capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito, à capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente e à curiosidade intelectual e abertura de espírito.

Um número também significativo (entre 58 e 68%) alarga aos seguintes os objectivos cumpridos com êxito pela licenciatura que frequentaram: descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação, aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão, valorização da escolaridade, da investigação e da educação; consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas, capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes, consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais, capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais, sentido de responsabilidade social e honestidade; capacidade de aprender com a experiência, iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca, capacidade de negociar e de se vincular a compromissos, capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades, compreensão e compromisso com as regras da democracia Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz.

Há, no entanto, aspectos que os licenciados consideram insuficientemente e muito insuficientemente cumpridos pelo Ramo Educacional Francês da FLUP. Trata-se do desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais, da capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação (considerada negativa por 45,9% dos ex-alunos); da capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões, do rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados, do desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético, do desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias, da

capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação; da estabilidade emocional e flexibilidade, da capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, da capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, da auto-confiança e espontaneidade; da capacidade de lidar com a mudança e com as crises, do domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego; da capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade, do fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (40,5% dos ex-alunos partilham esta opinião.

As respostas dos licenciados em LLM – Francês permitem ainda constatar que há um conjunto de respostas em que, apesar de mais de 40% dos inquiridos ter respondido de forma positiva, uma percentagem também elevada de respondentes avalia negativamente o cumprimento das metas e considera não ter opinião formada sobre o assunto. Os tópicos que se encontram neste grupo são: a capacidade de debater ideias, a capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação; a capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos, o respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor, a adaptabilidade, a capacidade de se envolver em projectos; o sentimento de uma experiência universitária positiva.

4.1.6.2. As representações dos formadores

4.1.6.2.1. Os docentes da FLUP

Este grupo considera francamente bom o cumprimento, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, das seguintes metas da UP: 3 - “capacidade de debater ideias” (75%, dos quais 3,3% atribuiu nível 5 a esta dimensão), 6 - “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão” (74%), 25 - “capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos” (75%). Outras variáveis muito valorizadas por este grupo são a “descoberta de novos conhecimentos com base na investigação” (4), a “curiosidade intelectual e abertura de espírito” (15), o “sentido de responsabilidade social e honestidade” (24), a “consciência das

questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32), o “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego” (34), com percentagens superiores a 66%; a “capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente” (2), o “desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais” (5), a “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” (14), a “consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas” (16), a “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18), a “auto-confiança e espontaneidade” (21), a “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31), a “capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade” (37); o “sentimento de uma experiência universitária positiva” (38). Referimo-nos aqui a variáveis com percentagens superiores a 58%.

As metas que estes docentes consideram insuficientemente ou muito insuficientemente desenvolvidas na licenciatura são o “desenvolvimento de um estilo pessoal e de sentido estético” (10), a “capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação” (12), a “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (28), a “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30), com percentagens superiores a 41%. São ainda a “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito (1), a “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7), o “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados” (9), a “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13), com percentagens que rondam 33%.

Gostaríamos de salientar, nas dimensões identificadas, a dimensão 10, que corresponde ao “desenvolvimento de um estilo pessoal e de sentido estético”. Nenhum dos professores assinalou níveis positivos nesta resposta, sendo de realçar que 58,3% dos respondentes não tem opinião formada sobre o assunto.

Também relativamente às variáveis 22 e 33 igual percentagem de docentes da FLUP não tem opinião formada sobre o *grau de cumprimento, pelo*

Ramo Educacional Francês da FLUP da “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” nem do “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor”. Sobre a “adaptabilidade”, 50% dos docentes não tem opinião formada; 41,7% não tem opinião formada sobre a “capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação” (7), o “desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias” (11), a “capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação” (13), a “valorização da escolaridade, da investigação e da educação” (14), a “estabilidade emocional e flexibilidade” (17), a “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18), a “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva” (20), a “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22), a “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23), a “iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca” (28), o “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor” (33), a “adaptabilidade” (35), a “capacidade de se envolver em projectos” (36).

Podemos ainda considerar como inseridas no âmbito da indefinição avaliativa as respostas 8, 19, 26, 27, 29 e 39.

4.1.6.2.2. Os orientadores

Neste grupo de respondentes a indefinição avaliativa marca a maior parte das respostas. Apenas se desviam dessa opção, por um lado, as opiniões relativas às variáveis 5 - “desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais”, 38 - “sentimento de uma experiência universitária positiva” e 39 - “fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: ...”. Nestas metas, respectivamente 47,6%, 37,4% e 36% dos respondentes considera a formação facultada pela licenciatura em LLM - Ramo Educacional Francês da FLUP insatisfatória ou muito insatisfatória.

Por outro lado, os orientadores apenas consideram a dita formação boa ou muito boa no que respeita às seguintes metas: “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” (18), “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais” (22), “capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais” (23), “sentido de responsabilidade social e honestidade” (24), “capacidade de aprender com a experiência” (27), “capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades” (30), “compreensão e compromisso com as regras da democracia” (31), “consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz” (32), “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego” (34), “adaptabilidade” (35).

Relativamente à variável 1 – “capacidade de compreender e de produzir (em LM e em LE), oralmente e por escrito” -, as opiniões dos orientadores dividem-se entre o bom (47,5%) e a inexistência de opinião formada (42,6%).

4.1.6.2.3. Os Presidentes dos CE das escolas

As opiniões manifestadas por este grupo de respondentes são marcadas pela indefinição avaliativa. Só em dois casos estes inquiridos avaliam com nível diferente de três (no caso vertente, nível 4) a consecução, pelo Ramo Educacional FLUP, das metas da UP. Trata-se das variáveis 18 – “capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes” e 33 – “respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor”. Na variável 34 – “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego” -, a percentagem de docentes sem opinião formada é igual à de docentes que avaliaram com nível 4.

É de notar que nenhum presidente de CE avalia negativamente a consecução destas seguintes metas: 4 – “descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação”, 6 – “aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão”, 9 – “rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados”, 18 – capacidade de ser empático,

atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes”, 19 – “capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles”, 20 – “capacidade de exprimir emoções de forma construtiva”, 22 – “consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais”, 24 – “sentido de responsabilidade social e honestidade” e 27 – “capacidade de aprender com a experiência”.

É ainda importante referir que as avaliações de nível 2 e 5 são muito pouco significativas. Apenas três variáveis têm valores de, respectivamente, 17,9%, 14,3% e 14,3% de respostas nível 2. Trata-se das metas 28 – “capacidade de aprender com a experiência”, 29 – “capacidade de negociar e de se vincular a compromissos” e 34 – “domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego”.

4.1.6.3. Confronto de representações entre os diferentes intervenientes no processo de formação inicial – Ramo Educacional Francês da FLUP

Dos dados apresentados ressalta a possibilidade de confronto entre os vários grupos de respondentes, por dimensões e categorias.

Para melhor apreensão, os quadros que se transcrevem utilizam cores: a verde foram registadas as variáveis consideradas cumpridas pela FLUP; a vermelho as não cumpridas; a azul aquelas cuja característica é a indefinição avaliativa.

Licenciados LLM – Ramo Educacional Francês	pelos	Perspectiva da FLUP – os docentes da licenciatura	da	Perspectiva das escolas – os orientadores	das	Perspectiva das escolas – os presidentes dos CE
<u>1.Aprendizagem cognitiva:</u>		<u>1.Aprendizagem cognitiva:</u>		<u>1.Aprendizagem cognitiva:</u>		<u>1.Aprendizagem cognitiva:</u>
<i>1.1.Competência verbal</i>		<i>1.1.Competência verbal</i>		<i>1.1.Competência verbal</i>		<i>1.1.Competência verbal</i>
Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)		Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)		Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)		Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)

Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)	Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)	Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)	Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)
Capacidade de debater ideias (3)	Capacidade de debater ideias (3)	Capacidade de debater ideias (3)	Capacidade de debater ideias (3)

Os ex-alunos da FLUP consideram-se razoavelmente preparadas, no que respeita à competência verbal, capazes de compreender, organizar e apresentar as suas ideias, oralmente e por escrito, quer em LM, quer em LE. Não sabem até que ponto conseguem debater essas mesmas ideias. Os docentes da FLUP consideram que eles organizam, apresentam oralmente e por escrito as suas ideias e debatem-nas, mas que, no entanto, não têm capacidade de compreender e de produzir oralmente e por escrito, nem em LM nem em LE. Note-se a incoerência presente nas representações deste grupo. Os orientadores da escola e os presidentes dos CE desses estabelecimentos de ensino não têm opinião formada relativamente a nenhum destes aspectos, o que é revelador do trabalho desenvolvido pelos orientadores de estágio; esse dado é também representativo da relação inter instituições, no que toca às respostas dos CE.

<i>1.2. Conhecimento</i> Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)	<i>1.2. Conhecimento</i> Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)	<i>1.2. Conhecimento</i> Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)	<i>1.2. Conhecimento</i> Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)
Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)	Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)	Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)	Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)
Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)

Os licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP consideram que a licenciatura lhes permitiu descobrir, com base na investigação, novos conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão, mas não consideram possuir uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais. Os orientadores das escolas estão de acordo com esta última opinião, e não têm opinião formada sobre os conhecimentos específicos que aqueles desenvolveram durante a licenciatura. Estranhamente, durante um ano lectivo de trabalho lado a lado a incógnita subsiste. Os presidentes dos CE continuam a não ter emitir opinião e os docentes da FLUP manifestam uma satisfação contrastante com os restantes grupos de inquiridos relativamente ao conhecimento desenvolvido nos licenciados em LLM-Francês, Ramo Educacional. De facto, contentam-se em ter ensinado algo que os alunos sabem não ter aprendido.

1.3. Reflexão

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação (7)

1.3. Reflexão

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação (7)

1.3. Reflexão

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação (7)

1.3. Reflexão

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação (7)

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões (8)

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões (8)

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões (8)

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões (8)

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados (9)

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados (9)

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados (9)

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados (9)

Os licenciados pela FLUP são especialmente críticos quando se referem à inexistência de um ensino reflexivo durante a licenciatura. Não se consideram preparados para enfrentar a sociedade da informação e da comunicação, não sabem avaliar criticamente factos e ideias para fundamentarem as suas decisões e não se consideram aptos a investigar com rigor e exactidão. Os docentes da FLUP reconhecem esta falha na licenciatura mas,

paradoxalmente, apesar de reconhecerem a impreparação dos seus licenciados para enfrentarem a sociedade da informação e da comunicação e para investigarem com rigor e exactidão, admitem a possibilidade de que os mesmos avaliem criticamente factos e ideias, fundamentando as suas decisões.

Terra de ninguém na formação ministrada pela FLUP, a capacidade reflexiva também não é trabalhada no estágio, pois os orientadores de escola e os CE revelam não se sentirem vinculados a ela, uma vez que não têm opinião formada sobre esta vertente primordial da formação inicial de professores.

1.4. <i>Sensibilidade estética e criatividade</i>	1.4. <i>Sensibilidade estética e criatividade</i>	1.4. <i>Sensibilidade estética e criatividade</i>	1.4. <i>Sensibilidade estética e criatividade</i>
Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)
Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)
Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)

A avaliação que os quatro grupos de intervenientes no processo de formação fazem da categoria *sensibilidade estética e criatividade* é em tudo semelhante ao que acaba de ser dito relativamente à *reflexão*. Os ex-alunos consideram que não lhes foi dada oportunidade de desenvolverem um estilo pessoal, o sentido estético, a imaginação e a originalidade que lhes permitissem formular hipóteses de trabalho com vista à inovação. Os docentes da FLUP, não tendo uma perspectiva sistémica que explique como se desenvolve a capacidade de inovar, isolam a imaginação e a originalidade, e tendem a considerar que elas têm algum espaço na formação ministrada na instituição. Os orientadores e os presidentes do CE continuam afastados do

processo formativo em mais uma área vital no desenvolvimento profissional dos docentes.

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Curiosidade intelectual e abertura de espírito (15)

Curiosidade intelectual e abertura de espírito (15)

Curiosidade intelectual e abertura de espírito (15)

Curiosidade intelectual e abertura de espírito (15)

Conceber a formação inicial como o primeiro passo de uma formação permanente que desenvolva a curiosidade intelectual e a abertura de espírito para que, com base em hábitos de investigação, cada professor possa, ao longo da vida, materializar a valorização da escolaridade e da educação deve ser um objectivo primordial de qualquer instituição de formação. Assim se capacita o professor para entender os processos de inovação e se assumir como um intelectual transformador. Tal não é, porém, a perspectiva que sobre o assunto revelam os docentes da FLUP, ao isolarem a primeira variável da investigação e da curiosidade intelectual, sem problematizarem a incoerência da resposta dada, uma vez que aquela que consideram não desenvolvida seria uma consequência das duas que afirmam ser conseguida na formação ministrada na instituição. Do mesmo modo, ressalta a interrogação sobre qual a intervenção dos orientadores de estágio no desenvolvimento profissional dos professores em formação, quando manifestam indefinição avaliativa relativamente a este domínio.

2. <u>Desenvolvimento emocional e moral:</u>	2. <u>Desenvolvimento emocional e moral:</u>	2. <u>Desenvolvimento emocional e moral:</u>	2. <u>Desenvolvimento emocional e moral:</u>
2.1. <u>Auto-consciência</u>	2.1. <u>Auto-consciência</u>	2.1. <u>Auto-consciência</u>	2.1. <u>Auto-consciência</u>
Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas (16)	Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas (16)	Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas (16)	Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas (16)
Estabilidade emocional e flexibilidade (17)	Estabilidade emocional e flexibilidade (17)	Estabilidade emocional e flexibilidade (17)	Estabilidade emocional e flexibilidade (17)
Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)

O único aspecto focado no questionário relativamente ao qual os CE tomam posição é sobre a capacidade dos estagiários revelarem atitudes características da profissão que desempenham. Aliás, este é também o único aspecto relativamente ao qual todos os intervenientes no processo de formação estão de acordo. Os ex-alunos revelam também, e são secundados pelos docentes da FLUP, consciência dos seus interesses, aspirações e fraquezas. No entanto, consideram que a licenciatura não lhe deu estabilidade emocional nem flexibilidade.

Esta avaliação feita pelos próprios licenciados pela FLUP é contraditória com a avaliação anteriormente feitas: como é que, sendo detentores de todas as atitudes identificadas, não é notória a sua flexibilidade e porque é que não sentem estabilidade emocional? Deste quadro ressalta também que nenhum dos grupos de formadores e empregadores tenha uma percepção relativamente a este aspecto primordial para um profissional da educação – a estabilidade emocional. Trata-se de incoerências que indiciam uma desvalorização, pela instituição, dos aspectos relacionados com a dimensão *desenvolvimento emocional e moral*, como a análise da categoria seguinte evidenciará.

2.2. Bem-estar psicológico	2.2. Bem-estar psicológico	2.2. Bem-estar psicológico	2.2. Bem-estar psicológico
Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)
Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)
Auto-confiança e espontaneidade (21)	Auto-confiança e espontaneidade (21)	Auto-confiança e espontaneidade (21)	Auto-confiança e espontaneidade (21)

Na sequência da avaliação feita no parágrafo anterior, os ex-alunos afirmam o seu mal-estar, aspecto a que todos os demais intervenientes no processo de formação são indiferentes. Na verdade, é como indício de indiferença que lemos a avaliação positiva que os docentes universitários fazem da *auto-confiança e espontaneidade* dos licenciados e é como indiferença que interpretamos a indefinição avaliativa que as restantes respostas dos inquiridos revelam. Esta falha do curso é tanto mais grave quanto estamos a falar de características indispensáveis aos professores: a capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, a capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, a auto-confiança e a espontaneidade.

2.3. Valores e moral	2.3. Valores e moral	2.3. Valores e moral	2.3. Valores e moral
Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais (22)	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais (22)	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais (22)	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais (22)
Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)
Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)	Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)	Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)	Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)

No que respeita à categoria *valores e moral*, quer os licenciados quer os orientadores consideram que aqueles têm consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais; têm ainda um apurado sentido de responsabilidade social e de honestidade, o que lhes dá capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais. Os docentes universitários partilham da avaliação desta última variável, mas, tal como os CE das escolas, não têm opinião formada sobre as duas primeiras.

A avaliação que os alunos fazem da intervenção da licenciatura no desenvolvimento dos valores e da moral merece-nos reservas, uma vez que anteriormente os mesmos alunos tinham verbalizado o seu descontentamento relativamente ao deficiente papel que o curso tinha tido na capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões. Neste ponto, lembramos, os restantes intervenientes revelaram indefinição avaliativa. Por outro lado, as indefinições avaliativas nas respostas dos docentes universitários parecem-nos, neste ponto, consentâneas com um ensino centrado nos conteúdos, sem espaço para a percepção das características dos aprendentes.

3. <u>Competência prática:</u>	3. <u>Competência prática:</u>	3. <u>Competência prática:</u>	3. <u>Competência prática:</u>
3.1. <i>Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	3.1. <i>Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	3.1. <i>Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	3.1. <i>Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>
Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)
Capacidade de aprender com a experiência (27)	Capacidade de aprender com a experiência (27)	Capacidade de aprender com a experiência (27)	Capacidade de aprender com a experiência (27)

Os licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP consideram que o curso desenvolveu a sua capacidade de aprender com a experiência; não sabem se desenvolveu a capacidade de se socorrerem de conhecimentos

adquiridos para resolverem problemas práticos, mas têm consciência que não desenvolveu a capacidade de lidar com a mudança e com as crises. Trata-se de um sentimento que não é corroborado por nenhum dos restantes grupos de respondentes: os docentes universitários consideram que a capacidade de se socorrerem de conhecimentos adquiridos para resolverem problemas práticos foi bem trabalhada na licenciatura; pelo contrário, os orientadores defendem que o que é desenvolvido no curso é a capacidade de aprender com a experiência. Parece-nos ser de ressaltar este desencontro entre a teoria e a prática, pois é dele que resulta a dificuldade que os licenciados sentem em lidar com a mudança e com as crises.

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca (28)

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca (28)

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca (28)

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca (28)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Os licenciados pela FLUP consideram que a licenciatura os ajudou a desenvolver a iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina, a motivação intrínseca, a capacidade de negociar e de se vincular a compromissos, a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades. Os orientadores partilham da mesma opinião no que respeita à capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades, mas revelam indefinição avaliativa relativamente aos restantes aspectos. Pelo contrário, os docentes universitários não valorizam o papel da licenciatura nestes domínios, sendo mesmo paradoxal a indiferença que expressam no que respeita à capacidade de negociarem e de se vincularem a compromissos.

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)

Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)

Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)

Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)

Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)

Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)

Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)

Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)

Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)

No que respeita ao trabalho feito durante o curso relativamente à compreensão e ao compromisso com as regras da democracia, assim como à consciência das questões sociais e à defesa da justiça e da paz, quer os ex-alunos quer os formadores da FLUP e das escolas têm uma perspectiva positiva do trabalho feito. Os CE não se sentem à vontade para opinarem sobre este assunto. É, no entanto, digno de relevo o facto de nem os alunos nem os formadores terem opinião sobre a preparação dada no curso a propósito do respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor. Na verdade, respeitar a legislação implica conhecê-la; o conhecimento da legislação faz-se através do contacto com a própria. É no mínimo interessante que, não tendo nenhum dos inquiridos fornecido a legislação em vigor aos jovens formandos, uma vez que não responde positivamente à questão, confia que alguém o faça e exprime indefinição relativamente ao assunto. Os CE, pelo contrário, revelam confiança na instituição de formação, pelo que consideram que o seu papel é relevante na formação do *respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor*.

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)

Adaptabilidade (35)

Capacidade de se envolver em projectos (36)

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)

Adaptabilidade (35)

Capacidade de se envolver em projectos (36)

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)

Adaptabilidade (35)

Capacidade de se envolver em projectos (36)

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)

Adaptabilidade (35)

Capacidade de se envolver em projectos (36)

Numa instituição onde não se trabalha em projecto, nenhum dos intervenientes tem opinião formada sobre a capacidade que os jovens professores têm de se envolverem em projectos. Neste contexto, é estranho que os orientadores considerem que eles têm adaptabilidade. Não se tratando, pois, de capacidade de adaptação a projectos de intervenção na realidade envolvente, é provável que, em vez de adaptabilidade os orientadores se estejam a referir à capacidade que os estagiários revelam de se submeterem às perspectivas de trabalho apresentadas pelos orientadores, mesmo que contrariem as suas crenças e convicções. Só nesse sentido se entende que o domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego seja considerado um ponto forte da formação ministrada por todos, excepto pelos próprios formandos. Estes, por não terem tido oportunidade de testarem a sua adaptabilidade quando confrontados com projectos de acção, sentem-se impreparados para enfrentarem o imprevisto que caracteriza a profissão que escolheram, enquanto os seus formadores se vinculam à representação errada de que a imitação de modelos produz a autonomia. Saliente-se que as respostas dos CE das escolas revelam confiança na instituição formadora, aliás coerente com o acto de aceitação de núcleos de estágio.

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)

Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade

Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)

Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade

Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)

Face à insegurança explicitada, ao longo do questionário, nas respostas dos ex-alunos, resulta agora uma avaliação negativa da capacitação desenvolvida na formação, ao nível do uso dos conhecimentos para resolver problemas, uma vez que os licenciados sentem que não estão preparados para terem um papel interveniente e crítico na sociedade. Do mesmo modo, não consideram que a instituição onde realizaram a formação inicial lhes forneça oportunidades de valorização pessoal, profissional e social, através da oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial. São, neste aspecto, secundados pelos orientadores das escolas. Estes não têm, no entanto e paradoxalmente, opinião sobre a capacitação desenvolvida durante a formação. Relativamente a este mesmo aspecto, e na sequência do que havia acontecido anteriormente, os docentes universitários mantêm-se na agradável ilusão de que o trabalho formativo desenvolvido foi rentável e positivado no exercício da profissão. Na linha do que acaba de ser dito, avaliam positivamente a experiência universitárias dos seus alunos, a mesma que é percebida pelos orientadores como negativa e pelos próprios alunos como incólume. A posição dos CE mantém-se, como na maior parte das respostas na indefinição avaliativa.

Da análise cruzada destes dados ressaltam várias constatações, a que daremos expressão no ponto dedicado à análise crítica dos dados. Antes, porém, apresentaremos a perspectiva que destes dados têm os diferentes intervenientes no processo de formação inicial da FLUP.

4.2. Metodologia qualitativa - análise de conteúdo

O material recolhido através do método histórico foi submetido a análise de conteúdo, “*el que más relevancia tiene para la investigación histórica*” (COHEN E MANION, 1990: 92). Também os dados da entrevista e a resposta longa do questionário foram sujeitos a este tipo de tratamento. A análise de conteúdo consiste em “*tomar un documento oral no cuantitativo y transformarlo en datos cuantitativos*” (*ibidem*). BOGDAN & BIKLEN (1992) consideram que consiste em organizar os dados, parti-los em unidades, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é importante, o que há para aprender e decidir. No fundo, “*trata-se da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma*

relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (VALA, 1999).

Em primeiro lugar, foi necessário fazer a transcrição literal do conteúdo. Optou-se por “uma modalidade menos detalhada que procurasse mais as ideias expressas do que as pausas, entoação, padrões de acentuação, falsos começos, vacilações e outros indícios paralinguísticos que reflectem a postura proposicional das intervenções orais” (PACHECO, 1995b: 102).

Visando a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo da comunicação (ESTRELA, 1984), identificámos as dimensões e dentro delas as categorias; após esta codificação obtivemos dados brutos que posteriormente foram trabalhados, num vaivém entre a teoria e a técnica, entre os dados, os métodos de análise e as interpretações (BARDIN, 1995).

As categorias de análise foram emergentes e focalizaram a identificação de evidências caracterizadoras do modelo, das suas virtualidades e das suas limitações. Seguindo critérios semânticos, identificámos categorias mutuamente exclusivas, homogéneas, pertinentes, objectivas, fiéis e produtivas, as quais foram validadas através da aplicação a dois indivíduos com características próximas dos entrevistados, tendo tido a investigadora o cuidado de respeitar que “os processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem e a reacção interpretativa” (idem: 10).

Pretenderemos, em suma, com o tratamento dos dados, dar conta, de forma combinada, da dualidade actor/sistema, recorrendo a interpretações que, apesar de se alicerçarem nos sujeitos e nas suas acções intencionais, não se reduzam aos comportamentos individuais ou inter-individuais (SANTOS SILVA, 1999a).

Analisar dados implica organizá-los, parti-los em unidades, sintetizá-los, procurar padrões, descobrir o que é importante, o que há para aprender e decidir (BOGDAN & BIKLEN, 1992). Pode fazer-se através da operacionalização de três grandes métodos: análises temáticas; análises formais; análises estruturais (QUIVY e CAMPENHOULDT, 1992; BARDIN, 1995). Na análise de conteúdo que realizámos seguimos o método da análise temática; foi uma análise categorial. O seu objectivo consiste em tirar partido de um material qualitativo obtido através de entrevistas não directivas.

O procedimento a seguir consiste em identificarmos a dimensão e dentro dela as categorias; após esta codificação obtemos dados brutos que posteriormente serão trabalhados. A análise de conteúdo pressupõe um vaivém entre a teoria e a técnica, entre as interpretações e os métodos de análise (BARDIN, 1995).

Estrela (1984) identifica a propósito as etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo: *i)* leitura dos documentos para apreensão das suas características e avaliação das possibilidades de análise; *ii)* determinação dos objectivos de análise; *iii)* determinação das regras de codificação - o texto é então dividido em fragmentos, distribuídos pelas várias categorias; *iv)* análise de seqüências e contagem das frequências.

Na seqüência desta proposta, José Augusto Pacheco (2005) propõe as seguintes regras, que seguimos no estudo aqui apresentado: *i)* Definição do *corpus* de análise (determinação da informação); *ii)* Leitura inicial dos documentos para uma apreensão sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise; *iii)* Determinação dos objectivos de análise de acordo com as hipóteses e objectivos formulados; *iv)* Definição das categorias; *v)* Validação interna das categorias; *vi)* Definição das unidades de análise; *vii)* Controlo da fidelidade da codificação; *viii)* Análise de seqüências e contagem das frequências.

Este mesmo curricularista e investigador sistematiza os critérios que, identificados por diferentes autores, devem orientar a análise de conteúdo: *i)* exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade (BARDIN, 1988); *ii)* coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade (ESTRELA, 1984); *iii)* coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e objectividade (GUBA, 1985).

A categorização, isto é, a classificação dos elementos constitutivos dos documentos, feita por diferenciação e por reagrupamento, realizou-se segundo critérios semânticos; critérios de sentido. O seu objectivo consistiu em fornecer uma representação simplificada dos dados brutos. Bardin (1995) identifica as seguintes qualidades das categorias: *i)* exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); *ii)* homogeneidade (num mesmo conjunto de categorias só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise; *iii)* pertinência (o sistema de categorias deve reflectir as

intenções da investigação; iv) objectividade e fidelidade (definir claramente as variáveis e precisar os índices); v) produtividade (fornecer resultados férteis em índices de inferências e em dados exactos). Estrela (1984), por sua vez, afirma que as categorias deverão obedecer aos seguintes critérios: coerência, homogeneidade, exclusividade recíproca e exaustividade - a sua validade e fidelidade devem ser testadas submetendo o mesmo texto a vários analistas e verificando as concordâncias e as divergências.

A codificação é, na análise de conteúdo, o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem uma descrição exacta das características do texto analisado; é uma **“operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”** (BARDIN, 1988: 117). A categoria combina um termo-chave que indica o significado do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (VALA, 1999).

Nos questionários destinados aos docentes da FLUP, aos orientadores e aos presidentes dos CE das escolas, pediam-se as representações dos informantes sobre o lugar e a função da FLUP, no período que corresponde ao Ramo Educacional. Neste grupo de questões utilizámos variáveis discretas de categorias limitadas e o tratamento dos dados foi feito de forma qualitativa, através de uma escala nominal. Procurámos que as categorias tivessem as seguintes qualidades: homogeneidade (relações lógicas claras entre as categorias e entre estas e as variáveis), inclusão (o conjunto de categorias abarca todas as variações possíveis e permite classificar todas as respostas), utilidade (cada categoria tem um objectivo e corresponde a uma dimensão significativa da variável em estudo), exclusão mútua (cada categoria representa uma dimensão única da variável e uma dada resposta só pode ser incluída numa categoria). Todos os questionários tiveram ainda uma pergunta de resposta longa, cujos dados foram tratados qualitativamente através de análise de conteúdo.

Os inquéritos por questionário permitiram, depois, reunir **“los datos en un momento particular com la intención de: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes, o b) identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las**

condiciones existentes, o c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos” (COHEN E MANION, 1990: 131).

4.2.1. Apresentação dos dados obtidos através das entrevistas

Neste ponto se apresentarão as reacções dos diferentes entrevistados aos dados que acabámos de apresentar. Para mais fácil compreensão organizámos as opiniões dos diferentes informantes por dimensões e categorias, a partir do mesmo quadro que utilizámos no ponto anterior, para apresentarmos os resultados da análise quantitativa dos dados.

Licenciados LLM – Educativo Francês	pelas Ramo	Perspectiva FLUP – os docentes da licenciatura	da	Perspectiva escolas – orientadores	das os	Perspectiva escolas – os presidentes dos CE
--	---------------	--	----	--	-----------	--

Aprendizagem cognitiva:

A competência verbal

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito (1)

O elemento do Conselho Executivo de Escola que entrevistámos tende a concordar com a opinião verbalizada pelos docentes universitários relativamente à variável um. Na verdade, e pelo contacto que tem com os licenciados pela FLUP, no ano de estágio, considera que estes não dominam as regras de compreensão e produção de discursos escritos, em LM:

“a minha opinião é que, em termos de capacidade de comunicação escrita, ela é terrível. Atroz. É tão terrível que eles próprios, tendo consciência disso, não se querem expor e eu interpreto, quando de facto me chega um orientador e me diz «e tal, se pudesse substituir... não me parece correcto de todo que o estagiário vá assumir funções de secretário...» (...) parece-me que se calhar é o estagiário que se queixa. E provavelmente invoca a protecção do orientador para ser ilibado desse... dessa obrigação, porque se todos estivessem confortáveis, mesmo que o próprio orientador pudesse defender essa posição, o estagiário diria: «não, não, não tem problema nenhum, estou aqui para aprender; todas as frentes de trabalho são úteis para que eu me adapte e perceba o que é que é esperado de mim, etc.», portanto, a prática é inversa, o que deixa transparecer insegurança da parte do formando. E deixa

transparecer da parte do orientador uma profunda e inquietante preocupação. Não quer expô-lo. Protege-o. Mas quando, por qualquer circunstância, é forçado a expô-lo, é um desespero. A acta demora anos a chegar... vai indo... passo a expressão... mastigar as situações... o próprio presidente do CT diz-me: a acta nunca mais está pronta, eu tive que fazer a acta com o secretário, bom... portanto, a minha ideia é de que a excepção é estarem bem preparados, terem boa capacidade de comunicação escrita... essa é a excepção. Não é a regra”.

A orientadora que entrevistámos tem uma perspectiva de análise diferente, no que respeita à divergência existente nesta variável. Não é tanto em termos de *défice* de competências, mas de diferença de expectativas que a questão é por ela interpretada:

“Há um contra-senso entre licenciado e FLUP relativamente à meta 1: a faculdade pretendia muito mais do estagiário do que ele próprio esperava da faculdade; se calhar a formação que ele teve está ao nível daquilo que ele esperava, das suas expectativas, enquanto a faculdade não; a faculdade esperava muito mais da parte dos estagiários”.

É também a diferença de perspectiva que a representante da Secção de Francês (SF) salienta:

“A diferença de avaliação entre docentes e alunos acontece devido aos diferentes graus de exigência de uns e de outros; cada um «faz o seu papel» e avalia em concordância com ele”.

A Professora 3 (P3) focaliza também este aspecto na sua análise; para ela, é o local de enunciação que justifica a diferença de perspectivas:

“Quando nós chegamos ao local de trabalho, pensamos: o que nós aprendemos é suficiente para... para o nosso trabalho. Os professores da faculdade querem sempre mais... e como trabalham num nível superior, não é? Pensam que tem de ter mais qualidade”.

É ainda a diferença de perspectiva que a Professora 4 (P4) salienta:

“eu acho que a perspectiva do estagiário é uma perspectiva de quem tem consciência do seu próprio saber e sabe até que ponto foi desenvolvido. O docente não, apenas tem uma perspectiva de quem lecciona determinados conteúdos e verifica se o aluno chega ou não a esse patamar que ele determinou como ideal. E portanto, nessa perspectiva haverá logo, à partida, uma enorme diferença, não é? E acho que as expectativas dos docentes da universidade são maiores, é lógico e a... aquilo que o professor estagiário considera essencial para trabalhar é aquilo, portanto fica se calhar muito aquém das expectativas do docente universitário”.

Esta entrevistada acrescenta, porém, um dado que não tinha sido focado anteriormente: a forma como são traçados, pelos docentes universitários, os objectivos das cadeiras que leccionam; uma das ex-alunas identifica como aspectos a rever na organização da licenciatura a falta de um diagnóstico de necessidades, a falta de práticas sistemáticas de treino da oralidade e a falta de negociação das aprendizagens entre os professores de LE e os alunos:

[as expectativas] “não são reais, digamos que é assim: seriam ideais, seria ideal que todos os professores dominassem de determinada forma a língua. Depois, não o fazem por enumeras razões: primeiro porque eu acho que a faculdade não lhes fornece essas possibilidades; por uma razão muito simples: eu acho que se aprende muito mais francês quando se vai a França do que em dois anos, na Faculdade de Letras a falar duas, três horas por semana com um docente, quando chega a nossa vez de falar... não é? Porque é preciso ver que nós não falamos as duas ou três horas por semana. Portanto, eu acho que logo essa aprendizagem fica muito aquém... isso tem a ver com a organização do nosso sistema de ensino, com as possibilidades que os alunos têm de aprenderem língua logo no E.B., depois, no Secundário, na Universidade continua, portanto as possibilidades, as oportunidades de aprendizagem acho que não são as ideais, para começar. Depois isso tem a ver também com... lá está, com a diferença: (...) as perspectivas são diferentes, porque uma vem de baixo, outra está lá em cima”.

A entrevistada que representa a Secção Autónoma de Educação da FLUP (SAE), concordando com a opinião inicialmente expressa pela representante dos empregadores – a Presidente do CE de uma das escolas onde funcionam núcleos de estágio – de que os licenciados pela FLUP adquirem a sua licenciatura sem terem uma real competência de comunicação oral e escrita em LM, revelou preocupação relativamente ao que considera ser a falta de consciência desta lacuna, por parte dos ex-alunos:

“Os alunos saem com uma ideia errada de si próprios, sobrevalorizada... Eles dão imensos erros a falar, e a escrever nem se fala. Mas na nossa área não costumamos corrigi-los. Eu, pessoalmente, tenho medo de os fazer sentir diminuídos. Se calhar estamos a incorrer num erro grave... Mas também é difícil, na aula, colocar o aluno a pensar como poderia dizer melhor o que disse... É muito grave saírem daqui a pensarem, que são melhores do que o que são! Tem que haver momentos, na aprendizagem, em que eles se confrontam. Só quando nos confrontamos vemos as possibilidades e os desafios que temos”.

Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)	Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)	Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)	Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente (2)
---	---	---	---

Os comentários que os diferentes entrevistados fazem às respostas dadas relativamente à variável dois centram-se essencialmente na indefinição avaliativa que caracteriza as respostas do grupo de orientadores. A orientadora entrevistada comenta a propósito:

“Relativamente ao executivo parece-me perfeitamente lógico o facto de não se pronunciarem, de não terem dados, na medida em que eles não assistem às aulas, não assistem aos seminários, não assistem a nada; não me surpreende nada” (...) “No entanto, surpreende-me a posição dos orientadores, porque acho que deviam ter muito mais capacidade para se posicionar relativamente, por exemplo, à capacidade de organizar as ideias, de debater as ideias, porque os seminários (da escola) são o local privilegiado para esse tipo de tarefas; portanto há aqui qualquer coisa que não está a funcionar bem, nomeadamente a organização dos seminários. Certamente não estarão a fazer o trabalho que deveriam”.

A P4, equacionando as exigências que são feitas aos estagiários, fundamenta a perplexidade que sente pelo facto de os orientadores não terem opinião formada sobre a capacidade de organizar ideias que os alunos da FLUP possuem:

“Somos confrontados com situações de escrita e de justificações, de fundamentações, quer orais, quer por escrito, constantes, daquilo que se faz. Portanto, não consigo perceber como é que os orientadores dão essas respostas. Se calhar percebo se, realmente, não o fizeram. Ou se não o fizeram suficientemente para terem essa opinião (...) Pode ter sido por falta de informação, porque se calhar os orientadores não estão a par do currículo dos cursos... porque se calhar não têm consciência, ou noção, ou não têm conhecimento do que é que se faz na Faculdade...”

Mais benevolente, a P3 encontra justificação para a falta de atenção dada pelos orientadores à competência linguística dos formandos na vastidão do competências a que têm que estar atentos:

“Porque os orientadores vêm o conjunto da aula e vêm, além da capacidade de organizar ideias, está tudo o resto: a capacidade de trabalhar com os alunos...”.

A intervenção da representante da Secção de Francês da FLUP alerta a incoerência das respostas dos docentes universitários, que não relacionaram as diferentes variáveis:

“As respostas 1 e 2 dadas pelos docentes da FLUP são paradoxais, pois *organizar ideias e apresentá-las por escrito e oralmente* (capacidade avaliada

positivamente por estes respondentes) implica a *capacidade de compreender e de produzir oralmente e por escrito* (capacidade avaliada negativamente por estes respondentes)”.

Capacidade de debater ideias (3)

Capacidade de debater ideias (3)

Capacidade de debater ideias (3)

Capacidade de debater ideias (3)

A surpresa dos entrevistados relativamente ao facto de a indefinição avaliativa estar tão fortemente presente nas respostas ao questionário é notória. A Presidente do CE justifica a gravidade da constatação pelo facto de a capacidade de debater ideias ser inerente à profissão de professor:

“o estágio... é o ponto de encontro para o debate... o seminário é isso, é estranhíssimo... estranhíssimo, e inquietante (...) por essência, o profissional de educação sabe trocar ideias, debater, tem que debater... é uma coisa absurda, nem sei comentar isto. Não sei comentar”.

A orientadora entrevistada afirma que na Faculdade não se faculta o debate de ideias, mas surpreende-se pelo facto de as respostas fazerem crer que no estágio tal também não acontece:

“Os próprios alunos não têm opinião formada sobre a capacidade de debater ideias que a licenciatura neles desenvolveu, porque nunca lhes foi solicitado... na Faculdade eu compreendo que não lhes seja muito solicitado porque não há muito espaço para isso... a resposta dos docentes da Faculdade dá-me mais a ideia que é mais uma resposta de conveniência. (...) “Admira-me na perspectiva dos orientadores das escolas, porque os seminários são o local privilegiado para esse tipo de actividades, portanto o que me parece é que há necessidade de... de formar os orientadores, não é, para fazerem um trabalho como deve ser. Parece-me aqui que o trabalho não está a ser bem feito”.

Esta ideia é também corroborada pela P4, que centra a sua análise no trabalho do orientador:

“E será que o orientador está ciente das suas competências? Ao responder isso, se calhar não está... Não sei ler isso... não encontro justificação para isso... não consigo perceber...”

A falta de espaço de debate durante a licenciatura é, também, retomada pela P3:

“Não vivemos experiências. Na faculdade não...”

e pela representante da Secção Autónoma de Educação:

“Os alunos queixam-se, na minha disciplina, de terem poucas oportunidades de debater ideias... por isso é que na minha disciplina têm sempre aulas práticas. Para isso ter turmas mais pequenas é imprescindível”.

O conhecimento

Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)	Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)	Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)	Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação (4)
---	---	---	---

No que respeita à prática da investigação durante a licenciatura, são as alunas as únicas entrevistadas que apresentam linhas de leitura para as respostas ao questionário. E esclarecem que a prática da investigação não acontece no último ano da licenciatura, o estágio. Porém, apresentam justificações diferentes para o facto - a P3 atribui-o ao excesso de trabalho, enquanto a P4 vê nele um reflexo da indefinição de papéis que considera ser característico do estágio integrado que frequentou. Para a sua interpretação foi importante a indefinição avaliativa das respostas dos orientadores. Diz a P3:

“No estágio, realmente, temos que utilizar tantas coisas, que... não se investiga muito... são muitos, muitos aspectos... no meu caso, eu procurava, mas o tempo, o tempo era muito... então...”

A P4 associa a resposta a esta pergunta à interpretação que faz da resposta à variável seis:

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)	Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)
--	--	--	--

E afirma:

“Eu acho que se calhar... voltamos a bater no ponto dois, que é: os orientadores não sabem muito bem quais são as suas competências e, portanto, não sabem muito bem... até onde é que devem, ou podem, ou deverão avaliar os alunos... avaliar e formar”.

A orientadora entrevistada, relativamente à resposta às variáveis quatro e seis, começa por afirmar que compreende as respostas positivas dos ex-alunos, ainda que elas não possam significar que o trabalho feito a este nível seja sistemático. O que acontece, afirma, é que

“as expectativas estão de acordo com aquilo que receberam”.

Ainda que não rejeitando a ideia da indefinição de papéis, expressa pelas ex-alunas, remete-a mais para a relação entre as duas instituições de formação, nomeadamente quando diz:

“O Executivo não me admira nada que as respostas sejam todos no sentido de não se conseguirem pronunciar”.

No entanto, no que respeita ao trabalho dos orientadores, salienta a impreparação destes para as funções que desempenham:

“Parece-me que o trabalho está a ser mal feito. Como não ter noção da aquisição dos conhecimentos específicos quando se tem seminários, quando se tem assistência de aulas, quando se tem regência? Torna-se perfeitamente impossível isso, portanto... ou então não compreenderam a pergunta, o que também não acredito... de facto, aqui, há um trabalho que está a ser mal feito... certamente..., acredito que sim. Mais uma vez reforço a ideia que há bocado expus, que é a necessidade de formação, certamente, porque o trabalho não está a ser feito como deve ser”

É, porém, a variável cinco que concentra mais fortemente as atenções dos entrevistados:

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (5)

A avaliação positiva dos docentes da FLUP merece duas interpretações radicalmente opostas. Por um lado, as alunas, a orientadora e a representante da Secção Autónoma de Educação falam de respostas de conveniência:

Orientadora: “Por parte dos professores da faculdade há sempre tendência a responder aquilo que se pretende... apontar aqui um factor negativo seria assumir uma culpa... portanto, eu esta resposta aqui vejo-a um pouco distorcida... hum... porque não me parece que as pessoas consigam ser completamente isentas”.

P4: “A leitura que eu faço é o seguinte: se calhar os docentes da casa olham para o currículo e dizem: «Não, isto está muito bem idealizado, e portanto está cá tudo... e... tudo é... o curso está bem pensado, o currículo está bem organizado e portanto estes meninos têm acesso a tudo. Se depois disso se verifica ou não, deixo aqui um ponto de interrogação. Pelos vistos não. (...) Eu esclareço isto da seguinte forma: acho que aquilo que os estagiários aprendem na faculdade está «na faculdade». Eu acho que é um pouco desfasado depois daquilo que... que eles constataam e com o qual são confrontados nas escolas.... Eu não queria... dizer isto, mas já estou a começar a constatar que há aí muita incoerência”.

SAE: “Porque é que aqui os docentes da FLUP avaliam esta variável tão positivamente? Porque se estão a avaliar a si próprios”.

Por outro, a representante da Secção de Francês afirma tratar-se de um erro de interpretação do enunciado da resposta, por parte dos alunos e dos orientadores:

“Eles estão a responder a outra questão: a cultura geral”. Os nossos alunos têm, efectivamente, falta de cultura geral”.

Quanto ao desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea, considera esta docente que ela é cumprida pela FLUP, pois faz parte dos programas da quase totalidade das disciplinas. A sua resposta evidencia que há uma distinta valorização dos aspectos pedagógico-didáticos nas áreas que constituem o quadro curricular da FLUP e nas que estão fora¹⁵⁶. Esta instituição de Ensino Superior valoriza o *ensinar*, considerando o *aprender* como um movimento que é exterior à instituição, logo que a instituição não pode controlar, nem lhe compete fazê-lo. É o que se depreende das palavras que profere:

“Os docentes da FLUP têm consciência de que estes conteúdos fazem parte do currículo. Eles não estão a ser assimilados, ou porque não são leccionados do melhor modo e/ou porque os alunos têm cada vez menos

¹⁵⁶ Referimo-nos concretamente à Secção Autónoma de Educação que, apesar de ser quase integralmente composta por Doutores, continua a não ter um quadro, que lhe confira um espaço legítimo no organigrama da FLUP e ao estágio pedagógico que, até ao ano lectivo de 2004-2005 foi assegurado por professores requisitados ao Ensino Secundário. No último ano em que funcionaram estágios de Ramo Educacional (o ano lectivo de 2004-2005) estas funções passaram a ser asseguradas, sem que qualquer formação tivesse sido realizada para o efeito, por leitores e por assistentes convidados de carreira que, por não terem feito os graus académicos exigidos, não estão integrados no quadro da instituição.

capacidade de sedimentação e articulação. Não é um problema do currículo, mas de «como passar e conservar o conhecimento». Os orientadores constataam essa falha; os ex-alunos tomam consciência dessa ausência”.

A correlação existente entre a variável cinco e as variáveis um e dois é apenas notada pela docente que representa a Secção Autónoma de Educação:

“Também acho que os alunos não têm esta perspectiva. Mas como sabem que não têm esta noção e acham que têm as variáveis 1 e 2?”.

Sobre as respostas dadas pelos inquiridos à variável seis:

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão (6)

nenhum dos entrevistados teceu comentários, nem sobre o assunto foram questionados pela entrevistadora.

A Reflexão

A importância da reflexão na vida de qualquer professor é veementemente consciencializada pela Presidente do CE, tendo sido para ela uma surpresa a desvinculação da FLUP relativamente a esta dimensão do profissionalismo docente:

“Eu... fico boquiaberta, perfeitamente surpreendida... o docente que não reflecte... quer dizer, é qualquer coisa de... de inex... de absurdo. De absurdo! Ele tem que reflectir, ele reflecte em cada acto que executa! Cada acto que ele executa é um acto reflectido! Desde o momento que ele sai de casa, se prepara para vir para a escola, escolhe o vestuário... ele está a reflectir obre a escola! Quando ele olha para o seu horário e se decide se é pontual ou não é pontual, se chega aquando do toque, ou depois ou antes, ele já está a reflectir! Está a questionar! A sua postura! Perante os outros! Está a induzir uma... uma... um desempenho profissional! A forma como... todos os momentos da aula, do primeiro ao último! (...) É questionar a sua postura, os seus actos, o seu desempenho, o que faz, o que vai dizer, o que vai dar na aula, como vai dar, se escreve o sumário antes, depois ou... se marca faltas, se não marca, todos os gestos mais simples, mais elementares, independentemente de estar ou não estar em estágio, são actos intencionalmente pensados, tendo em vista induzir uma reacção da parte do aluno!”

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da

informação e da
comunicação (7)

informação e da
comunicação (7)

informação e da
comunicação (7)

informação e da
comunicação (7)

A avaliação negativa feita relativamente à variável sete não faz admirar a grande maioria dos entrevistados:

Orientadora: “Não me admira, porque a licenciatura da FLUP tem uma falha em termos de formação a nível das novas tecnologias. Se não me engano, vocês não têm lá uma disciplina para isso, e nota-se que há uma falha, aliás pelos núcleos que tive, embora tenham sido poucos, o que eles aprenderam em termos de computadores e... outras coisas, foram aprendidas comigo, porque eles não dominavam as técnicas, não dominavam porque ninguém lhe ensinou, portanto aí é uma falha, uma falha da faculdade. E os próprios professores da faculdade corroboram isso. Agora, admira-me outra vez a posição dos orientadores, por amor de Deus, vamos ter que mudar os orientadores da FLUP (risos), eles estão muito fraquinhos (risos). Não têm também opinião formada sobre o assunto... é ridículo, completamente ridículo! Até nem compreendo esta posição, sinceramente...”

SAE: “Houve sempre uma falha, nesta Faculdade, nas tecnologias. Não é que seja uma área prioritária, mas nos dias de hoje é preciso que esteja presente. Mas o mesmo se passa relativamente a outras competências profissionais que seria preciso existirem: a voz, a expressão corporal, saber estar frente a uma plateia... Aqui não aprendem. Onde é que aprendem? Era preciso terem um empurrãozinho. Eles estão muito nas salas de computadores; mas o que estão a fazer? Quantos professores valorizam o suporte da NET para fazer um trabalho? Depois ficam aflitos quando eles vão buscar os trabalhos feitos à NET...”

Capacidade de
ponderar as
evidências, avaliar
criticamente factos
e ideias e tomar
decisões (8)

Capacidade de
ponderar as
evidências, avaliar
criticamente factos
e ideias e tomar
decisões (8)

Capacidade de
ponderar as
evidências, avaliar
criticamente factos
e ideias e tomar
decisões (8)

Capacidade de
ponderar as
evidências, avaliar
criticamente factos
e ideias e tomar
decisões (8)

Estes dois entrevistados também não revelam surpresa relativamente à avaliação negativa do desenvolvimento da capacidade de tomar decisões, pois ela corresponde à representação que possuem de que a licenciatura não trabalha esta categoria, nem a dimensão em que se insere:

Orientadora: “Vem de acordo com a perspectiva anterior do ponto 5... não, desculpe, Fátima, «debater ideias»... do ponto 3¹⁵⁷ ... não bate certo, aqui, não é? Não me admira [esta resposta] na perspectiva de estudantes da faculdade, porque realmente não há grande espaço para discussão... as turmas são enormes, os programas são extensos, os horários, depois acumulam disciplinas de anos anteriores, portanto, aqui... esta situação não me admira. Pronto, admira-me realmente é a dos supervisores das escolas. Aliás, só

¹⁵⁷ Os ex-alunos tinham revelado indefinição avaliativa relativamente a este aspecto e os docentes da Faculdade tinham-na avaliado positivamente.

olhando para o panorama todo até lá abaixo... parece que não pertencem ao processo de formação, não é? Quer dizer: parece que não intervêm. Eu aí, realmente... pronto”.

SAE: “Os docentes da FLUP contradizem-se nas respostas às variáveis 9 e 3. E nesta variável 9 a responsabilidade é nossa. Houve a moda de falar em investigação/acção/reflexão. Mas que se fez para implementar isso? Cada aula deveria ser um «tubo de ensaio». Mas não se ensaia nada; pegam-se em fórmulas feitas. Por isso é que a educação está «nas ruas da amargura». E nós também temos culpa; vamos colaborando com sistemas que à partida não vão funcionar. (...) Para tomar decisões é preciso possuir um quadro de hipóteses alargado, e não sei se os alunos o obtêm na licenciatura. Também é preciso ter oportunidades de errar, pois errar é, como eu já disse, uma das formas de aprender. Ora, a primeira vez que experimentam, os alunos são logo avaliados. As primeiras sessões de estágio deviam ser só para os estagiários ganharem segurança. O estágio, para eles, é «mortificador». E é natural que o sintam assim; se só aprendem aqui coisas teóricas e são «mandados para as feras»¹⁵⁸... deve ser muito mau”.

Rigor e exactidão
na investigação e
apresentação de
dados (9)

Rigor e exactidão
na investigação e
apresentação de
dados (9)

Rigor e exactidão
na investigação e
apresentação de
dados (9)

Rigor e exactidão
na investigação e
apresentação de
dados (9)

No mesmo sentido, a falta de uma prática investigativa no curso corresponde às representações de todos os entrevistados, pois sabem que

P3: “Nós não temos de fazer isso... (...) nós não trabalhamos esses aspectos”.

SAE: “Nesta Faculdade dá-se informação. Os alunos não experimentam, não erram”.

Os perigos de uma formação com esta característica são também focados, por uma das docentes:

SAE: “A detenção de informação só muda parcialmente as nossas atitudes quando muda, porque não é certo que isso aconteça”.

É, mais uma vez, salientado como aspecto a realçar a indefinição avaliativa das respostas dadas pelos orientadores:

SAE: “É interessante a coincidência entre os docentes da FLUP e os alunos... E os orientadores não têm opinião formada. Será que os orientadores das escolas ainda estão piores do que eles?”.

Orientadora: “Aqui... hum... se calhar também lhes fazia falta uma disciplina de tratamento de dados... investigação. Agora ainda por cima pensando no

¹⁵⁸ Sobre as metáforas usadas para referir a formação inicial de professores consultar BRAGA, 1999.

estágio como uma pós-graduação suponho que lhes vais ser exigido... outras competências que até agora não eram... vai haver necessidade se calhar de uma reformulação em termos curriculares. E é engraçado que a faculdade também corrobora a perspectiva dos estagiários. Tem essa noção. Há a noção de uma falha, que é reiterada... Mais uma vez estas posições... [as dos orientadores] não se entende; a do directivo entendo perfeitamente...”

Não obtivemos da parte de nenhum representante da FLUP uma referência às alterações que o modelo de estágio que substitui o Ramo Educacional deverá apresentar, pelo facto de passar a atribuir, não o grau de licenciatura, como esta orientadora sugere que aconteça, pelo facto de este mesmo curso passar a atribuir o grau de especialização.

A representante da Secção de Francês revela estupefacção com os resultados obtidos na avaliação desta variável relativa ao rigor e à exactidão na investigação:

SF: “É terrível! Os alunos não têm; é corroborado pelos docentes universitários. Também no estágio não se reflecte... Falha-se tudo: rigor, tomada de decisão...”

Acresce ao que explicitámos que a P4 identifica uma aparente contradição nas respostas apresentadas às variáveis quatro e nove:

P4: “Confrontando com a meta 4, relativamente à investigação, ela funciona na descoberta de novos conhecimentos, mas no rigor e exactidão da apresentação de dados não. O facto de os descobrir e de os conhecer depois não significa... se eles não se sentem à vontade no rigor e na exactidão significa que, se calhar, eles não... pronto, há aí uma parte da investigação que não foi bem trabalhada, que não é suficientemente trabalhada”.

Constata que o traço distintivo das respostas dadas nas duas variáveis é o facto de a prática investigativa ser ou não um objectivo central do curso, de a competência investigativa ser ou não explicitamente trabalhada.

Tal como já havia feito anteriormente, a representante da Secção Autónoma de Educação identifica nas respostas dos orientadores marcas da «desejabilidade social»; trata-se de respostas que considera de conveniência e de desculpabilização, lançando para terceiros o ónus de fracassos identificados, mas não partilhados:

“É engraçado os orientadores não terem opinião... Os orientadores só dizem mal de 2 coisas, e estas dizem respeito à Faculdade. (...) É a desculpabilização que está a funcionar. E encontramos aqui o problema dos

questionários de opinião: mais do que opinião obtemos a «desejabilidade» social. E isso parece ser mais forte nos orientadores do que nos outros grupos”.

Sensibilidade estética e criatividade

A necessidade de valorizar a sensibilidade estética e a criatividade numa licenciatura é à partida assumida pela representante da Secção Autónoma de Educação:

“Estas deveriam ser as linhas mestras do ensino universitário”.

A desvalorização a que a FLUP vota esta categoria é também indubitável para a mesma entrevistada:

[deviam ser] “E não são. Os docentes universitários têm consciência que isto não acontece, mas não fazem nada para que aconteça. Há um sentimento de estagnação, de desvalorização deste papel. A resposta dos docentes universitários entra em contradição com a anterior. Acho bom que os docentes universitários constatem que há esta falha. É um bom caminho... porque isto são avaliações negativas de *mea culpa*, que é uma coisa que os orientadores não fazem. Mas os alunos são os mais honestos nas suas respostas”.

Ao analisarmos a resposta que, em entrevista, a representante da Secção de Francês da FLUP apresenta, questionamos a justeza do optimismo apresentado pela representante da Secção Autónoma de Educação, quando se refere à avaliação de *mea culpa*. Não é, realmente, essa a ideia que fica ao lermos as suas palavras:

SF: “As respostas dadas nos pontos 1.3. e 1.4. revelam que os professores licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP não têm uma formação adequada. No entanto, as notas de estágio não são baixas, e os orientadores situam-se na zona da indefinição avaliativa, é uma possibilidade que os orientadores avaliem outros aspectos que não estes¹⁵⁹... mas é estranho haver tanta discrepância. Por outro lado, as condições de resposta de orientadores e alunos são diferentes: no momento em que são inquiridos – logo após o estágio¹⁶⁰ - os ex-alunos estão com a auto-estima em baixo, por terem tido experiências traumáticas no ano de estágio: foi o choque com a realidade, o confronto com as suas limitações, os problemas de carácter interpessoal, quer com os colegas, quer com os alunos. No momento em que são inquiridos acham que não sabem nada, e as respostas traduzem esse sentimento.

¹⁵⁹ Cf. com critérios de avaliação do Ramo Educacional Francês da FLUP – anexo 1 - que coincidem com estes ítems.

¹⁶⁰ Convém a propósito lembrar que, numa amostra de 356 respondentes (no universo de 932 licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP), 168 (47,1%) foram inquiridos pelo correio, passado no mínimo, um ano de terem terminado a licenciatura e 188 (52,8%) foram inquiridos directamente, no final do estágio.

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético (10)

A justeza da avaliação feita pelos licenciados pela FLUP ressalta dos comentários que a entrevista permitiu ressaltar: a P4, centrando-se na variável dez, diz claramente que ela está ausente da formação universitária:

P4: “Não há essa preocupação [de desenvolver um estilo pessoal]. Eu acho que... aí, também culpo um pouco os docentes da faculdade por não promoverem já essa liberdade, ou... esse estilo pessoal... (...) a minha experiência pessoal diz-me que nos dois estágios que fiz¹⁶¹ (...) os supervisores, os metodólogos, todas as pessoas que me acompanharam, acho que tive muita sorte, foram pessoas que (...) valorizaram o estilo, o estilo pessoal. Ou pelo menos, não... não limitaram. Enquanto que os professores da faculdade, já das disciplinas que não são as educacionais, não sei se isso se verificou tanto. Também as oportunidades que as pessoas tinham para mostrar o seu estilo pessoal era muito mais limitado. A sensação com que eu fiquei quando saí da faculdade é que nós estávamos todos metidos no mesmo saco e que éramos todos avaliados como mais um. E eu dou-lhe este exemplo: só conheço dois professores na faculdade que tenham decorado o meu nome: dois professores... um de metodologia... nos quatro anos da licenciatura passados integralmente na faculdade e um no meu primeiro ano, e acho que só teve essa oportunidade porque eu repeti a disciplina (risos). (...) O acompanhamento a um grande grupo é sempre difícil, e depois só se destacam dois, três, quatro, ou por serem muito bons, ou por serem muito maus, não é? O resto... é o resto.

Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)

Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)

Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)

Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias (11)

Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)

Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)

Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)

Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (12)

A orientadora entrevistada é a única respondente que comenta as respostas dadas às variáveis onze e doze:

Orientadora: “Tendo em consideração o ano de estágio, poderá ser um indicador de que o estágio está a ser uma mera repetição das práticas do orientador das escolas, não é? Ou seja, poderá haver uma certa tendência por parte dos

¹⁶¹ Trata-se de estágios bi-disciplinares, em que as variantes são Francês-Português, Francês-Inglês ou Francês-Alemão.

orientadores das escolas em reproduzir um modelo a que eles próprios se submeteram, havendo uma falha na tentativa de inovar (...). [estas avaliações] estão relacionadas com coisas anteriores... isto vai de acordo com a falta que eles têm em termos de investigação, não é? De não ter dados, portanto, não têm aquela capacidade de pensar em termos interessantes para poder fazer investigação. Não têm estes dados (...) A faculdade também (...) corrobora aquilo que tinha dito anteriormente e realmente aqui há uma consciência nítida entre os professores da faculdade e os estagiários que há uma ausência, portanto aqui o plano curricular está a falhar. Agora, admira-me novamente a posição dos orientadores das escolas, que não conseguem aperceber-se que há uma falha, portanto, mais uma vez, tenho pena de estar a diz isto, mas há qualquer coisa aqui que... que não funciona... bem...”.

Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)
--

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)
--

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)
--

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação (13)
--

O papel que a instituição de Ensino Superior devia ter, facultando uma formação para a autonomia é salientada pela representante da Secção Autónoma de Educação:

“Os alunos acham que, apesar de tudo, fazem opções. E fazem. Alguns ainda «por acaso», mas muitos não. O que eles não têm é caminhos. Até porque... eles valorizam a escolaridade, a investigação e a educação. Não lhes damos é o que eles precisam”.

O falhanço da instituição a este nível não é aceite pela representante da Secção de Francês, que considera existir uma incoerência nas respostas dos docentes universitários que colaboraram com a investigação, desvalorizando assim a avaliação negativa que estes fazem da consecução, pela FLUP, da variável treze:

SF: “Há consciência, por parte da FLUP; é bom. Mas é paradoxal: se há *valorização da investigação e curiosidade intelectual*, isso é *assumir o seu percurso de formação*. Serem os próprios docentes da FLUP a não fazerem essa relação... Isso... não falemos!”.

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação (14)

Uma outra incoerência, desta vez entre duas categorias diferentes, é identificada pela orientadora:

“É engraçado que contradiz-se um bocado... contradiz um bocado, porque se valorizou a investigação e noutro lado (variável 9) dizem que não lhes foi dado formação suficiente para desenvolverem investigação, há aqui um contra-senso”.

No entanto, esta colaborante não capta a diferença que, relativamente à variável 9, e confrontando-a com a variável 4, a P4 tinha atrás identificado: a licenciatura mostrou aos formandos que a investigação, tal como a educação, deve ser valorizada, no entanto tal não chega para que haja rigor e exactidão quando se investiga, pois isto exige treino e continuidade.

Curiosidade
intelectual e
abertura de espírito
(15)

Curiosidade
intelectual e
abertura de espírito
(15)

Curiosidade
intelectual e
abertura de espírito
(15)

Curiosidade
intelectual e
abertura de espírito
(15)

Relativamente à variável 15, uma nova incoerência nas respostas é identificada pela representante da Secção Autónoma de Educação:

“Aqui os alunos e os docentes entram em contradição com 1.1., 1.2., 1.3., pois a curiosidade intelectual e a abertura de espírito - que ambos os grupos consideram que os alunos desenvolveram na licenciatura - exerce-se através da reflexão, que os dois grupos consideram deficitária, do conhecimento, cujo desenvolvimento os alunos não valorizam na totalidade, e da competência verbal, que os docentes avaliam negativamente”.

O aspecto mais marcante desta categoria continua a ser, como anteriormente, para a orientadora que entrevistámos, a constante indefinição avaliativa dos orientadores, aspecto sobre o qual nos diz:

“É surpreendente... curiosidade intelectual, abertura de espírito... meu Deus... Isto aqui, nitidamente, é trabalho mal feito. Porque... porque... se o acompanhamento do orientador for bem feito, ele apercebe-se disto tudo, perfeitamente (...) Surpreende muito, muito mesmo... O que eu interpreto é que se calhar valorizam mais a componente de acompanhamento de planificações... técnica, pondo de parte aquilo que também tem valor, que é a formação integral do aluno, ou seja, a formação pessoal, a formação humana, e a formação científica de modo geral”.

Desenvolvimento emocional e moral:

Auto-consciência

Sobre a importância dada a esta dimensão o mote é lançado pela P3:

“Aspectos emocionais não se trabalham na faculdade. É verdade que não se trabalha, mas também... as nossas emoções, variam de acordo com o nosso público”

Consciência dos
seus talentos,
interesses,
aspirações e
fraquezas (16)

Consciência dos
seus talentos,
interesses,
aspirações e
fraquezas (16)

Consciência dos
seus talentos,
interesses,
aspirações e
fraquezas (16)

Consciência dos
seus talentos,
interesses,
aspirações e
fraquezas (16)

A representante da Secção Autónoma de Educação considera que a concordância de formandos e formadores da Universidade relativamente à variável dezasseis, e que respeita à consciência manifestada pelos primeiros contradiz a avaliação que estes dois grupos fizeram da variável um, em que os ex-alunos e os docentes estão em total desacordo relativamente a uma área de saber característica da licenciatura em causa:

“Há uma contradição, nas respostas dos docentes universitários, entre as variáveis 16 e 1: entre a consciência que os alunos consideram que têm e a diferença existente na avaliação de 1, entre os docentes e os alunos”.

Estabilidade
emocional e
flexibilidade (17)

Estabilidade
emocional e
flexibilidade (17)

Estabilidade
emocional e
flexibilidade (17)

Estabilidade
emocional e
flexibilidade (17)

O aspecto relativo à estabilidade emocional dos licenciados não parece oferecer dúvidas de interpretação aos entrevistados. Quer a orientadora, quer a docente da universidade, quer a ex-aluna, todas indicam o estágio como sendo o momento em que todas as tensões se fazem sentir, como constatamos das palavras proferidas:

Orientadora: “Aqui a estabilidade emocional e flexibilidade... a opinião dos estagiários é negativa. Mas em relação a quem? No que respeita ao ano de estágio, parece-me preocupante que eles avaliem isso negativamente, quando o supervisor das escolas deve ser visto também como um apoio emocional, não é? Emocional, humano, e o seminário como um local onde se pode discutir tudo... Tenho a impressão que os supervisores são... tecnicistas, não é?”

P4: “Bem, aí, eu acho que realmente há uma falta enorme de comunicação! Porque... ou então, as pessoas realmente não querem perceber! Porque... eu ouço os comentários acerca... de estagiários sobre o ano de estágio, sei lá, 80% das vezes que ouço falar em estágio, por parte dos estagiários, é sempre referindo aspectos negativos. Hum... sendo um ano muito forte, muito intenso a nível emocional, sendo um ano sempre muito pouco positivo, hum... por imensas razões, muitas delas por questões de relacionamento com os professores que estão a orientar, com os supervisores, como é que os próprios docentes não se apercebem dessas coisas? Então há realmente muito pouca abertura, portanto, de parte a parte, para falar sobre essas questões! Das suas uma: ou os orientadores e os professores não querem saber e ignoram essa parte, fazem de conta que não vêem, ou então devem andar ceguinhos!”

SAE – “A resposta dos alunos é honesta. Devem estar a referir-se ao estágio. Corresponde aos relatos que me fazem (os estagiários das várias áreas) relativamente à experiência de estágio”.

Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes (18)
--	--	--	--

Mesmo ao referirem-se à variável 18 esta questão volta a ser afluada, colocando algumas reservas à avaliação deste aspecto:

SF: “Todos estão de acordo, quando sabemos que há tantos problemas de ordem interpessoal... Este aspecto, valorizado positivamente por todos os grupos de respondentes, teria que se revelar no anterior (17)”.

SAE - Se todos os intervenientes no processo de formação inicial estão de acordo, há que aproveitar essa característica dos alunos. É bom.

O - “Aqui a *capacidade de ser empático, atencioso, compassivo*, é engraçado que todos concordam, e eu acho que se calhar é o menos... não é o menos importante, mas não é de todo o mais”.

As reservas são ainda maiores quando se trata da avaliação feita pelos presidentes dos CE:

O: “Das escolas não me admira nada, nunca estão muito metidos. Aliás, quando se fala da tríade de formação, as escolas nunca estão muito metidas”.

Bem-estar psicológico

Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles (19)
Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva (20)
Auto-confiança e espontaneidade (21)	Auto-confiança e espontaneidade (21)	Auto-confiança e espontaneidade (21)	Auto-confiança e espontaneidade (21)

Assumindo o seu papel de empregadora, a Presidente do CE que conosco colaborou pretendeu deixar claro que o aspecto que aqui se avalia, apesar de ser considerado negativo pelos utentes da licenciatura, não põe em causa o equilíbrio dos formandos:

“Nestes sete anos tivemos uma colega completamente inadaptaada e uma outra que desistiu do estágio. Mas a grande maioria são pessoas bem formadas, estáveis. Que se sentem inquietas... se calhar com a sua auto-estima muito por baixo... sabemos quais são os problemas quando entramos num local que se desconhece... numa profissão que é nova... num contexto de trabalho que é um desafio... visto até como uma ameaça... porque há fantasmas, que até socialmente imperam... Eu entendo o ponto de vista... eu entendo as respostas que os estagiários deram”.

Para a Presidente do CE, o principal problema relaciona-se com a indefinição avaliativa dos orientadores:

“Não entendo tão bem, uma vez mais, o papel dos orientadores... não terem uma opinião formada (...) é uma questão altamente inquietante”.

Na mesma linha, o comentário da orientadora que entrevistámos revela a sua preocupação relativamente ao sentimento de descontentamento manifestado pelos ex-alunos:

“É preocupante saber que no ano de estágio não sentiram a capacidade de sentir sentimentos profundos... exprimir emoções, auto-confiança, espontaneidade. Isto é preocupante”.

No entanto, também ela valoriza especialmente a indefinição avaliativa dos orientadores:

“É mais preocupante ainda que os supervisores não se consigam pronunciar sobre isto”.

Assim como a discrepância entre a avaliação dos alunos e dos docentes relativamente à variável 21:

“A avaliação positiva que os docentes da FLUP fazem da auto-confiança e espontaneidade... só se... os alunos passam uma imagem errada daquilo que estão a vivenciar. Também poderá ser isso. Querem, mostram auto-confiança, tentam ser espontâneos e na verdade não serão. Portanto, passam uma imagem errada aos professores da universidade. Portanto, haverá o medo da avaliação, talvez. Portanto, tentar mostrar aquilo que não são, não é? Mostrar auto-confiança, porque é aquilo que se espera deles e na verdade estão retraídos, não sei”.

Também a P3 se mostra surpreendida pelo facto de os orientadores não terem uma opinião formada sobre o assunto. No entanto, e contrariamente aos entrevistados atrás referidos, é de salientar a desculpabilização que faz ao trabalho do orientador, encontrando nos próprios alunos a justificação para a indefinição dos formadores. Do mesmo modo e no mesmo sentido, as exitações que o seu discurso revela fazem-nos pensar que esta pessoa está pouco à vontade para falar do seu estágio, temendo ser inconveniente, pelo que controla o seu discurso:

“Mais do que qualquer outro, os orientadores teriam elementos... são aqueles que estão mais próximos, deviam ter uma opinião... formada. É no estágio que isso se vê... Os aspectos relacionados com as emoções é que eles não têm opinião formada... (silêncio). Talvez porque no estágio as nossas emoções são tão... tão... múltiplas... há uma pressão, às vezes, e que as emoções andam a flutuar... então... os orientadores não sabem até que ponto... não sei...”

Trata-se de uma opção em tudo diferente da que a outra ex-aluna – a P4 - assume:

“Isso vem de encontro à sensação que eu já tinha, à informação que tinha de contactos com outros estagiários, da minha própria experiência relativamente ao estágio... mesmo na licenciatura. Eu acho que... primeiro: há um desfasamento enorme entre a... os quatro primeiros anos, ou os três primeiros anos, ou melhor dizendo, entre as disciplinas científicas e a... parte específica, a parte educacional. Um desfasamento enorme. Hum... na minha experiência pessoal, eu comecei a gostar do curso quando comecei a ter a parte das disciplinas educacionais. Foi a parte que mais me interessou do curso. E que mais me motivou a estar na faculdade. Mesmo no relacionamento com os colegas. Já éramos menos, os interesses começavam a ser mais convergentes...”

No que diz respeito às representantes das duas Secções de Formação mais directamente envolvidas no Ramo Educacional Francês da FLUP – a Secção Autónoma de Educação e a Secção de Francês –, as posições são, nesta dimensão, consentâneas, ainda que abordem questões diferentes. Mantendo-se fiel à interpretação de que os ex-alunos respondem ao questionário influenciados pelas recordações do estágio, a representante da Secção de Francês refere-se à demissão da FLUP:

SF: “No momento em que são inquiridos, os licenciados (especialmente os que fizeram o estágio mais recentemente) estão com a auto-estima em baixo”. Este ponto confirma que «bate no fundo». No entanto, a indefinição avaliativa dos docentes da Universidade na dimensão 2. - Desenvolvimento emocional e moral - mostra que não é uma dimensão que valorizemos muito. Só em casos especiais damos atenção a isto. É uma falha, ainda mais quando são pessoas que se dirigem para o ensino. São aspectos importantes para os professores; devíamos tê-los em conta e avaliá-los. Há uma demissão da FLUP relativamente a estes aspectos, quando as avaliações negativas dos ex-alunos em 2.1. e 2.2. significa que há particular sensibilidade da parte deles relativamente a esta área. Logo, são aspectos que não estão a ser tidos em conta pelos avaliadores, mas pesam muito no lado dos formandos”.

A representante da Secção Autónoma de Educação opta por esclarecer as razões do problema identificado e por apresentar princípios alternativos para a formação inicial de professores:

“Em 19 e 20 é grave que todos os intervenientes, excepto os ex-alunos, digam *nim*. O que se passa é que a formação aqui na FLUP não desenvolve neles estas capacidades. Gostaria que isto fosse mudado. É preciso ter novos alvos de formação, pô-los ao espelho, confrontá-los com os seus medos, com as suas dificuldades, e apoiá-los nesse processo, que é doloroso. É tão evidente que os orientadores e os Conselhos Executivos estão muito desresponsabilizados... Estão num papel «vigilante», não se sabe de quê. É necessário que a formação inicial seja mais psicológica, para que altere as atitudes dos alunos e mude as suas capacidades cognitivas. Não é muito claro o que se exige deles: exige-se «que a aula corra bem»; exige-se o domínio das técnicas. Fazem-lhes crer, erroneamente, que isso é o que é preciso valorizar. Mas as técnicas são o contrário do que se deve valorizar. De valorizar é o ponto de vista das crianças. É devido a esta hierarquia errada que há, na escola, uma reprodução tão grande. Enquanto professores, nunca somos agentes de transformação e este nível, pois tem havido a preocupação em formar os professores do ponto de vista técnico, não psicológico”.

Valores e moral

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais

tradicionais (22)	tradicionais (22)	tradicionais (22)	tradicionais (22)
Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais (23)
Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)	Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)	Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)	Sentido de responsabilidade social e honestidade (24)

As reduzidas palavras proferidas pela Presidente do CE entrevistada parecem-nos significativas relativamente à valorização que, enquanto empregadora, sente que a FLUP faz da categoria aqui em análise, ao referir-se do modo que se transcreve à valorização, pela FLUP, dos aspectos relacionados com os valores e a moral:

CE – “... também entendo. (gargalhada) Isso entendo claramente! Os docentes da Faculdade querem lá saber dos valores de cada um! Passa-lhes ao lado! Evidentemente! Bom. Olhe Fátima, eu tenho uma opinião. A opinião foi esta que exprimi. E não mais que isto”.

Vai no mesmo sentido a avaliação feita pela orientadora que entrevistámos, só que o seu alvo de análise é o trabalho dos orientadores de estágio:

“Lá está: o aspecto humano é muito importante, e isto vem... isto vem contradizer um pouco o que disse relativamente antes. Como é que eles [os orientadores] dizem que não têm capacidade para ver se são *imaginativos* ou se são *conscientes*, se *valorizam a escolaridade* (11, 14, 19, 20), e depois dizem que *têm consciência dos seus próprios valores*? Aqui há uma contradição (...) nos ítems de avaliação dos estagiários fala-se na moral, nos valores pessoais, não é? Até mesmo uma conclusão que se poderia tirar, digo eu, é que eles acabam por se cingir muito aos ítems que estão colocados naquela grelha de avaliação...¹⁶². Quer queiramos quer não, o sucesso do estagiário também vai muito do orientador. Se ele fizer um mau trabalho, vai-se reflectir no sucesso dos estagiários”.

As ex-alunas fazem das respostas dadas a esta categoria uma leitura que procura esclarecer a razão que levou os ex-alunos a terem uma avaliação positiva do cumprimento desta meta da UP pelo Ramo Educacional:

P3: “Esses aspectos não são muito trabalhados... não se trabalha o aspecto moral, valores... não se trabalha valores na faculdade... não trabalhamos

¹⁶² Cf. Instrumento de Avaliação dos Estagiários em vigor na FLUP entre 1997 e 2005 (anexo 1).

directamente. Obviamente que nas obras que estudamos e... os valores surgem lá, mas não... não são debatidos, não... não trabalhamos os valores, nem regras morais... as pessoas têm ou não têm. Aprenderam noutra sítio. [as respostas positivas são porque] as pessoas pensam no seu próprio caso: têm e então acham que...”

Discordando da avaliação feita pelos seus colegas, a P4 sorri e esclarece que não se pode confundir o desenvolvimento moral que o jovem forma no seu processo global de crescimento e de amadurecimento com o desenvolvimento moral favorecido pela instituição de formação:

“O meu sorriso de compreensão desta situação advém do facto de que eu acho que a faculdade corresponde a um momento muito importante de auto-conhecimento das pessoas e de formação. Não nos podemos esquecer que as pessoas entram na faculdade com dezoito anos e saem com vinte e três, vinte e quatro, vinte e dois, depende, não é? E esse percurso, digamos que essa faixa etária é muito importante para o desenvolvimento desses aspectos, dos valores. E portanto, é natural que eles sejam adquiridos muito na faculdade, mas não só. Eu acho que é... isso tem a ver com a formação pessoal de cada um, com o despertar para determinados aspectos, mesmo a partir dos dezoito anos as pessoas podem votar, podem-se envolver muito mais socialmente, e portanto vão despertar muito mais para esses valores do que até então, portanto eu ri-me porque pode ter a ver com a faculdade, mas ultrapassa muito mais isso”.

Sobre a concordância de opiniões manifestada nas respostas a este questionário entre orientadores e alunos, as duas representantes desses dois grupos verbalizam representações completamente diferentes. A orientadora considera-o o reflexo da realidade – o único trabalho que é feito na categoria em estudo é-o pelos orientadores:

Investigadora - Acha que é o primeiro factor de importância no sucesso do estágio?

Ori – “Não. O primeiríssimo, eu acho que é... é a formação científica. E depois, eu acho que numa escala de valores, pensando assim muito rapidamente, o segundo factor será certamente o trabalho nas escolas. Claro que em colaboração com o trabalho nas faculdades, mas é muito nas escolas. O supervisor das escolas passa muito mais tempo lá com os estagiários do que o da faculdade. O estagiário, se não souber a matéria, os conteúdos científicos, não vai conseguir transmitir nada. Por muito bom comunicador que seja, vai comunicar o quê? Mas o segundo item, eu acho que é o acompanhamento nas escolas. Se o acompanhamento não for feito em condições, Fátima, eles não têm base, não têm por onde se apoiar, não têm... vão experimentar as coisas sozinhos?... É o que eu penso, e também já um pouco influenciada pelos estudos que eu estou a fazer... mas cada vez mais me convenço que fiz um bom trabalho. Ao que vejo e ao que leio...”.

A ex-aluna P4, pelo contrário, considera que as respostas dos orientadores estão completamente desfasadas da realidade:

“Curioso! São engraçados, estes... estas opiniões! (risos)... dos orientadores... portanto eles acham que isso é bastante desenvolvido... os valores e a moral... não consigo fazer leitura, aliás, hum... curiosamente está-me a deixar um pouco frustrada, porque não consigo fazer leituras dos orientadores (risos) porque estão-me a surpreender imenso as respostas!... (risos)... e, se calhar, não me identifico com elas. De todo... acho que... decididamente, se tivesse respondido como orientadora a estes inquéritos teria dado respostas muito diferentes e, se calhar também por isso, está-me a ser tão difícil fazer os comentários...”.

A responsável pela Secção de Francês considera «grave» que os CE não tenham nada a dizer sobre o assunto. Contradizendo o que até este ponto da entrevista vinha afirmando, relativamente ao pessimismo que caracteriza «o momento» de enunciação das respostas dos ex-alunos, afirma que

“Tudo verde nos alunos e nos orientadores mostra muito optimismo”.

A indefinição avaliativa dos docentes da FLUP é considerada incomodativa, levando-a a comentar:

“Nos docentes da FLUP não sei como interpretar a indefinição avaliativa; revela um bocado a incapacidade dos agentes da Faculdade de se pronunciarem sobre o assunto, e fica-se neste *suficiente*... pois, é clara aqui a indefinição e a sua razão”.

É no entanto, e mais uma vez, a responsável pela Secção Autónoma de Educação que esclarece as respostas e apresenta a verdadeira razão das avaliações explicitadas neste questionário: a FLUP nunca assumiu o Ramo Educacional como um projecto institucional, remetendo-o sempre para as margens; os orientadores nunca foram formados nem responsabilizados pelo trabalho feito. Di-lo da maneira que trascrevemos:

“Se os ex-alunos têm esta consciência, também deviam ter a capacidade de sentir algum bem-estar. Porque não sentem? Provavelmente por não terem tido oportunidade de lidarem com o que é negativo neles. E isso talvez devido às responsabilidades mal assumidas, quer pelos orientadores, quer pela Faculdade. E também, talvez, porque os orientadores que os acompanham não estão muito preparados para o fazerem.

A formação que, aqui na FLUP, lhes damos em psicologia dá-lhes consciência das coisas que acontecem na vida profissional, mas não trata da operacionalização das acções consentâneas com essa consciência. Será que os orientadores da escola sabem apoiá-los nessa tarefa? Os orientadores deviam ter formação nesse sentido, porque alguns estão menos sensibilizados para os problemas educativos do que os formandos.

Não tendo os orientadores (como aconteceu neste modelo) uma formação psicológica, estamos a dar-lhes um cartão verde, que não devíamos dar. Isto é responsabilidade da Faculdade”.

Competência prática:

Valorização da relação entre a teoria e a prática

Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos (25)
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises (26)
Capacidade de aprender com a experiência (27)	Capacidade de aprender com a experiência (27)	Capacidade de aprender com a experiência (27)	Capacidade de aprender com a experiência (27)

A valorização da relação entre a teoria e a prática é uma das dimensões menos focadas pelos entrevistados no seu comentário aos dados quantitativos. Apenas a representante dos orientadores e a representante da Secção de Estudos Franceses o fazem, confrontando as respostas dadas nas três variáveis. A orientadora refere-se às representações de formadores e de formandos:

“Aqui a competência prática... como é que a faculdade acha que eles têm capacidade para fazer esta interacção dos conhecimentos e a resolução de problemas e os estagiários acham que não? Se calhar, a faculdade acha que deu elementos suficientes na formação para que possam proceder a esse... a esse... a essa resolução de problemas (25) (...) e era o que eu dizia há bocado: o segundo ponto para o sucesso dos estagiários é a escola, o processo... (27) é esta ponte, que, nitidamente está a falhar. A variável 26 mostra que os ex-alunos não têm apoio da faculdade, que não se pronuncia, nem do orientador, que não se pronuncia... nitidamente sente-se abandonado”.

A representante da Secção de Estudos Franceses refere estranheza relativamente ao facto de a avaliação dos estagiários e dos seus orientadores não coincidir; centra-se também na avaliação feita pelos docentes da FLUP, relativamente à qual comenta:

“A avaliação positiva dos docentes da Faculdade em 25 não bate certo com a indefinição avaliativa dos tópicos 26 e 27, pois a *capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos* implica a

capacidade de lidar com a mudança e com as crises e a capacidade de aprender com a experiência.

É estranho que a avaliação negativa que os alunos fazem deste ponto não esteja também presente nos orientadores”.

O que se constata, para além do que foi dito, é que as respostas que são mais representativas, porque esclarecedoras relativamente à representação que os envolvidos no Ramo Educacional – Francês – da FLUP têm sobre o cumprimento das metas da UP, são as respostas dos ex-alunos. Na verdade, consideramos que as respostas dadas relativamente à variável vinte e seis evidencia a falta de articulação existente na licenciatura entre as variáveis vinte e cinco e vinte e sete. Se a aquisição de conhecimentos científicos foi realizada na FLUP da forma que em anteriores avaliações os alunos tiveram oportunidade de avaliar, a sua adequação aos problemas práticos e a forma de mobilização adequada dos mesmos não foi feita nem em qualquer outro lugar. Este raciocínio justifica a indefinição avaliativa. Lembremos a propósito que esta variável é a única que foge, nesta dimensão, à indefinição avaliativa dos docentes universitários. Por outro lado, nos estágios realizados na escola os orientadores valorizam apenas a capacidade de aprender com a experiência, como quer a avaliação realizada pelos próprios, quer a avaliação dos alunos esclarece.

Sabemos que a competência prática, correspondendo a um processo IRA (ESTRELA e ESTRELA, 2001), resulta da capacidade de identificar problemas e de identificar razões - com base na investigação - que esclareçam a forma como os enfrentamos. É esta que os alunos sabem não possuir, porque a variável vinte e seis seria o resultado das variáveis 25 (tarefa que se a faculdade incumbe a ela própria) e 27 (tarefa que os orientadores de escola assumem para si). Sozinho face a esta desarticulação e a esta dicotomia, os estagiários sabem que estão incapazes de lidar com as crises e com a mudança.

Liderança

Iniciativa, energia,
persistência, auto-
disciplina e
motivação
intrínseca (28)

Iniciativa, energia,
persistência, auto-
disciplina e
motivação
intrínseca (28)

Iniciativa, energia,
persistência, auto-
disciplina e
motivação
intrínseca (28)

Iniciativa, energia,
persistência, auto-
disciplina e
motivação
intrínseca (28)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos (29)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (30)

Neste ponto, os entrevistados comentam separadamente as respostas dadas por cada grupo. Quanto à valorização positiva feita pelos licenciados pela FLUP da categoria *liderança*, as duas ex-alunas dizem que, apesar de não ser a Faculdade a desenvolvê-la directamente:

P3: “O ensino na faculdade não... propicia isso...”,

ela existe, pois

P4: “o conhecimento leva-nos para um outro patamar, e portanto acho... digamos que compreensível que os alunos assim pensem... que realmente é desenvolvida essa iniciativa... portanto... todas essas características ou condimentos da liderança”.

Contrariamente a esta visão, a representante da Secção de Francês atribui a avaliação feita ao optimismo dos respondentes (os mesmos que no início do questionário teriam respondido com pessimismo):

SF: “Nos alunos é a idade que dita o optimismo das avaliações no que respeita à *liderança*”.

A indefinição avaliativa dos representantes das escolas merece dois posicionamentos diferentes – por um lado a representante da Secção de Estudos Franceses da FLUP não aceita a posição de indiferença que este tipo de resposta significa:

SF: “Não se entende que os CE não saibam manifestar-se sobre este aspecto”.

Por outro, a exterioridade em que as escolas se colocam relativamente ao processo de estágio é justificada pela orientadora através do afastamento a que a FLUP os vota:

Orientadora: “Aqui a indefinição avaliativa... algumas escolas consideram que deveriam ter muito mais da faculdade do que aquilo que têm. Os protocolos que estão criados¹⁶³ depois na prática não se valorizam muito. Não há grande motivação por parte das escolas em termos de estágios. Têm que disponibilizar salas, têm que mexer nos horários,...”.

São, porém, as respostas dos orientadores que mais instigam os entrevistados. Quer a orientadora, quer uma das ex-alunas que entrevistámos vêm nas respostas dadas o reflexo de um trabalho pouco responsável por parte desse grupo de formadores:

Orientadora: -“Os orientadores, mais uma vez não se pronunciam, relativamente ao 28 e 29, o que mais uma vez me surpreende, como é que fazendo o acompanhamento diário não se consegue ver se o estagiário é persistente, se é auto-disciplinado, se tem motivação intrínseca, se se vincula aos compromissos, isso não faz sentido nenhum.

Investigadora - Não sabem se ele se vincula a compromissos, mas acharem que ele aceita responsabilidades...

Orientadora - Exactamente, se calhar, o termo *responsabilidade* é que marcou a... a... a avaliação do item... porque admitir-se que o seu estagiário não é responsável é admitir também a sua falta de responsabilidade... há aqui, se calhar uma certa ligeireza... não sei até que ponto foi ou não foi, eu na altura, quando respondi reflecti bastante, mas não sei até que ponto outros terão feito o mesmo. Porque eu respondi a um destes...”

P4 - A leitura que os orientadores fazem... eu acho pouco... agora começo a verificar que todas as opiniões positivas que os orientadores dão, digamos que... são evidências, são... digamos que... são apenas aquilo que é mais fácil de ler dum estagiário quando... ou mais evidente. Digamos que a leitura que eu faço... fui-me apercebendo, até agora, já vamos a meio do inquérito... é que eles só consideram positivo aquilo que é... que é... passo a expressão, que lhes entra pelos olhos dentro acerca dos estagiários, portanto, qualquer... qualquer aspecto que seja mais profundo, que necessite de uma análise mais atenta, eles não têm opinião. É isso que eu constato. E essa situação de... já há pouco a capacidade de aprender com a experiência... pronto... [o 30] isso aí é básico, não é?, pronto... até agora dá-me a sensação de que eles só se pronunciam, realmente, sobre o que é evidente. O que... e agora vou passar a uma leitura muito mais drástica, me permite também constatar que os orientadores fazem uma avaliação muito superficial... ou terão medo, até, não sei, de fazer uma avaliação muito mais pormenorizada, muito mais profunda daquilo que têm em mãos. Parece-me, mas ainda vamos a meio... pode ser que depois...

¹⁶³ Esta referência da orientadora de estágio da FLUP não corresponde a uma prática. Na verdade, esta instituição, que se dedicou à formação de professores, nunca estabeleceu protocolos com as escolas, com vista ao funcionamento de núcleos de estágio. A abertura de lugares de estágio em cada estabelecimento de ensino básico e secundário correspondeu sempre a uma escolha da DREN, uma vezes com maior, outras com menor, negociação com a Faculdade.

A responsável pela SF identifica nas respostas dos orientadores a contradição que elas encerram:

“Nos orientadores, a avaliação positiva deste ponto é uma contradição nos termos com a indefinição avaliativa de 28 e 29”.

Relativamente à interpretação que os entrevistados dão aos dados obtidos nesta categoria através do tratamento quantitativo das respostas dos docentes universitários, a orientadora identifica a falta de explicitação que, durante a licenciatura, existiu entre professores e alunos, no que respeita aos níveis de exigência:

“É engraçado que a faculdade, no item 28 e 30 não corrobora. Não faz muito sentido. Portanto, os alunos têm uma noção do seu trabalho muito superior àquela que os professores da faculdade reconhecem neles. Há uma discrepância aqui de níveis de exigência de trabalho: os alunos acham que se vinculam bem aos compromissos, acham que aceitam responsabilidades, acham que são auto-disciplinados e a... e a... a faculdade acha que não”.

Uma das ex-alunas insere essa constatação na falta de comunicação que, na sua perspectiva, caracterizou o curso:

P4: “Quanto às respostas dos docentes da FLUP, volto a frisar os obstáculos à comunicação, que eu acho que são... permanentes, e que eu acho que é um ponto muito frágil da... da... da faculdade e da formação da faculdade. Depois, iniciativa... estou mesmo a ouvir os professores da faculdade a dizerem «mas eles não são nada autónomos, mas eles não têm iniciativa...». E volto a dizer: aquilo que se nota aqui no ponto liderança, eu já comentei no ponto conhecimento, ou na competência verbal... vai muito de encontro... à perspectiva: a perspectiva de cima, não é? Ver que os outros estão sempre lá em baixo, e depois a perspectiva de quem aprende e olha para cima e acha sempre que aprendeu imenso...”

A representante da secção de Francês, por seu turno, reconhece que estas avaliações por parte dos docentes da FLUP significam a desvinculação da instituição relativamente à formação de professores, como se depreende das suas palavras:

“É interpeladora a discrepância entre as respostas dos formandos e as dos formadores da Faculdade. Também é preocupante não haver nenhuma avaliação positiva, da parte dos docentes universitários, quando estão em causa características próprias de professores (os destinatários da licenciatura)”.

Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)	Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)	Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)	Compreensão e compromisso com as regras da democracia (31)
Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz (32)
Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (33)

A indefinição avaliativa de formandos e formadores relativamente ao conhecimento da legislação em vigor surpreende todos os entrevistados. A orientadora, por achar que este aspecto é obrigatória para a profissão:

“é imposto quando se entra no mercado de trabalho”,

não compreende a posição dos estagiários e dos orientadores:

“Então eles não conseguem ver se respeitaram a lei? Se a conhecem? É da obrigação do supervisor, também, se detectar a falha da faculdade, transmitir essas mesmas leis!”

A P4 afirma não perceber como é que formandos e formadores não têm opinião formada sobre o conhecimento e respeito pela legislação e também não considera «real» a avaliação feita pelos CE das escolas:

“Eu acho que é uma lacuna, é uma lacuna na formação de docentes, é uma lacuna dos professores... e a minha experiência diz-me o seguinte: professor é avesso a lei. Professor não consulta a lei. Professor pergunta: «viste? leste? então como é? que interpretação fazes? e como é que devemos fazer?» e então procura órgãos superiores para se informar sobre. Não lê, não consulta, não sabe, portanto... não sabe dos seus direitos, não está formado para. E isso vem... vem... essa era a imagem que eu tinha e isto vem provar... esta minha imagem. Curiosamente o grupo de pessoas que diz que os formandos conhecem a lei, respeitam a lei é realmente quem a conhece, que é o órgão directivo da escola (gargalhadas), portanto, as pessoas não falam daquilo que sabem, falam de uma perspectiva muito específica e falam... se calhar não falam propriamente dos estagiários, ou do curso, ou... falam das suas próprias experiências! (risos) É a leitura que eu faço... acho que não é uma resposta real a do grupo dos CE”.

Vai no mesmo sentido o comentário da responsável pela Secção de Francês:

“Este ponto é «de partir o coco»: o cúmulo é os próprios não saberem se respeitam a lei e se têm conhecimento da legislação em vigor e os CE considerarem que sim. São respostas de insegurança; é o optimismo dos chavões; é a política do correcto”.

Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego (34)
Adaptabilidade (35)	Adaptabilidade (35)	Adaptabilidade (35)	Adaptabilidade (35)
Capacidade de se envolver em projectos (36)	Capacidade de se envolver em projectos (36)	Capacidade de se envolver em projectos (36)	Capacidade de se envolver em projectos (36)

Quando a solicitámos a referir-se às respostas dadas relativamente à categoria *trabalho e carreira*, a Presidente do CE, adoptando uma visão muito próxima da que tinha sido apresentada pelos seus colegas de outras escolas, fez a seguinte reflexão, no sentido de justificar a diferença existente entre a avaliação dos próprios formandos e as avaliações que são realizadas pelos restantes grupos de inquiridos, no que respeita à variável 34:

“Quando se sai da faculdade está-se convencido que se sai de lá preparado para o primeiro emprego. Quando se chega, e tem que se ir estudar Gil Vicente, tem que se ir estudar Eça de Queirós, tem que se ir ler «n» obras, de facto há um choque imediato: «O que é que eu andei a fazer este tempo todo?». Só muito mais tarde é que se percebe que o que a faculdade, o ensino superior, nos deu foram ferramentas para trabalhar e desbravar caminho. Mas isso é qualquer coisa que só se entende com o tempo. Aí fica-se profundamente grata, não é, porque não só possuímos as ferramentas para pegar num assunto qualquer e aprofundá-lo, como percebemos que a faculdade ajudou a construir em mim um... um... quadro de referências importante... um conjunto de orientações interiorizadas, não me refiro a saberes específico, especializados, refiro-me a conhecimento instrumental para desenvolver outras investigações, outros estudos, e depois isto resulta num enorme conforto, numa enorme segurança, e é por isso que depois nós somos pessoas mais seguras. Daqui resulta uma auto-estima reforçada, uma confiança inabalável nas nossas capacidades, uma crença em nós próprios, e ainda a versatilidade e capacidade de adaptação a novas situações, que é vital para a nossa... para a nossa profissão”.

Com a orientadora entrevistada é outra a perspectiva que se aborda:

Orientadora - “É interessante como o estagiário aponta como totalmente negativo e a faculdade, os orientadores das escolas e as escolas consideram que é positivo. Portanto, há aqui qualquer coisa que não bate certo. O que é que se passa aqui? Não percebo isto, como é que se passa uma coisa

destas... Os CE à partida apostam que o estagiário é competente e levará a bom porto a sua tarefa. Nos outros, há uma ausência de confronto. Nunca ninguém perguntou ao estagiário o que é que ele pensa sobre o assunto”.

Investigadora - Não poderá aqui no meio ter acontecido qualquer coisa do tipo: «explicações para fazer estágio»?

Orientadora - Nunca pensei nisso, mas realmente poderá ser... Mas aqui mais uma vez, então, é porque os supervisores não fizeram o trabalho que deviam. É porque quer o orientador da escola, quer o da faculdade não estiveram atentos ao processo... aqui, o estagiário foi esperto. Conseguiu ludibriar dois... dois... duas pessoas formadas. Isto tem a ver com as motivações para ser supervisor... ”.

A P4 considera que, no funcionamento que caracteriza a FLUP, a resposta dada à variável trinta e quatro:

“é coerente”.

Questionada sobre as razões que podem levar a que os orientadores achem que os estagiários dominam *o saber e as competências necessárias para o primeiro emprego* e têm *capacidade de se adaptar*, quando os próprios ex-alunos não acham, e após um longo silêncio, a ex-aluna entrevistada verbaliza:

“Não sei... Só me ocorre uma resposta: é realmente não terem um conhecimento real da situação”.

Merecem ainda, a esta entrevistada, uma especial referência, as respostas dadas na variável 36:

“Ninguém sabe como é a capacidade de se envolverem em projectos... É grave! É gravíssimo, a meu ver. Eu acho muito, muito grave... projectos são, se calhar, dos aspectos mais importantes em que os professores estagiários deveriam envolver-se para... para se formarem”.

A representante da SF faz um comentário global significativo:

“É terrível chegar ao final do curso e achar que não se tem os saberes e as competências necessários para o primeiro emprego - está tudo dito. E o optimismo que os rodeia...”

A avaliação positiva dos orientadores está de acordo com as avaliações finais que fazem dos estagiários. Avaliam a capacidade de se adaptarem à função, aos objectivos que é suposto desenvolverem”.

A experiência universitária

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade (37)
Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)	Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)	Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)	Sentimento de uma experiência universitária positiva (38)
Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial (39)

O último comentário da Presidente do CE que entrevistámos apresenta uma visão esclarecida do funcionamento do Ramo Educacional, tal como a FLUP o implementou na Secção de Francês. Incidiu a sua análise, tal como a responsável pela Secção Autónoma de Educação da FLUP fez, e aliás foi já neste ponto explicitado, a questão central que «manchou» o Ramo Educacional Francês da FLUP: a não assunção, por esta instituição de ensino superior, da Formação Inicial de Professores como responsabilidade sua, assim deixando a licenciatura que atribuiu ao arbítrio de orientadores cuja escolha não fez e cuja qualidade e maturidade não controlou. São as seguintes as suas palavras:

“Eu entendo esta visão diferente conforme o público inquirido. Eu compreendo que, quanto à experiência universitária, no que diz respeito aos licenciados, de facto eles a vejam com este... cunho negativo, exactamente porque se vai à procura... ou se pensa que da faculdade se trazem noções estruturadas que depois se chega ao local de trabalho e se aplicam, enfim, de uma forma redutora, mas saímos um pouco com essa ideia... conseguimos conquistar a licenciatura, foi um caminho difícil, foi duro, e portanto agora eu estou preparado para enfrentar o mundo, o mundo do trabalho. Mas a verdade é que não... quando se chega, tem-se a noção esmagadora de que não se está a par de coisa nenhuma. Portanto, a tentação imediata é de responsabilizar a licenciatura que se fez pela ausência de respostas aos problemas reais. Entendo perfeitamente. É normal. De qualquer das formas, já entendo menos

bem, uma vez mais, entendo menos bem a... a visão dos orientadores. (silêncio). Acho a resposta paradoxal. Sobretudo quando os orientadores já estão nas escolas há muito tempo, já fizeram, tal como os seus formandos, tal como eu, já fizeram a sua licenciatura há muito tempo atrás, já têm a experiência do quotidiano, os problemas reais de todos os dias, desculpe a redundância, portanto não entendo, porque ao orientador caberia, no meu ponto de vista, ter este olhar sobre as coisas. (...) O orientador, antes de mais nada, tem que ser aquele que ajuda a problematizar as coisas... a partir de problemas reais para chegar à teoria, à explicitação, à conceptualização, ao saber. E ao orientador cabe um papel apaziguador desde logo. E é ao orientador que cabe, do meu ponto de vista, o papel decisivo de tranquilizar, de acalmar e de dizer «vocês trazem um conhecimento forte, seguro, inabalável, referenciais válidos, e importantíssimos pela vida fora. Não trazem é «a papa feita». E esta palavra, eu não sei se a dão!... Porque, perante estas respostas, dá-me a ideia que o orientador se coloca exactamente no papel do estagiário. E reproduz os problemas que o estagiário lhe comunica. Tal qual! O saber reflectido acerca de uma prática... é o salto qualitativo que falta dar! E que era suposto que fosse dado, no âmbito do estágio. Não me parece, com estes orientadores, que respondem desta forma, que esse salto qualitativo seja possível. (...) há aqui uma promiscuidade de papéis, de atitudes inquietante!”

A perspectiva aqui apresentada é totalmente corroborada pela orientadora que entrevistámos. Também ela considera que as respostas dos orientadores à pergunta 38 mostra falta de maturidade pedagógica do orientador:

“Relativamente à experiência universitária positiva, os estagiários não se conseguem pronunciar porque são cinco anos, acabaram e acho que ainda não se conseguem distanciar suficientemente para poder dizer o que é que foi bom; o que não foi bom. Está aqui tudo muito misturado. Há muito aquele alívio de ter acabado. Não se conseguem distanciar. Os orientadores se calhar responderam mediante aquilo que os estagiários lhes disseram no ano de estágio, nomeadamente às vezes para justificar falhas, do estilo: «a faculdade não nos preparou... a culpa é da faculdade...», portanto a ideia que os estagiários acabam por transmitir aos supervisores das escolas não será a melhor, para justificar, muitas vezes, falhas próprias. Interpreto assim esta diferença”.

Esta orientadora considera também que a desvinculação da FLUP relativamente à Formação Inicial de Professores não se vê apenas na forma como ostensivamente prescinde de controlar a qualidade da formação que faculta. Ela também é visível na não inserção da oferta de formação contínua aos professores que com ela fizeram a sua formação inicial. Diz então, relativamente à variável 39:

“No último item, tanto o estagiário como o supervisor da escola têm consciência que a faculdade se limita a formar, dá o estágio e ponto final, acabou. «Arrumou as botas», como se costuma dizer na gíria popular. A faculdade não se pronuncia porque é a própria envolvida, e não sei até que

ponto a faculdade tem um papel... querará ter um papel no encaminhamento dos recém-licenciados sem emprego”.

Mas a crítica que faz aos seus colegas orientadores torna-se ainda mais veemente quando se refere ao papel da formação na capacitação dos indivíduos, acusando aí os orientadores de incompetência. Diz a propósito:

“Vai de encontro à categoria anterior: os alunos reafirmam que não, a faculdade continua a dizer que sim, que faz um trabalho bem feito e surpreende-me, mais uma vez, a posição dos orientadores que não se conseguem posicionar relativamente à variável 37. Como é que não se conseguem posicionar se estão constantemente com o estagiário? Isto não consigo entender. Se não se conseguem pronunciar relativamente ao facto dos estagiários serem cidadão intervenientes, críticos, é porque se calhar não lhes proporcionam condições para que tal perspectiva crítica ocorra, não é? Como elas não são proporcionadas, essas situações, o estagiário também não pode ser. Portanto aqui faz todo o sentido que o estagiário ache que não. Acha que não porque nunca ninguém lhe proporcionou situações em que pudesse desenvolver essa competência crítica”.

Tal como se vinha anunciando em comentários anteriores, a P3 procura suavizar as posições explicitadas na avaliação feita pelos alunos e justificar as avaliações feitas pelos orientadores. Diz:

“A ideia que eu tenho é realmente que não... o curso, os conteúdos do curso não estão vocacionados com o sentido crítico... eles [os docentes da FLUP]... dão os elementos para... para que nós possamos ser críticos, mas nós é que não os utilizamos (risos)... eles dão-nos várias ideias, vários aspectos, as várias perspectivas. Se calhar a imagem que nós damos [aos orientadores] é que a faculdade não nos preparou muito bem... por isso não foi muito positiva. A avaliação influencia os comportamentos... O orientador pode estar demasiado preocupado com aspectos... como funciona a aula... e... pode-se esquecer um pouco da pessoa estagiário e não relacionar as coisas... preocupado com aspectos técnicos... e científicos... e pode-se esquecer um pouco da pessoa”.

A P4 lê os dados relativos à dimensão quatro fazendo uma análise das avaliações dos orientadores que, na nossa perspectiva, se pode adaptar a todo o questionário:

“Os orientadores, às áreas que competem à faculdade dizem «não». Às áreas onde intervêm directamente dizem «não sabemos». A variável 37... já passa por eles, daí não saberem. Na 38 e 39... eu acho que eles considerarão mais específico do trabalho dos docentes universitários, e então consideram negativo. Pode ser uma leitura. Não estou assim muito, muito, muito convicta disso, mas poderá ser”.

No que respeita à avaliação produzida pelos próprios docentes universitários relativamente à experiência universitária, diz peremptoriamente:

“Agora, o facto dos professores universitários considerarem mesmo que os alunos estão preparados com os conhecimentos para resolver problemas, e que têm uma experiência positiva, eu aconselho a Faculdade a fazer a auto-avaliação (risos). Acho que é... seria um processo interessante para se... para realmente se saber o que é que o outro pensa, e não basear apenas os factos naquilo que cada um considera...”

É uma sugestão cuja oportunidade a representante da Secção de Francês evidencia na sua resposta:

“Que traumatizados!” Interessaria ver a idade, há quantos anos tiraram o curso, que orientadores os formaram...
No trabalho interpessoal é onde é preciso investir na formação, até pelas “bocas” que se vai ouvindo...”

4.2.2. Confronto das respostas dos orientadores especializados com as dos restantes orientadores

Face aos dados expostos, considerámos que seria necessário confrontarmos as respostas dadas pelo grupo total de orientadores e as dos orientadores que frequentaram o Curso de Especialização em Formação de Professores desenvolvido pela Reitoria da UP¹⁶⁴. Apesar de este curso ter sido criado para dar uma formação especializada aos orientadores de estágio, com componentes específicas de didáctica asseguradas por cada área disciplinar – no caso vertente a Secção de Estudos Franceses da FLUP - e componentes da área de ciências da educação asseguradas pela FPCEUP, só pontualmente este critério foi seguido na abertura de núcleos de estágio, pelo que apenas um reduzido número de seis orientadores continuavam em funções quando os entrevistamos em 2005.

Relativamente à *aprendizagem cognitiva*, a avaliação dos orientadores especializados, contrariamente ao que acontecera com os restantes, avaliam positivamente o papel da licenciatura nas categorias *competência verbal*,

¹⁶⁴ Referimo-nos ao “Curso de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores – Francês”, de que fomos formadora, organizado pela Reitoria da U.P., em Dezembro de 2000, e que recebeu a acreditação do CCPFC / CFE e foi financiado pelo FSE e pelo Estado Português, ao abrigo do PRODEP III.

sensibilidade estética e criatividade e competências de auto-formação. Trata-se de aspectos que tinham sido colocados pelos seus colegas na indefinição avaliativa. Apenas a reflexão continua a ser uma franja de indefinição nesta dimensão. Acresce especificar que a variável 5, considerada pelos orientadores uma meta insuficientemente trabalhada pelo Ramo Educacional, se situa, no grupo de orientadores especializados, na faixa da indefinição avaliativa.

No que diz respeito ao *desenvolvimento emocional e moral*, só a *estabilidade emocional e afectividade* se mantém uma incógnita para os orientadores que frequentaram o referido curso de especialização. Idêntica situação se verifica em relação à dimensão *competência prática*, em que apenas o *respeito pela lei e legislação em vigor e a capacidade de se envolver em projectos* evidencia uma avaliação inconclusiva em termos de posicionamento explícito. No mesmo sentido, os aspectos negativamente avaliados na dimensão quatro passam a aspectos relativamente aos quais os inquiridos não têm opinião formada.

A análise das respostas deste grupo mereceu uma reflexão da parte da representante pela Secção Autónoma de Educação da FLUP, que transcrevemos:

“Nas respostas dos orientadores especializados os *nins* quase desaparecem, mas são substituídos pelas respostas politicamente correctas, pelas respostas de circunstância, que vão ao encontro das que consideram desejadas pela investigadora”.

4.2.3. Apresentação dos dados obtidos através dos ítems de resposta longa

Nos questionários que aplicámos pedimos aos ex-alunos da FLUP que verbalizassem, em resposta aberta, os seus sentimentos relativamente às diferentes componentes da formação facultada pela instituição para o desenvolvimento dos ítems identificados na escala de Lickert. As opiniões expressas permitem-nos esclarecer os dados apresentados no ponto anterior.

4.2.3.1. A Aprendizagem cognitiva

4.2.3.1.1. Na sua vertente de *desenvolvimento da competência verbal*, esta dimensão engloba, nas metas da UP, a capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por

escrito, a capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente e a capacidade de debater ideias.

Foram aspectos considerados pelos alunos, nas perguntas sujeitas a avaliação pela escala de Lickert, globalmente positivos, excepto no que diz respeito ao debate de ideias, competência que os licenciados pelo Ramo Educacional Francês não consideram significativa na economia do curso que frequentaram. Não é exactamente essa a expressão que as suas respostas abertas nos transmitem:

“A nível da aprendizagem cognitiva e no que diz respeito à competência verbal considero que esta não é muito desenvolvida” (2001-2002).

Por um lado, é claro que os inquiridos perspectivam a formação recebida no contexto da profissão para que recebem habilitação específica – a docência, tendo como parâmetro para as opiniões que manifestam as exigências que o contacto directo com os alunos coloca:

“A área disciplinar específica não estava vocacionada para futuros docentes – sobretudo as línguas” (2001-2002).

Por outro lado, constata-se que o Instituto Francês do Porto aparece, nos textos do primeiro grupo de licenciados – os que eram já professores experientes quando responderam ao questionário - como uma referência de qualidade; nos restantes grupos ela é substituída, ocasionalmente, pela frequência de Universidades estrangeiras.

“No meu caso, valeu-me os 8 anos de formação no Instituto Francês do Porto” (delegada de disciplina, DT, apoio ao Ensino Especial, 1992-1998).

“A FLUP ajudou-me bastante, mas também o Instituto Francês do Porto” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

“Achei a formação da FLUP muito «pobre». Senti-me pronta no meu lugar de professora graças à formação que tive em França, durante 4 anos na faculdade de Nanterre – Licence e Préparation ao CAPES – Certificat d’Aptitude au Professorat” (Formadora no ensino profissional, 1998-2001).

“Tenho de confessar que os três primeiros anos na FLUP quase nada me trouxeram a nível do conhecimento. o 4º ano fi-lo na Áustria e aí sim, posso dizer que os meus horizontes se alargaram a todos os níveis, nomeadamente a nível da pesquisa e métodos de ensino, já que aí também concluí o meu estágio que não foi reconhecido pela FLUP. Perante esta situação vi-me obrigada a repetir o ano de estágio. (...) faculdade de letras: procura estratégias de remediação!” (DT, a fazer Mestrado, 1998-2001).

Finalmente, ressalta que são muito exíguas, apesar de na escala de Lickert ter sido positivamente avaliada, as referências à capacidade de organizar ideias; para além do mais, essa competência, segundo dizem, terá sido desenvolvida no E.B. e Secundário:

“A área disciplinar específica permitiu desenvolver capacidades de compreensão e produção oral e escrita nas LEs. A capacidade de organizar ideias e as apresentar oralmente e por escrito foi adquirida ao longo do Ensino Básico e Secundário, mas a formação Universitária forneceu oportunidades de desenvolvimento da capacidade de debater ideias” (professora sem colocação, 1998-2001).

As críticas à formação recebida prendem-se com a desarticulação entre os programas dos diferentes níveis de língua:

“A nível da aprendizagem cognitiva, refiro as línguas, onde aperfeiçoei as minhas capacidades de compreensão e produção. Penso, no entanto, que não há ligação entre os programas dos diferentes níveis de aprendizagem das línguas” (DT, 1992-1998).

Prendem-se ainda com a inexistência de resposta adequada à diferença de pré-requisitos com que os alunos entram na instituição, isto é, não há diferenciação de ofertas nem apoio aos alunos que dele necessitam:

“Eu já era bastante fluente na LE, porque era completamente bilingue” (DT, Coordenadora do Ensino recorrente, 1992-1998).

“Penso que deveria haver uma outra preparação que facilitasse o estágio. Pessoalmente, senti ao longo do estágio, uma enorme necessidade de aprender o funcionamento da língua francesa por forma a conseguir transmitir aos alunos as informações correctas e devidamente estruturadas e expostas. A minha aprendizagem da língua francesa durante os quatro anos na Faculdade não foi suficiente. O facto de dominar uma língua não é forçosamente sinónimo de saber transmitir” (DT, 1998-2001).

“A competência verbal não foi, para mim, suficientemente apoiada. Entrei para a Faculdade com algumas dificuldades a nível de produção escrita e saio com (ainda) algumas dificuldades” (2004-2005).

É também apontado como aspecto a rever a falta de trabalho específico sobre a competência oral:

“No que diz respeito às línguas, a parte oral foi pouco explorada daí o défice de actuação e de maneio das línguas, nomeadamente as estrangeiras” (professora, 1992-1998).

“Considero que a área disciplinar específica, para mim, podia ter sido melhor, dado que a vertente da oralidade, no ensino-aprendizagem da língua francesa, teve pouca expressão ao longo do curso. (Professora, 1998-2001).

“A área disciplinar específica está pouco ajustada à área profissional que vamos exercer após a licenciatura. Havia muitas falhas ao nível da língua estrangeira (francês). Era dada muito pouca importância à oralidade. Não havia um laboratório de línguas estrangeiras” (delegada de grupo, DT, 1992-1998).

É ainda apontado como um aspecto negativo da licenciatura a inexistência de um trabalho específico da competência linguística em Língua Materna:

“A formação que a faculdade me deu foi importante a todos os níveis, no entanto penso que a componente da LM poderia ser mais trabalhada” (2001-2002).

Apesar do que acaba de ser dito, uma parte importante dos alunos reconhece qualidade à formação recebida no Ramo Educacional, no que se refere à competência verbal:

“Relativamente à aprendizagem cognitiva, considero que as componentes de formação tiveram, na globalidade, uma importância satisfatória” (DT, Coordenadora de DT do EB, secretariado de provas globais e de exames nacionais, 1992-1998).

“A área disciplinar específica facultou uma competência prática na fluência, na aquisição de metalinguagem” (DT, Vogal CD, Assessora CE, Gestora Programa Sócrates/Comenius, LINGUA e Prodep III, 1992-1998).

“Aprendizagem cognitiva – em termos da língua estrangeira foi muito positiva” (professora, 1998-2001).

“A formação na área específica desenvolveu a minha capacidade de compreender e produzir em língua estrangeira, oralmente e por escrito” (2002-2003).

“Sinto que a compreensão e a produção são trabalhadas de forma satisfatória, munindo-nos de uma capacidade comunicativa consideravelmente boa” (2004-2005).

“Penso que a FLUP nos prepara bastante bem no domínio da língua estrangeira. O nível de exigência é, como se sabe, grande e isso pode render frutos no estágio” (2004-2005).

“Considero que a área disciplinar específica foi razoável para o meu desenvolvimento pessoal e bastante satisfatória no domínio cognitivo, nomeadamente na área da aprendizagem prática das línguas, a qual nesta faculdade é muito satisfatória” (2004-2005).

4.2.3.1.2. A categoria **conhecimento** engloba a descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação, o desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais e a aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão.

A valorização que os alunos apresentam nas respostas aos questionários parece contraditória, pois os licenciados consideram positivamente desenvolvidos os conhecimentos relacionados com a profissão e com as competências investigativas, mas sentem lacunas no que diz respeito aos movimentos de síntese que deveriam ter sido – e não foram – feitos durante o curso. Mais uma vez as respostas abertas esclarecem as dúvidas de interpretação.

Por um lado, as respostas esclarecem que, mesmo quando o estagiário desenvolve o gosto pela investigação, como é o caso dos seguintes exemplos:

“Sinto que os quatro primeiros anos da faculdade me proporcionaram uma competência sobretudo ao nível da investigação” (Delegada de grupo, DT, 1992 e 1998).

“Ao longo dos quatro anos de estudo na faculdade adquiri vários conhecimentos e aprendi a investigar para obter informação” (2001-2002).

“A FLUP levou-me à descoberta de novos conhecimentos, incutindo em mim sentido de responsabilidade através da pesquisa e investigação” (2001-2002).

tal nem sempre significa que essa área de trabalho seja valorizada na instituição:

“O mais importante foi que desenvolvi o gosto pela investigação (mas não penso que seja muito valorizada, assim como o espírito crítico, na FLUP!” (DT, participação no PEPT 2000, tem um livro em publicação, Formadora de Formação Contínua, Orientadora de Estágio, Supervisora de estágio, 1992-1998).

Pode significar, outrossim, que a investigação surge por autodidatismo, fruto da necessidade de colmatar as falhas do curso:

“No que diz respeito à área disciplinar específica esta distancia-se muito da actividade docente porque, como já referi, seria da maior importância ter uma perspectiva sincrónica de todo o estudo efectuado, essa perspectiva vem a obter-se através da investigação individual quando nos deparamos com esse problema na prática pedagógica” (professora, 1992 e 1998).

“O curso está desfasado da realidade que é o estágio e porque se não fosse eu a estudar/investigar por livre e espontânea vontade dificilmente saberia o que sei (ou não) hoje e que por sinal é nada, ou quase nada, relativamente ao que seria preciso para o estágio” (2004-2005).

Outros ex-alunos lamentam que a investigação feita na FLUP fique fechada nos muros da instituição e não produza transformação:

“Ninguém duvida que o estabelecimento de ensino em questão teve um papel extremamente importante na aprendizagem cognitiva dos seus alunos. Estes, recém saídos do ensino secundário oficial e massificador, depararam-se com uma cultura do saber, de proporções muito superiores àquelas a que estavam habituadas. Todavia, há algo que falta, um certo fosso que se nota quando se passa da teoria à prática: a FLUP é, tradicionalmente, uma instituição ligada mais à investigação teórica do que à aplicação prática. Os ensinamentos que veicula são muito importantes para a formação pretendida, mas tal não basta. Urge conhecer a realidade com todos os sentidos e não apenas sentado numa cadeira de biblioteca a investigar. É preciso arriscar, «saltar cá para fora»”(2004-2005).

Por outro lado, é clara a indicação de que não há, na faculdade, cadeiras que façam a síntese de saberes de diferentes origens:

“Considero que as diferentes componentes de formação que me foram facultadas na FLUP se revelaram demasiado teóricas. O estágio, propriamente dito, é um começo para uma vida profissional para a qual, na minha opinião, não se tem uma real e interessante formação quando se termina o 4º ano da Faculdade” (DT, 1992 e 1998).

“As diferentes componentes de formação oferecidas pela FLUP foram sobretudo importantes ao nível do desenvolvimento e enriquecimento cognitivos, uma vez que as componentes de formação se baseiam em conteúdos fundamentalmente teóricos” (DT, Coordenadora de grupo disciplinar, Vice-presidente do CE, 1992 e 1998).

“Creio que o «parente pobre» da formação da FLUP foi a área educacional. As disciplinas de metodologia e a área curricular estavam desfasadas da realidade escolar, e quando iniciei a actividade docente não senti apoio nenhum nesse suporte teórico que a faculdade forneceu. Era precisamente demasiado teórico. Por outro lado, a área disciplinar específica não abordou aspectos essenciais necessários para o posterior trabalho com os alunos” (Delegada de grupo).

Esse trabalho é feito – quando é – no estágio pedagógico, dando assim inteligibilidade a conteúdos, quer da área específica, quer da área pedagógica, os quais, sem esse tipo de tratamento, parecem aos alunos estéreis:

“Foram de extrema importância para a minha formação todos os anos que eu passei na FLUP, assim como as diferentes componentes de formação que aí me foram facultadas. É, no entanto, de realçar o ano de estágio que, para mim, foi o período mais produtivo para o desenvolvimento dos itens

mencionados. Foi nesse ano que eu pude pôr em prática todos os conhecimentos teóricos até aí adquiridos, adquirir mais alguns e desenvolver o espírito crítico e a vontade de investigação úteis para a abertura de novos caminhos e novas aprendizagens” (professora, 1992 e 1998).

“Área disciplinar específica (...) - Muita importância, bons professores, bons ensinamentos. Área Educacional – pouca importância (as disciplinas pedagógicas foram demasiado teóricas e pouco me ajudaram para a minha actividade como docente. Estágio – muita importância (a orientadora de Francês foi uma verdadeira orientadora e uma ótima amiga” (Delegada de grupo, Orientadora de estágio, 1992 e 1998).

“Área disciplinar específica – aprofundamento de conhecimentos teóricos de disciplinas que não têm sequência na área educacional, isto é, não têm repercussão na prática docente. Área Educacional – caracteriza-se por um leque de disciplinas de teor pedagógico, mas com fraco aproveitamento prático. Estágio – essencialmente a base de formação de qualquer professor, e nos termos actuais, a melhor forma de preparação pedagógico-prática” (DT, Delegado de Grupo, 1992 e 1998).

“A área disciplinar específica recebida na FLUP foi enriquecedora, apesar de a considerar desarticulada das reais necessidades da prática pedagógica numa escola (...) o estágio foi fulcral para o meu desempenho profissional” (Coordenadora de departamento, Vice-Presidente do Conselho Executivo).

“A nível cognitivo, a FLUP proporcionou-me um desenvolvimento / aprofundamento de conhecimentos para os quais apenas tinha bases. No entanto, todos os conhecimentos que adquiri foram apenas teóricos, não havendo, nos primeiros quatro anos, qualquer articulação satisfatória com a prática. Assim, o estágio levou-me a regressar a conhecimentos apenas adquiridos ao longo do Ensino Secundário («esquecidos» pela FLUP?)” (1998-2001).

“A nível da aprendizagem cognitiva, a área disciplinar específica e a área educacional tiveram um peso importante no meu desenvolvimento, mas considero que o estágio pedagógico contribuiu muito mais para o meu desenvolvimento emocional e moral e, ainda com muito mais importância, para a minha competência prática. Muitos dos conhecimentos que adquirimos na Faculdade, não têm razão de ser se não forem testados e postos em prática na vida escolar, frente aos alunos” (não tem colocação, 1998-2001).

“O estágio pedagógico foi, sem dúvida, uma grande base no início do processo educativo em que estou inserida, sobretudo no que respeita à aprendizagem cognitiva” (professora, 1998-2001).

“Os quatro anos anteriores ao estágio alargaram os meus horizontes culturais relativamente à literatura e linguística portuguesa e francesa, à psicologia, à pedagogia e didáctica. O ano de estágio representou a aplicação de grande parte destes conhecimentos numa «praxis» bem específica” (2002-2003).

“Para o meu desenvolvimento emocional, moral, para a minha aprendizagem cognitiva e competência prática muito contribui o estágio, no qual, através da realização de tarefas práticas e contacto com o meio, evoluí e tomei verdadeiramente consciência destes ítems e sua importância” (2004-2005).

Há ex-alunos que consideram que a perspectiva histórica que é apresentada aos discentes não é integrada pelos discentes por estar desligada das necessidades:

“Penso que a aprendizagem cognitiva foi muito importante. No entanto, a competência prática foi pouco reforçada. Foi dada uma maior importância à componente científica do que à pedagógica. Por conseguinte, quando se começa a dar aulas a dificuldade é maior” (DT, 1992 e 1998).

“A importância destas diferentes componentes da formação de professores foi relativamente satisfatória em termos de aquisição de conhecimentos teóricos. Contudo a componente prática que só está realmente evidenciada na realização do estágio pedagógico é muito limitadora, pois deveria haver no Ramo Educacional um equilíbrio entre a teoria e a prática, o que não se verifica. Todos os aspectos práticos estão limitados ao último ano do curso” (Professora, Ensino Recorrente, Apoio a alunos com problemas de aprendizagem, 1998-2001).

“Relativamente à *aprendizagem cognitiva* [a formação recebida na FLUP] foi excessivamente teórica e não houve lugar para interações professor-aluno ou aluno-aluno. Além disso, os conteúdos não se coadunam com as nossas reais necessidades enquanto docentes” (1998-2001).

“As disciplinas pedagógicas foram importantes na medida em que me deram algum suporte teórico. No entanto, a formação que obtive na faculdade é meramente teórica e não me preparou para o estágio” (2002-2003).

“De um modo geral todos os conhecimentos científicos que adquiri, aqui na Faculdade de Letras, se revelaram na prática pouco relevantes. Continua-se, nesta faculdade, a praticar a transmissão pura do conhecimento livresco, que se traduz ineficaz no confronto real com a prática docente” (2004-2005).

Alguns alunos apontam a área educacional como sendo aquela onde isto é mais visível.

“A nível da área educacional, foi boa numa perspectiva histórica «dinossáurica» da realidade da educação actual. Na verdade, acho que os programas das áreas pedagógicas trouxeram-me muita dor de cabeça e pouca aplicabilidade na prática, pela falta de actualidade, de sentido da realidade, de suportes legislativos e de casos de estudo. Quanto ao estágio, foi vital e crucial para o meu desempenho” (Delegada de grupo, DT, Apoios Educativos, Apoio às escolas primárias, Formadora em Centros de Formação Profissional, 1992 e 1998).

“A área disciplinar específica foi adequada e muito importante para o desenvolvimento do conhecimento da língua estrangeira em todas as suas vertentes. A área educacional não foi adequada, pois estas cadeiras não tiveram quase nenhuma aplicação prática” (DT, 1992 e 1998).

“A componente de formação/área educacional não considero que tenha sido satisfatória pois não me considero suficientemente preparada a nível das disciplinas pedagógicas para exercer a actividade docente” (2004-2005).

Salientam a necessidade do contacto precoce com o mundo do trabalho:

“Relativamente às componentes de formação ligadas à área educacional, os conhecimentos aí veiculados, para além de desactualizados, eram excessivamente virtuais, teórico, i.é., desligados da realidade efectiva vivida nas nossas escolas. Eram conhecimentos que talvez se aplicassem a uma escola ideal, com actores, digo, alunos que não são reais a simularem situações padronizadas que aparecem apenas descritas nos livros de pedagogia dos anos 60...” (DT, Delegada de disciplina, 1992 e 1998).

“A formação específica ficou aquém das expectativas, pois não nos prepara para o ensino. Mesmo as disciplinas ditas práticas focam muitos aspectos teóricos. Deveríamos ter contacto com as escolas” (DT, Coordenador DT, Assessor CE, 1992 e 1998).

“Metodologias (...): cadeiras essenciais, na medida em que me forneceram estratégias de ensino-aprendizagem. Estas duas disciplinas foram as que realmente me prepararam para o ensino (...). Área Educacional (cadeiras pedagógicas): apesar de muito interessantes, penso que foram muito teóricas. Para mim, teria sido fundamental que tivéssemos contactado com a escola e com alunos reais, de modo a que «in loco» pudéssemos constatar, diagnosticar e avaliar situações/intervenientes do processo educativo” (DT, Coordenadora de Departamento, 1992-1998).

Muitos ex-alunos avaliam positivamente a licenciatura:

- No que respeita à área disciplinar específica

“No que diz respeito à área disciplinar específica, penso ter ficado na posse dos conhecimentos essenciais para a prática da profissão docente” (DT, Ensino Recorrente, Coordenadora de Departamento, Coordenadora do Jornal da Escola, 1992 e 1998).

“A formação facultada foi satisfatória. A nível científico houve uma boa preparação quer na informação fornecida quer na formação para procurar a informação necessária” (DT, 1992 e 1998).

“A área disciplinar específica é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva e para a consolidação de uma prática pedagógica segura” (DT, 1992 e 1998).

“Infelizmente devo reconhecer que apenas no que diz respeito à área disciplinar específica é que a FLUP me proporcionou uma excelente formação” (DT, Delegada de grupo, Coordenadora DT, 1992 e 1998).

“As disciplinas que integram a área disciplinar específica facultaram-me bons conhecimentos a nível cognitivo e contribuíram para a aquisição de saberes e de práticas de investigação” (Formadora, realização de Mestrado, 1998-2001).

- No que respeita à área educacional

“Os itens das áreas educacional e estágio foram das mais determinantes na valorização da minha profissão, bem como uma área científica e a sua adequação à prática” (DT, 1992 e 1998).

“De uma forma geral, penso que a área educacional e o estágio foram as componentes que mais contribuíram para a aprendizagem cognitiva, para o desenvolvimento emocional e moral e para a competência prática. O que não

quer dizer que a área disciplinar específica não tenha sido positiva” (professor, 1998-2001).

- No que respeita ao curso em geral

“As componentes facultadas na FLUP revelaram-se importantes quanto à aprendizagem cognitiva” (DT, Representante de disciplina).

“No que respeita à área disciplinar específica, bem como educacional, é francamente positiva a minha avaliação, visto que me permitiram desenvolver uma competência teórica bastante satisfatória, que me deu as bases para constituir por mim mesma uma competência prática com resultados significativamente positivos, ao longo dos anos de serviço” (DT, 1992 e 1998).

“Ao nível da aprendizagem cognitiva (...) creio que me ajudou de uma forma extremamente positiva na minha formação profissional” (Delegada de grupo).

“Quanto à área disciplinar específica não tenho nada a apontar. Penso que nesse aspecto tive uma formação excelente” (professora, 1998-2001).

“Relativamente à aprendizagem cognitiva e ao desenvolvimento emocional e moral, foi muito importante a área disciplinar específica e a área educacional” (professora, 1998-2001).

“A frequência na FLUP foi essencial para o meu desenvolvimento intelectual em vários domínios, ou seja, em termos de aprendizagem cognitiva foi crucial. O nível de formação científica dado pela FLUP é de grande qualidade, sem dúvida” (professora em substituições, 1998-2001).

“A área disciplinar específica permitiu-me construir uma base de conhecimentos, embora considere pouco consolidados. Contudo não deixo de salientar que houve uma aprendizagem cognitiva que me permitiu fazer melhores relações entre as coisas e ter um espírito crítico mais apurado” (2001-2002).

“As cadeiras específicas do meu curso como as de literatura e as de linguística deram-me uma maior competência científica extremamente útil no desempenho da minha profissão. As disciplinas referentes à área educacional como ODC, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e as metodologias foram uma grande ajuda na minha prática pedagógica, na medida em que me deram conhecimentos teóricos sobre toda a filosofia inerente ao trabalho do professor” (2002-2003).

“A aprendizagem cognitiva é muito boa” (2004-2005).

“A nível de aprendizagem cognitiva julgo que o desempenho da FLUP é bastante satisfatório” (2004-2005).

“No que respeita a aprendizagem cognitiva, penso que os domínios trabalhados foram de extrema importância” (2004-2005).

“As diferentes componentes de formação foram o alicerce da obra, ou seja, da carreira profissional que a pouco e pouco vai crescendo, com mais ou menos dificuldades. Sirvo-me frequentemente da reflexão para buscar melhoramento” (professora, 1998-2001).

“As diferentes componentes que me foram facultadas na Faculdade permitiram-me alargar os meus conhecimentos teóricos, na vertente pedagógica” (2002-2003).

4.2.3.1.3. A categoria *reflexão* integra a capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação, a capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões, assim como o rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados. Esta faceta é completamente desvalorizada pela licenciatura, como indicam as respostas que os ex-alunos dão na escala de Lickert e os textos que escrevem nos questionários confirmam. As respostas foram por nós estruturadas de acordo com as dimensões da categoria em análise e a resposta que se segue foca:

“As diferentes componentes de formação que me foram facultadas na FLUP foram importantes mais no aspecto do desenvolvimento de um certo espírito crítico e de capacidade de análise de sentimentos do que propriamente competências práticas para a resolução de problemas. O estágio procurou colmatar esta falta, mas não conseguir desenvolver totalmente esta capacidade que foi sendo adquirida pela experiência” (DT, Coordenadora do grupo disciplinar, Mestrado na área de Educação de Adultos, 1992-1998).

Os ex-alunos da primeira série de inquiridos referem a necessidade de trabalhar a capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação:

“Considerarei o meu curso bem organizado e o ano de estágio (integrado) essencial. Aprendi bastante e pude pôr em prática muito do que tinha aprendido nas aulas. No entanto, penso ser essencial, hoje em dia, uma componente mais prática em termos de tecnologia de informação e comunicação” (DT, Delegada de grupo, Coordenadora de departamento, 1992 e 1998).

No entanto, nos anos subsequentes não há qualquer referência a esta capacidade, nem negativa nem positiva, contrariamente ao que havia acontecido na escala de Lickert, em que a maioria dos ex-licenciados avalia negativamente este aspecto.

A capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões, só é referida por três dos inquiridos; contrariamente ao que foi explicitado no questionário, as referências nem sempre são negativas:

“... não penso que seja muito valorizada, assim como o espírito crítico, na FLUP!” (DT, participação no PEPT 2000, tem um livro em publicação, Formadora de Formação Contínua, Orientadora de Estágio, Supervisora de estágio ,1992 e 1998).

“[A] área disciplinar específica foi importante na medida em que desenvolveu o meu gosto pela pesquisa, leitura e reflexão, mas demasiado afastada da realidade, sem orientação e baseada na memorização. Área educacional: importante mas insuficiente, não desenvolveu competências, não promoveu o contacto teoria-prática, não permitiu autoscopia, não fez reflectir sobre o papel social, interveniente, crítico que deve ter um professor. Estágio: muito importante quando sabemos directrizes a seguir, quando temos colegas de trabalho que o sejam, quando é integrado na nossa vida quotidiana e não uma «tarefa» exclusiva” (Assistente Pedagógica num Centro de Formação Profissional, Formadora em Centros de Formação Profissional, 1998-2001).

“Toda aquela teoria a que estivemos expostos é, de facto, fundamental para a carreira, por vezes até se torna fundamental para tomarmos determinadas decisões na nossa prática lectiva” (2001-2002).

O rigor e exactidão na apresentação de dados complementa o que havia sido referido na variável quatro do questionário, tornando claro que a investigação não surge, na licenciatura, como uma prática apoiada de aprendizagem e de desenvolvimento:

“Em algumas das disciplinas leccionadas na FLUP, penso que há dois factores a considerar: um afastamento entre os conteúdos/a teoria e a prática; a forma como algumas aulas são leccionadas e que levam à desmotivação. No caso concreto das disciplinas específicas do Ramo Educacional, penso que uma maior articulação entre a teoria e a prática seria vantajosa, bem como a realização de trabalhos de investigação. Assim sendo, penso que o verdadeiro ano de crescimento pessoal e profissional e, sem dúvida, o ano de estágio pedagógico, já que permite a articulação entre a teoria e a prática, permite/obriga à investigação” (2003-2004).

Do mesmo modo, também a reflexão é uma prática com reduzido espaço na licenciatura, como expressam os inquiridos nas suas respostas longas, em coerência com as opiniões que tinham sido expressas na escala de Lickert:

“Pela condensação de conteúdos, por vezes não tive oportunidade de reflectir sobre os conhecimentos adquiridos” (2001-2002).

“Mesmo relativamente a este último ano [estágio], praticamente não temos tempo para reflectir sobre a prática pedagógica, em virtude do excesso de trabalho que nos é exigido” (2001-2002).

“Na realidade, no que diz respeito aos quatro anos de formação científica na FLUP, confesso que estas me enriqueceram no aspecto teórico, mas não o suficiente para que pusesse em prática quando necessário. Isto, devido ao facto de se tratar de conhecimentos excessivamente teóricos e com pouco

tempo para reflexão. No tocante ao estágio pedagógico, este sim, considero-o muito importante. (...) Embora, no início, tenha sentido algumas dificuldades precisamente porque tinha falhas que advinham da formação teórica na FLUP” (2003-2004).

4.2.3.1.4. A categoria ***sensibilidade estética e criatividade*** engloba o desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético, o desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias e a capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação. É, a par da reflexão, outra área pobre da aprendizagem cognitiva facultada pelo Ramo Educacional Francês da FLUP aos seus alunos. Mostram-no, não só as respostas fornecidas segundo a escala de Lickert, mas também as respostas longas apresentadas pelos licenciados e ainda a ausência de referência a este aspecto pelos inquiridos que têm menos experiência profissional, isto é, os que responderam ao questionário logo à saída da licenciatura (há apenas uma resposta nesse grupo, e é positiva):

“A formação na área educacional e o estágio ajudaram a desenvolver um estilo pessoal, a imaginação e a abertura de espírito” (2002-2003).

Relativamente ao universo de respondentes, a menção deste aspecto é exígua. A inexistência de respostas que foquem este ponto revelará, pensamos, a desvalorização a que é votada esta faceta da formação, que faz com que a categoria apenas seja valorizada pelos respondentes quando a sua formação pessoal (realizada em contexto exterior à instituição) lhes indica que a intervenção é o caminho certo do desenvolvimento. Os comentários feitos nos índices de resposta aberta são, assim, significativos, e apontam duas consequências da lacuna a que aqui nos referimos: por um lado, a profissão docente sofre as consequências nefastas da falta de preparação para a inovação, o que leva uma ex-aluna a dizer:

“Acho que a profissão docente urge ser reabilitada” (DT, Coordenadora de grupo disciplinar, Vice-presidente do CE, 1992-1998).

Por outro lado, os alunos cuja aprendizagem não formal lhes apontam o pensamento divergente como forma de ser e de estar na sociedade, logo na educação, sentem-se prejudicados em termos de valorização do seu trabalho, como testemunha uma das ex-alunas:

“Penso que a aprendizagem cognitiva teve grande importância na minha formação, embora considere que o pensamento próprio e a criatividade sejam muito pouco aproveitados e/ou considerados válidos pelos docentes. Neste sentido, o desenvolvimento emocional e moral é pouco abordado. Relativamente à competência prática, penso que os desafios apresentados (essencialmente no último ano) permitem um grande desenvolvimento pessoal e profissional graças ao devido acompanhamento por parte dos orientadores e metodólogos” (“não exerço a profissão, porque apesar da competência reconhecida durante o estágio, as notas atribuídas pelos docentes da Faculdade são exageradamente baixas. Esta situação leva a injustiças após a licenciatura, uma vez que os alunos das outras faculdades nos ultrapassam nas listas de colocação nacional. Concordo com o rigor, mas o resultado final leva a uma grande frustração pessoal e profissional. Deveriam ser revistos alguns critérios para pôr fim a esta situação injusta, pois os professores mais competentes (recém-licenciados) são afastados do mundo do ensino por um sistema que dá boas notas a quem as paga ou se dirige para o interior!” (1998-2001).

Em alguns casos o estágio surge como o único momento em que os alunos interventivos e autónomos se vêem confirmados. É o que ressalta de parte da opinião que acabamos de transcrever e também da que apresentaremos de seguida:

“Estágio: a orientação (...) foi excelente. A aprendizagem cognitiva foi uma continuidade dos anos anteriores, mas com a oportunidade de ter permitido o desenvolvimento da sensibilidade estética e da criatividade” (DT, Coordenadora de Departamento, 1992-1998).

4.2.3.1.5. A categoria **competências de auto-formação** engloba a capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação, valorizar a escolaridade, a investigação e a educação e ter curiosidade intelectual e abertura de espírito. São aspectos que os ex-alunos consideram, nas respostas dadas segundo a escala de Lickert, satisfatoriamente desenvolvidos. Isso apesar de considerarem que não têm, na sua maioria, condições para entenderem os processos de inovação e participarem nos de transformação. As respostas abertas mostram uma menor certeza relativamente à importância da licenciatura frequentada, uma vez que apenas um reduzido número de licenciados se refere a este aspecto. Alguns elogiam a formação recebida:

“Neste momento, considero que a formação que a FLUP me proporcionou foi fundamental para o meu enriquecimento cultural, para o desenvolvimento das várias componentes que integram a minha área de formação. O ensino universitário facultou-me estratégias várias de auto-aprendizagem e de auto-

formação que serão válidas para toda a vida, tanto a nível pessoal como profissional” (DT, Coordenadora de Departamento, 1992-1998).

Outros que se lhe referem distinguem o trabalho realizado durante o estágio daquele que tinha sido feito durante os quatro anos iniciais:

“Penso que a nível teórico a FLUP forneceu-me bastantes conhecimentos e permitiu-me, sobretudo, assumir o meu próprio percurso de formação. A nível prático, apenas o 5º ano, o ano de estágio, me foi útil” (2003-2004).

Outros ainda explicitam as dificuldades que continuam a sentir na gestão da sala de aula:

“Reconheço que nem sempre é fácil resolver os incidentes críticos na sala de aula ou fazer face às dificuldades” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

É ainda significativo fazermos o confronto desta dimensão com a anterior: no ponto 4.2.3.1.4., os ex-alunos valorizaram negativamente o papel da FLUP no que respeita à preparação que não tinha sido feita para lhes permitir que actuassem de forma inovadora e interventiva. Neste ponto, e tendo mostrado percepção pela subtilidade que o questionário contém, os mesmos inquiridos avaliam positivamente a valorização que fazem dos aspectos focados (o que não significa que os considerem aspectos trabalhados na licenciatura) e afirmam que, para além de saberem que não têm preparação para *serem* inovadores, não têm elementos para avaliar a sua capacidade de entenderem a inovação que, de forma exterior a eles, acontece. Trata-se efectivamente, da identificação daquele que é, na nossa perspectiva, a principal causa do tão referido «mal-estar docente»:

“Numa altura em que tudo se exige à escola quase tudo, sentimo-nos (utilizo o plural porque é o sentimento geral) impotentes e muito limitadas (DT, 1992-1998).

“Embora sinta, neste momento, um grande desencanto relativamente à profissão docente, continuo a lutar para não cair na desmotivação e no desinteresse que sinto por parte de vários colegas!” (DT, Coordenadora de DT do EB, secretariado de provas globais e de exames nacionais, 1992-1998).

A evidência de uma grande maturidade, por parte deste grupo de respondentes, na avaliação que fazem do curso, ressalta não só das

avaliações que acabamos de apresentar, mas também da necessidade que apregoam de uma insistente formação permanente:

“Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso são a base para a prática docente. Porém, é necessário um esforço constante de adaptação às realidades organizacionais das escolas e às características individuais dos alunos. (...) Cada vez mais se torna necessário a «aprendizagem ao longo da vida» (Mestrado em Administração Escolar, 1992-1998).

“As diferentes componentes de formação “foram apenas os pilares de uma grande construção, sempre em obras” (professora, 1992-1998).

4.2.3.2. O Desenvolvimento emocional e moral

4.2.3.2.1. A vertente *auto-consciência*, abarca a noção dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas, a estabilidade emocional e flexibilidade e a capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes. São variáveis positivamente avaliadas pelos ex-alunos, pois traduzem a consciência que têm do que são enquanto pessoas e a capacidade que têm de transmitir os seus afectos. A análise das respostas longas permite confirmar que os inquiridos consideram que se trata de características pessoais e exteriores à formação recebida na FLUP, pelo que não se referem a elas. Centram, antes, a sua atenção, no aspecto avaliado negativamente no questionário, altura em que explicitaram que a licenciatura não lhes tinha dado estabilidade emocional nem flexibilidade. Há expressão de representações positivas relativamente ao curso:

“As diferentes componentes de formação que me foram facultadas na FLUP contribuíram sobretudo para a aquisição de competências cognitivas e para o desenvolvimento emocional e moral” (DT, 1992-1998).

“Relativamente às diferentes componentes de formação a que, para mim, foi mais importante foi a do desenvolvimento emocional e moral. Foi nesta área que senti uma mudança da minha auto-consciência, do meu bem-estar psicológico e tomei consciência do meu bem-estar moral, tomando consciência dos meus próprios valores” (DT, 1992-1998).

“Ao nível (...) do desenvolvimento emocional e moral, creio que me ajudou de uma forma extremamente positiva na minha formação (...) pessoal.” (Delegada de grupo, 1998-2001).

No entanto, a análise das respostas longas permite-nos consciencializar que, ao responderem ao questionário, a opinião negativa expressa é mais forte e se dirige à licenciatura na sua globalidade, logo à instituição de formação:

“Talvez a componente de desenvolvimento emocional e moral tenha sido a área menos abrangida no âmbito da formação facultada pela FLUP” (DT, 1992-1998).

“No que diz respeito ao desenvolvimento emocional, a maioria dos itens apontados não são minimamente contemplados na formação” (DT, Mestre, 1992-1998).

“Ao nível cognitivo, a formação que recebi (...) foi excelente. Penso, porém, que os aspectos ligados ao desenvolvimento emocional e moral foram relegados para segundo plano. Em termos de competência prática, creio que ela poderia ter sido mais desenvolvida nas disciplinas pedagógicas, que se ficam, em regra geral, pela explicitação de teorias” (a realizar mestrado, 1998-2001).

“A FLUP não teve qualquer peso neste item” (Professora, 1998-2001).

“Relativamente ao desenvolvimento emocional e moral, a formação facultada pela FLUP não teve qualquer influência, nem importância” (2001-2002).

“A área disciplinar específica, a área educacional e o estágio foram importantes para a minha aprendizagem cognitiva e a minha competência prática, não tiveram, no entanto, grande influência no meu desenvolvimento emocional e moral” (2003-2004).

“Não acho que a FLUP nos tenha preparado da melhor forma para as diferentes componentes de formação nomeadamente no desenvolvimento emocional e moral e na competência prática” (2004-2005).

“No caso da aprendizagem cognitiva o papel da FLUP foi fundamental, no entanto no que concerne o desenvolvimento emocional e moral e a competência prática penso que a FLUP não nos preparou devidamente” (2004-2005).

“A componente do desenvolvimento emocional e moral não é tomada em conta e é esquecida” (2004-2005).

“A nível do desenvolvimento emocional e moral julgo que são praticamente ignorados na FLUP, salvaguardando alguns professores que marcam os seus alunos por isso mesmo: pelo aliar dos conhecimentos científicos a um lado humano que em tudo beneficia a relação professor/alunos e alunos/disciplina” (2004-2005).

“O desenvolvimento emocional e moral poderia ser mais contemplado, nomeadamente através da criação de (mais) espaços de debate onde todos os alunos pudessem participar sem medo de se exporem” (2004-2005).

O estágio aparece como ocasião de algum trabalho a este nível:

“É claro que o âmbito emocional e moral e a competência prática foram paralelamente desenvolvidos [aos conteúdos teóricos], nomeadamente com a realização do estágio” (DT, Coordenadora de grupo disciplinar, Vice-presidente do CE, 1992-1998).

“O estágio foi o que mais contribuiu para este ítem” (DT, Delegada de grupo, Jornal escolar, Clube de teatro, 1992-1998).

“O estágio contribuiu para o meu desenvolvimento emocional e moral e permitiu, ainda, ter a real consciência das dificuldades que esta prática acarreta. Contudo, também me permitiu verificar o lado positivo e fazer com que as dúvidas se dissipassem” (2003-2004).

“Do ponto de vista emocional e moral, só no estágio é que pude «crescer» de forma notória, pois, na faculdade, quase não havia tempo para reflectirmos sobre o nosso percurso enquanto indivíduos com uma interioridade própria” (DT, Delegada de disciplina, 1992-1998).

“Quanto ao ponto «desenvolvimento emocional e moral» esse é, a meu ver, mais exercitado durante o estágio pedagógico. As disciplinas da área educacional continuam muito teóricas e desfasadas da realidade escolar. O estágio é, sem dúvida, o ano em que surgem os maiores investimentos e trabalho” (DT, 1992-1998).

“Creio que a área disciplinar específica, ou seja, os quatro anos de faculdade não contribuíram o suficiente para o desenvolvimento emocional e moral e competência prática. Contribuíram para a aprendizagem cognitiva. O estágio foi muito importante para mim porque para além da aprendizagem cognitiva desenvolveu outras competências quase não focadas ao longo dos quatro anos de faculdade” (DT, 1998-2001).

A este propósito ressalte-se, mais uma vez, a referência a problemas relacionais durante o estágio, com origem na falta de preparação/formação pedagógica e psicológica dos orientadores:

“O estágio pedagógico (...) considero-o positivo no sentido em que obtive apoio para a prática pedagógica partilhando conhecimentos. No domínio científico considero que a escolha dos orientadores de estágio deveria ser criteriosa pois não obtive qualquer apoio a nível do Francês. Quanto ao domínio pessoal foi provavelmente a vertente mais difícil dado que tive de lidar com críticas injustificadas” (DT, Coordenadora de grupo disciplinar, 1992-1998).

E a ideia que fica é que, no fundo, muito mais do que por acção da licenciatura, os licenciados pela FLUP consideram que se desenvolveram do ponto de vista emocional por investimento próprio:

“O desenvolvimento emocional e moral resultou da sucessão de experiências e da resolução de situações pelo investimento pessoal e intuitivo” (delegada de grupo, 1992-1998).

“A nível de *desenvolvimento emocional e moral*, não houve grande aprofundamento pela FLUP. Creio que, ao longo dos anos da minha

licenciatura, houve um amadurecimento da minha personalidade, talvez justificado pelo aumento da idade” (sem colocação, 1998-2001).

4.2.3.2.2. Como decorre do que tem sido dito, os licenciados consideram, nas perguntas que solicitam uma esota segundo a escala de Lickert, que a formação facultada na FLUP não deu aos alunos do Ramo Educacional Francês que a frequentaram ***bem-estar psicológico***, isto é, não lhes conseguiu facultar a capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles, nem a capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, nem tampouco auto-confiança e espontaneidade. Neste domínio, tal como foi indiciado nas constatações que verbalizámos quando nos referimos a aspectos anteriores, a imagem que a FLUP tem não é ditada pelos professores que constituem o seu quadro de docentes – note-se a propósito que em todas as dimensões do inquérito aparecem muito poucas referências a docentes que integrem o quadro da FLUP e a carreira do Ensino Superior. Ressalvemos a única que encontramos:

“As componentes curriculares foram ministradas por pessoas muito competentes e humanas que recordo com carinho e admiração (fez uma pós-graduação em «Psicologia da Motivação» e um curso de especialização em «Orientação Educativa», 1992-1998).

A imagem que a FLUP tem nos detentores da licenciatura que atribuiu entre 1992 e 2005 é, antes, a imagem que dela passou o perfil humano e profissional dos orientadores que acompanham os estagiários, com especial relevo para os orientadores de escola. Quando se pede aos ex-alunos que se refiram ao bem-estar psicológico facultado pela licenciatura, as respostas recaem, em larga maioria, na experiência do estágio – a licenciatura é o estágio – quer a referência seja positiva:

“Creio que a faculdade aposta excessivamente no conhecimento teórico e não contribui de forma positiva para o conhecimento de cada um de nós” (2004-2005).

“Considero que o estágio foi de grande importância para a minha formação profissional. O estágio foi o único momento, ao longo da minha formação, onde me senti bem, porque através do estágio aprendi muito, mas o caminho está todo para se fazer” (professora, 1998-2001).

“Só o estágio me fez desenvolver neste sentido, devido à capacidade que adquire de lidar com sentimentos muito fortes” (2001-2002).

“Estes estudos na FLUP também foram vitais para a construção da minha auto-confiança, na tomada de decisões, do meu sentido crítico” (2001-2002).

“Creio que a formação facultada pela FLUP deixa a desejar sobretudo ao nível do desenvolvimento emocional e moral (embora o estágio de francês já aponte para o desenvolvimento da confiança em si próprio” (2001-2002).

quer seja negativa, como acontece num número significativo de verbalizações:

“O estágio foi orientado por alguém que percebia muito pouco do que é educar e ser PROFESSOR, sem qualquer capacidade de liderar, ouvir ou orientar, que se limitava a recriminar, sem abrir perspectivas de mudança (...) Experiência traumatizante do estágio” (fez uma pós-graduação em «Psicologia da Motivação» e um curso de especialização em «Orientação Educativa», 1992-1998).

[Como consequência de um “Estágio pedagógico castrador e gerador de «fantasmas»] “tenho (...) frequentado cursos, em França, a fim de aperfeiçoar e minha competência linguística e de minorar as minhas angústias, tornando-me mais auto-confiante. Por vezes, sinto uma grande desmotivação e um sentimento de não realização que me fazem querer desistir. Mas, na verdade, persistentemente, vou travando uma luta constante com estes meus sentimentos, pois há uma dimensão humana, nesta profissão, que me atrai e me faz continuar a ser professora” (DT, 1992-1998).

“O estágio pouco ou nada contribuiu para a aquisição de uma competência prática, visto ter sido pessimamente orientado a nível de escola e ter sido passível de uma supervisão tendenciosa e pouco auxiliadora. Essa competência só a fui adquirindo nos anos subsequentes, através do sistema de tentativa-erro, por observação directa e por força da minha sensibilidade. O estágio também redundou numa experiência péssima no desenvolvimento emocional e moral, visto que coarctou a minha auto-confiança e espontaneidade, não me possibilitando uma estabilidade emocional, nem tão-pouco flexibilidade quanto ao trabalho desenvolvido” (DT, 1992-1998).

“Por outro lado, e a nível do desenvolvimento emocional, parece-me que não há um suficiente investimento na valorização da iniciativa e da diferença individuais. Relativamente ao estágio propriamente dito, tive uma péssima experiência por dificuldades de relacionamento entre alguns dos colegas de estágio que não foram resolvidos atempadamente e que acabaram por prejudicar bastante alguns dos formandos. Não posso deixar de lamentar que no momento tenha havido ninguém capaz de ajudar a solucionar esses problemas” (DT, Delegada de grupo, Coordenadora DT, 1992-1998).

“Considero que apenas fui preparada convenientemente em termos cognitivos. Não senti que fosse dada importância ao desenvolvimento emocional e moral do indivíduo. (...) Grau de satisfação é negativo” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

“No que se refere ao *Desenvolvimento emocional e moral*, bem como à *Competência Prática*, creio poder afirmar que a formação recebida na FLUP foi diminuta” (1998-2001).

“Mas, pior do que isto [o stress], só mesmo a avaliação. Esta é feita de uma forma subjectiva a despeito de todas as evidências, até mesmo daquelas que

são partilhadas pelos vários elementos do núcleo de estágio. De uma forma geral, o importante é «cair» nas boas graças do(a) Sr(a) Orientador(a). Só assim poder-se-á aspirar a uma boa nota final. É a vida!” (Delegada de grupo, 1998-2001).

“No que diz respeito ao estágio, penso que há muita coisa que deveria ser revista. Pessoalmente, não tive uma experiência muito agradável e isso deve-se às pessoas que estão a orientar, que, na maior parte dos casos são parciais e prejudicam alguns estagiários. Além disso, a forma como muitas vezes nos chamam a atenção é tal que nos deixam com a auto-confiança e auto-estima completamente em baixo!” (professora, 1998-2001).

“Os conteúdos transmitidos nas diferentes componentes não nos prepararam para a nossa prática profissional, estando, sobretudo, os da área educacional, desfasados da realidade. Relativamente ao estágio, considero que este não me preparou suficientemente para a minha prática, devido especialmente à falta de competência e de disponibilidade por parte das orientadoras de estágio. Além disso, a relação professor-alunos que é afastada, o nível de dificuldade e de exigência exagerado, o «stress» no estágio... deixam-nos completamente destroçados e abalados a nível psicológico, não contribuindo em nada para a nossa auto-estima e confiança (professora sem colocação, 1998-2001).

“O estágio confere aprendizagem e competência prática, mas em vez de proporcionar desenvolvimento emocional e moral o que acontece é que, ou já existem um equilíbrio emocional e sólidos princípios morais e uma boa auto-estima, ou o confronto com uma experiência completamente nova e exigente, o excesso de trabalho, o stress, o grau de exigência a todos os níveis, abalam significativamente a auto-estima e o equilíbrio emocional, conferindo ao estágio pedagógico e à experiência do primeiro contacto com os alunos um carácter algo negativo, quando, ainda que não havendo condescendência, poderia ser mais estimulante, mais gratificante e incentivadora, e não possivelmente desconstrutora até de um «novo ser» que ele, também ainda em formação, é o ser professor, o tal facilitador da aprendizagem que está ele próprio também ainda e sempre em aprendizagem” (professora sem colocação, 1998-2001).

“Há um grande desacompanhamento ao nível do desenvolvimento emocional e da competência prática” (2002-2003).

4.2.3.2.3. As respostas longas dadas pelos respondentes ao aspecto relacionado com **os valores e a moral** mostram que, apesar de esta categoria ter sido positivamente valorizada pelos respondentes na escala de Lickert, essa avaliação feita se refere a características que os ex-alunos atribuem a si próprios, recusando, na maior parte dos casos, que a matriz de desenvolvimento seja assumida como responsabilidade da FLUP:

A este nível “a formação foi bastante teórica, tornando-se difícil resolver com ela os problemas que surgem no dia-a-dia” (DT, 1992-1998).

“Gosto de ensinar, mas não me sinto satisfeito. Exige-se cada vez mais que o professor seja educador, ou seja, «pai» e «mãe» dos alunos. Defrontamo-nos com situações complicadíssimas que a Faculdade não nos ensinou a resolver” (DT, 1992-1998).

“Ao longo do curso não somos preparados para a actividade pedagógica/lectiva. Por isso, o estágio é uma inserção forçada na vida activa e durante o mesmo a Faculdade não orienta, apenas avalia. A licenciatura não desenvolveu em mim nenhum aspecto emocional ou moral” (DT, 1992-1998).

“Relativamente aos itens *desenvolvimento emocional e moral e competência prática*, penso que a FLUP não me deu qualquer apoio ou experiência. Se consegui atingir os meus objectivos nestes domínios, tem a ver com a minha formação pessoal e familiar” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

“Quanto ao desenvolvimento emocional e moral não se verificou, os meus princípios já os tinha adquirido antes de entrar na FLUP” (professora sem colocação, 1998-2001).

Falando da consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais, da capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais e do sentido de responsabilidade social e honestidade, os licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP dizem, algumas vezes, que a formação que a este nível ocorreu no contexto da licenciatura coincidiu com o ano de estágio:

“As diferentes componentes que me foram facultadas foram de extrema importância na minha formação, sobretudo porque tive um leque de professores que souberam exigir de mim e despertar em mim a consciência, a tolerância e a flexibilidade para com os outros e determinados problemas. Considero, no entanto, que em relação à competência prática a minha aprendizagem foi muito positiva pelo facto de ter tido uma excelente Metodóloga, bem como uma excelente e experiente orientadora” (Delegada de disciplina, 1992-1998).

“Quanto ao desenvolvimento emocional e moral, já estavam presentes em mim graças à educação que me foi facultada pelos meus pais; no entanto, ser estagiária e ter o apoio que tive fez com que eu ganhasse muito mais maturidade. (...) [No estágio] descobri os meus talentos escondidos assim como as minhas deficiências. Sei que aprendi muito e que ganhei bons automatismos para a minha vida futura” (2001-2002).

“[O ano de estágio representou a aplicação de grande parte destes conhecimentos numa «praxis» bem específica.] Além disso, é de notar o enriquecimento a nível emocional e moral, pois limei algumas características que me definem e consolidei valores como a lealdade e o respeito pelas diferenças do outro” (2002-2003).

Num caso, a formanda especifica uma valorização especial da área educacional em geral:

“A área educacional contribuiu para o desenvolvimento moral e emocional, levando-nos a equacionar os vários ângulos da avaliação e do peso desta na vida das pessoas” (DT, Vogal CD, Assessora CE, Gestora Programa Sócrates/Comenius, LINGUA e Prodep III, 1992-1998).

Há duas respostas que são favoráveis às diferentes componentes de formação facultadas:

“A formação facultada pela FLUP foi importante para mim a todos os níveis, uma vez que me forneceu as bases que, com o tempo/experiência, desenvolvi. Posso afirmar que, caso não tivesse desenvolvido as competências adquiridas na faculdade, não me sentiria tão segura de mim” (DT, Delegada de grupo, Coordenadora de DT, 1992-1998).

“As várias componentes de formação foram importantes, na medida em que me permitiram um conhecimento mais profundo, não só de mim mesma, como também de outros valores, para além de «alargarem os meus horizontes», a nível de conhecimentos específicos” (2004-2005).

4.2.3.3. Competência prática

4.2.3.3.1. As respostas dadas pelos respondentes ao aspecto relacionado com a valorização da **relação entre a teoria e a prática** pressupõe a capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos, a capacidade de lidar com a mudança e com as crises e a capacidade de aprender com a experiência. Trata-se de um grupo de respostas que sintetiza a problemática do Ramo Educacional: neste modelo de formação inicial, a capacidade de lidar com a mudança e com as crises constrói-se através da capacidade de aprender com a experiência, esclarecendo-a com os conhecimentos adquiridos que melhor possibilitam a resolução dos problemas com que o professor se depara. Apesar de as respostas dos alunos considerarem que a sua formação (leia-se o estágio) desenvolveu de forma positiva a capacidade de aprender com a experiência, eles também afirmam que não tiveram oportunidade de testar a capacidade de se socorrerem de conhecimentos adquiridos para resolverem problemas práticos. É nesse contexto que avaliam negativamente o desenvolvimento da capacidade de lidar com a mudança e com as crises. É esta a conclusão que extraímos das respostas longas que redigem. Assim, a análise das respostas longas apresentadas nesta categoria permite-nos identificar a principal causa do *choque da realidade* (VEENMAN, 1984), a que numerosos investigadores (MARCELO, 1987; ALVES, 1997; FLORES, 1997; BRAGA, 1998) se têm

referido. Transcrevemos, a propósito, uma opinião que sintetiza o que pretendemos afirmar:

“O estágio é uma parte fundamental para aplicação dos conhecimentos culturais/linguísticos mas, também, para aprofundar esses conhecimentos, adoptando-os à realidade das turmas. É durante o estágio que se aprende quase tudo no que se refere à prática pedagógica porque a teoria que aprendemos não corresponde à realidade que encontramos. Daí que seja um choque e que seja necessária uma grande força de vontade, força emocional, uma personalidade forte para aguentar este período tão complicado” (DT, 1998-2001).

Diga-se a propósito que este aspecto é dos mais focados, quer directa, quer indirectamente, no conjunto dos textos produzidos nas respostas longas. A este propósito, os entrevistados referem não terem tido oportunidade de testar a capacidade de se socorrerem de conhecimentos adquiridos para resolverem problemas práticos:

“Os conhecimentos foram importantes para poder desenvolver as pesquisas necessárias ao desempenho das funções. Todavia, acho que há um desfasamento entre a teoria e a prática. Verifiquei que determinados conhecimentos são sobrevalorizados em detrimento de outros que deveriam ser ministrados pelo seu teor prático” (professora, 1992-1998).

“Penso que quando começamos a trabalhar sentimos bastantes dificuldades, dado que não aprendemos na faculdade métodos para a elaboração de material didáctico, nem temos pistas para contornar os problemas que surgem na sala de aula”, 1992-1998).

“A área educacional deveria estar mais direccionada para problemas da nossa realidade” (delegada de grupo, DT, 1992-1998).

“Embora considere que a formação foi, em termos gerais, positiva, parece-me que se deveria insistir um pouco mais na vertente prática, nos problemas e nas soluções concretas do processo ensino-aprendizagem actual. (...) Contudo, o estágio foi indubitavelmente fundamental e permitiu elucidar inúmeras questões pedagógicas” (DT, Delegada de grupo, Coordenadora de Departamento, 1992-1998).

“Muita teoria que de pouco serviu... perante uma turma «a sério» senti-me «nu». Dependí de mim e não de aprendizagens anteriores para resolver as adversidades surgidas” (DT, Coordenador do Ensino Recorrente, 1992-1998).

“Não sei até que ponto é que nós nos socorremos de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos” (2004-2005).

Constata-se que não são capazes de lidar com as mudanças e com as crises:

“Se nos ítems atrás referidos me pedissem para avaliar a importância que o estágio teve para mim, certamente que teria feito uma avaliação muito mais positiva, pois foi, sem dúvida, construtivo e fundamental. No entanto, quando olho para trás, continuo a insistir na ideia de que as cadeiras do Ramo Educacional (4º ano) ficam muito aquém das expectativas e não nos preparam convenientemente para o desafio constante (e em constante mutação) que é «ser professor». Existe um fosso enorme na nossa faculdade entre Teoria e Prática” (DT, Ensino Recorrente, Coordenadora de Departamento, Coordenadora do Jornal da Escola, 1992-1998).

“As diferentes componentes de formação oferecidas pela FLUP estão muito aquém daquilo que é desejável para a prática (...) quanto às disciplinas do Ramo Educacional, penso que são demasiado teóricas e ninguém nos ensina a lidar com situações práticas, como resolver problemas ligados à indisciplina, aos problemas sócio-económicos e psicológicos dos alunos. Os assuntos relacionados com a Direcção de Turma nem sequer são (ou eram) focados. O que realmente nos preocupa e nos interessa tem que ser apreendido e resolvido por nós próprios, em situação, porque esses assuntos jamais foram abordados” (DT, Delegada de grupo, membro da Assembleia de escola, 1992-1998).

Relacionam o desenvolvimento positivo da capacidade de aprender a partir da experiência com o ano de estágio, logo valorizam a experiência como fonte de conhecimento, mas também a relacionam com o *choque de realidade*:

“A área educacional teve alguma importância; o estágio (e graças aos bons orientadores!) foi extremamente importante” (DT, Delegada de grupo, Jornal escolar, Clube de teatro, 1992-1998).

“Relativamente à área educacional não me ajudou muito, visto ser muito teórica. O estágio contribuiu imenso para a minha formação. Ainda hoje em dia ponho em prática o que aprendi no Seminário” (Delegado de grupo, 1992-1998).

[as diferentes componentes de formação] “não tiveram muita importância. Só a experiência nas escolas é que é realmente importante. É aí que se aprende!” (DT, Coordenadora de projectos, 1992-1998).

“A área disciplinar específica é uma área por vezes muito teórica, apenas proveitosa para os que apresentam carências na aprendizagem cognitiva. A área educacional tenta estabelecer uma ponte entre a área anterior e o estágio, mas apenas «tenta». Fica aquém das expectativas. Tal se verifica logo no início do estágio: há um grande desequilíbrio – a área educacional não prepara verdadeiramente a passagem para o estágio e, por vezes, o «salto» para a prática pode ser catastrófico. O estágio permite desenvolver os ítems acima referidos. Seria ainda mais proveitoso se fosse uma forma de os aplicar em vez de ser o momento em que são adquiridos!” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

“Na área educacional e estágio, saliento o trabalho positivo realizado no âmbito do estágio – é um trabalho pertinente e o único que me «ensinou» a ensinar – o «trabalho de campo» é, sem dúvida, o mais importante” (Delegada de grupo, 1992-1998).

“No que concerne à competência prática e apesar do bom grau de cumprimento com que preenchi os diversos ítems, tenho a lamentar a excessiva carga de trabalho exigida ao longo do ano lectivo, daí, muitas vezes,

o *stress* e a pressão constante com o qual o estagiário tem de lidar” (Delegada de grupo, 1998-2001).

“Área disciplinar específica: algumas cadeiras com pouca utilidade futura. Área Educacional: disciplinas interessantes e enriquecedoras em todos os níveis. Estágio: difícil, mas com sucesso (aprende-se com a prática!...)” (Professora num Instituto de Línguas, 1998-2001).

“Considero que o estágio foi a componente mais importante no desenvolvimento de competências práticas” (professora, 1998-2001).

“Área disciplinar específica: útil para o alargamento da minha cultura geral e pouco mais. Área educacional: excessiva teoria (inútil na vida real) e falta extrema de preparação para a realidade da escola. Estágio: o tempo de todas as aprendizagens; os conhecimentos adquiridos nos anos anteriores foram quase inúteis para a conclusão do estágio. A FLUP está completamente alheia à realidade e é quase criminoso o modo como «entrega» os seus alunos à vida activa: é quase como atirar os cristãos aos leões!” (professora sem colocação, 1998-2001).

“Competência prática – foi adquirida no estágio, a FLUP não proporcionou quaisquer conhecimentos nem formas de adquirir essa competência” (professora, 1998-2001).

“A formação a nível de pedagogia que me foi ministrada limitou-se à teoria. Da prática, o mais importante, vou tendo conhecimento todos os dias. E só ela me ensina o modo de encarar os desafios da profissão” (DT, 1998-2001).

“A formação facultada pela FLUP foi muito útil, uma vez que se tornou como que o abrir dos horizontes e uma preparação para o mundo profissional. No entanto, e não descurando de algum modo a formação aí obtida, acho que muito ficou por fazer. Quando, no estágio, se contacta com a realidade profissional, é que se verifica que os conhecimentos e competências adquiridos durante os quatro anos da formação inicial, e sobretudo no 4º ano, foram insuficientes. Apesar de tudo, as diferentes componentes de formação foram importantíssimas” (professora, 1998-2001).

“Durante o ano de prática pedagógica aprendi muito relativamente à profissão que escolhi. Tive de me servir dos conhecimentos que já tinha e adaptá-los a diferentes situações, por vezes aprender praticando” (2001-2002).

“Só na prática é que aprofundamos os domínios referidos tais como a aprendizagem cognitiva, o desenvolvimento emocional e moral e competência prática” (2002-2003).

“Considero que esta faculdade investe muito pouco na vertente prática da área educacional. Este facto desmotiva logicamente os alunos, pois são confrontados com o «mundo real» apenas no ano de estágio onde o trabalho é imenso” (2004-2005).

Consideram que o choque de realidade resulta da falta de articulação entre a actuação prática e o esclarecimento conceptual que a capacidade de lidar com a mudança e com as crises exige:

“As diferentes componentes de formação tiveram a sua importância, sobretudo de cariz informativo. Porém, senti necessidade de uma articulação entre essa teoria e a prática pedagógica, assim como uma maior aproximação entre professor-aluno” (delegada de grupo, 1992-1998).

“A formação facultada na FLUP deixou muito a desejar, pois foi muito teórica e nada prática” (delegada de disciplina, DT, apoio ao Ensino Especial, 1992-1998).

“A passagem pela FLUP proporcionou-me a aquisição de competências básicas essenciais ao meu bom desempenho docente. Inculuiu-me métodos sérios e rigorosos de planificação e de investigação que suponho marcarem, pela diferença, na prática lectiva. Um maior trabalho de campo ligado às cadeiras de teor pedagógico seria de todo benéfico, a fim de permitir aos alunos irem concretizando a aplicando, de forma fundamentada, a teoria” (DT, Representante de disciplina, Mestre, 1992-1998).

“No que diz respeito à área educacional, não me parece que prepare os futuros professores para a carreira que escolheram uma vez que se baseia demasiado em teorias dificilmente conciliáveis com a prática. (DT, Delegada de grupo, Coordenadora DT, 1992-1998).

[O desenvolvimento emocional e a competência prática] “deixam muito por fazer, dado o choque que existe quando se «cai» no mundo profissional. Temos a sensação que até então, mesmo com o estágio, tudo tinha sido pura teoria” (DT, Representante de disciplina, 1992-1998).

“Acho que a «prática», ou seja, o estágio, devia começar desde o 4º ano com alternância de prática e teoria. (...) Da mesma forma como eu acho que, principalmente no início do estágio, todas as aulas deviam ser assistidas de forma a corrigir o «professor-aluno» o mais cedo possível e não prejudicar os alunos” (deixou de ser professora, por não ter estabilidade de emprego, 1998-2001).

“A competência prática foi-me sobretudo facultada pelo estágio pedagógico, no qual eu fiquei a saber e aprendi o que era ser professor. Aprendi também a investigar, a preparar trabalhos, a pesquisar, a gerir o meu trabalho e o meu tempo. Aprendi mais no ano de estágio do que nos quatro anos de faculdade. Talvez por eu ter tido boas orientadoras! (...) Deveria existir [nas cadeiras pedagógicas] uma maior ligação entre teoria e prática. Deveria supostamente existir mas, infelizmente, não verificamos isso na prática”, 1998-2001).

“Relativamente à aprendizagem cognitiva penso que tudo aquilo que me foi facultado na FLUP foi importante e me ajudou muito tanto na aquisição de conhecimentos como no meu desenvolvimento pessoal e emocional pois me trouxe muito mais segurança para o dia-a-dia. Relativamente à competência prática, o curso continua, na minha opinião, a ser muito teórico. Precisava de ser muito mais prático” (professora, 1998-2001).

“Quanto à área educacional, caracterizo-a de insuficiente, pois não existiu relação entre a teoria e a prática” (professora, 1998-2001).

“As disciplinas da área educacional pouco ou nada me ajudaram pois eram demasiado teóricas para uma área (ensino) que é por natureza prática. Contudo, a nível da psicologia adquiri fundamentos e noções extremamente importantes para a minha actuação como docente. O estágio pedagógico foi um contributo fundamental para a minha evolução como pessoa e como professora. Aí sim, as noções (demasiado) teóricas da área educacional fizeram sentido” (Formadora, realização de Mestrado, 1998-2001).

“Penso que a estrutura curricular do curso não se adapta aos nossos dias. Não há relação entre a teoria e a prática; daí as grandes dificuldades sentidas, pelos estagiários, ao longo do ano de estágio” (professora sem colocação, 1998-2001).

“A área educacional sensibilizou para aspectos relacionados com a educação em geral mas manteve-se um grande distanciamento entre a teoria e a realidade escolar, a realidade, a realidade da prática da docência, necessidades com as quais o confronto se dá em pleno estágio” (professora sem colocação, 1998-2001).

“Julgo que todos os ítems identificados ao longo deste questionário poderiam ter contribuído para um melhor desenvolvimento se houvesse uma maior preocupação com a ligação à prática” (2001-2002).

“Dentro da área educacional faltou um pouco mais de componente prática para dotar os pré-estagiários de mais instrumentos de trabalho” (2001-2002).

“A faculdade permite-nos ter muitos conhecimentos a nível teórico, a nível prático só verificamos isso no quinto ano (estágio) (2003-2004).

“Dentro da área disciplinar específica a Universidade provém os alunos de bons conhecimentos teóricos e prepara-os para a investigação. Na área educacional é completamente ineficaz. O estágio torna-se assim uma experiência muito difícil de superar com um ritmo violento de trabalho e de pressão psicológica” (2003-2004).

“Relativamente às disciplinas leccionadas na FLUP julgo que o que há a realçar (e que me desmotivou ao longo de 4 anos) é a forma como as aulas decorrem: sempre com o professora expor a matéria, esquecendo-se de articular teoria e prática” (2003-2004).

“Considero que a formação de professores na FLUP necessita de sofrer algumas alterações, visto que a ligação da teoria com a prática não é muito sensível” (2004-2005).

“Sinceramente a única disciplina que contribuiu para a minha formação foi a disciplina de Metodologia do Ensino do Francês, as outras serviram apenas de teoria. Neste momento sinto-me insatisfeita porque acho que a componente teórica que tive na faculdade não me serviu para nada” (2004-2005).

Sugerem, por isso, o contacto precoce dos alunos da FLUP com as escolas Básicas e Secundárias:

“A nível da competência prática, penso que as cadeiras pedagógicas são demasiado teóricas. Estas cadeiras pedagógicas deveriam promover um contacto entre alunos da faculdade e escolas básicas e secundárias, para que a primeira experiência como professor numa sala de aula não decorresse apenas durante o ano de estágio” (DT, 1992-1998).

“Creio que a Universidade deveria oferecer aos futuros professores um conhecimento mais prático e mais próximo da realidade” (DT, Coordenadora de grupo disciplinar, Vice-presidente do CE, 1992-1998).

“Todas as componentes acabaram por ser importantes a diferentes níveis, embora eu pense que a mais negligenciada foi a parte respeitante à componente prática. Penso que esta parte é valorizada tarde demais nos cursos ligados ao ensino”(DT, Professora Cooperante na orientação de estágio, 1998-2001).

“Relativamente à área disciplinar específica, considero que há um excesso de conteúdos a leccionar. Os conteúdos são dados muito superficialmente. A

área educacional contempla muitos conteúdos teóricos que não são acompanhados por um trabalho prático eficiente. Quando chegamos a estágio, temos, praticamente, só noções teóricas. Considero que durante o curso já deveríamos ter pequenos estágios, pois a prática revela-se bastante motivadora e produtiva na nossa formação” (2001-2002).

Afirmam que o não cumprimento pela licenciatura destes princípios não só frustra as expectativas dos formandos:

“O curso ficou muito aquém das minhas expectativas. A parte prática foi muito pouco trabalhado, excepção para o estágio, onde consegui finalmente dar azo à minha criatividade e sentir o porquê de ter optado pela docência” (DT, Delegada de grupo, Coordenadora DT, 1992-1998).

“Parte científica demasiado teórica. Parte pedagógica pouco prática” (DT, 1992-1998).

“Em termos de organização do trabalho e de referências teóricas, a formação facultada pela FLUP foi produtiva. Todavia, a componente prática para a qual deveria estar direccionada uma licenciatura no ramo educacional ficou muito aquém das expectativas” (2003-2004).

como coarctam o cumprimento, pela licenciatura, das exigências da profissão:

“Sinto que as diferentes componentes de formação ficaram muito aquém das necessidades exigidas pelo processo ensino/aprendizagem, nomeadamente a nível da competência prática. Os professores-estagiários deviam ter uma formação mais realista e mais prática, ao longo dos quatro anos de faculdade” (DT, 1992-1998).

“Creio que a formação universitária foi um pouco insuficiente. Quero eu dizer que algumas das cadeiras eram muito teóricas e os assuntos tratados não tinham muito interesse para uma carreira no ensino” (DT, 1992-1998).

“Considero insatisfatória a aprendizagem desenvolvida durante cinco anos nas aulas da Faculdade de Letras do Porto. O Estágio trouxe alguma luz, mas não a necessária para a profissão que escolhi. Tudo o que sei foi aprendido com as escolas onde leccionei, com os colegas, com os alunos e mesmo com os funcionários/auxiliares. As aulas teóricas da Faculdade pouco têm a ver com a realidade do ensino” (DT, 1992-1998).

“Apesar de ter adquirido conhecimentos gerais e úteis a nível cultural, senti-me (e ainda sinto) algo desiludida com o meu curso a nível pedagógico-didáctico. Não posso afirmar que tudo o que aprendi na Faculdade me tenha servido de grande coisas hoje em dia. Os professores saem mal preparados, pois o curso apoia-se em aulas teóricas e deixa a prática – infelizmente! – para o ano de estágio (ano em que é feita a avaliação!). A nível pessoal não fui confrontada com os problemas reais da escola, o que me levou a lidar com as situações usando de muito bom senso e «profissionalismo»” (DT, 1998-2001).

“A FLUP não prepara devidamente os seus alunos para um ano (estágio) em que se põe à prova toda a parte prática do processo de Ensino-aprendizagem. Um ano árduo e exigente a vários níveis, como é o de estágio, deveria ser preparado (pela Faculdade e pelos alunos) de uma forma que proporcionasse

mais rentabilidade, saber prático e realização pessoal e profissional” (2001-2002).

“Após vários anos de teoria «somos lançados» no mundo do trabalho sem termos adquirido competências práticas o que não nos permite um desenvolvimento emocional e moral favorável” (2001-2002).

“Penso que todas as áreas foram importantes para o meu processo de maturação pessoal e profissional, no entanto, continuo a pensar que esta formação que nos é facultada é demasiado teórica e não nos consegue preparar para o ano de Estágio Pedagógico eficazmente” (2002-2003).

“Estou bastante desiludida e desmotivada relativamente à profissão docente (...) considero que a FLUP optou por preparar os seus alunos a nível teórico e se esqueceu de uma componente mais prática que no Ramo Educacional tanta falta faz (...) por exemplo, ensinar a colocar a voz (...) postura a adoptar numa sala de aula” (2004-2005).

“Praticamente somos «lançados» no estágio sem uma percepção real do que se passa na sala de aula e na escola” (2004-2005).

“No que se refere à competência prática, esta é talvez a componente mais «negligenciada», uma vez que apenas é contemplada nos dois últimos anos da licenciatura, não havendo uma verdadeira preparação para a prática docente” (2004-2005).

Aparece, no conjunto das respostas de desenvolvimento, uma que considera positivo o trabalho feito nas diferentes componentes de formação:

“As diferentes componentes de formação foram extremamente importantes para a minha aprendizagem cognitiva e competência prática porque forneceram-me muitos conhecimentos a vários níveis, sempre com uma perspectiva eclética e com uma perspectiva relacional entre teoria e prática” (2001-2002).

4.2.3.3.2. As respostas dadas pelos respondentes ao aspecto relacionado com a **liderança** pressupõe a iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca, a capacidade de negociar e de se vincular a compromissos e a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades. É um tópico avaliado positivamente pelos ex-alunos na escala de Lickert. Trata-se, porém, de um aspecto ao qual apenas uma professores (experiente) se refere, o que nos faz ter algumas dúvidas relativamente à avaliação expressa numericamente:

“Para ser sincera, apesar de nem sempre ter concordado com a forma como a FLUP funcionou no passado (demasiada teoria, pouca capacidade de comunicação com os alunos e ausência de formação (...) para a leccionação por parte de certos professores), afirmo ponderadamente, que só pelo facto de me ter permitido, enquanto aluna, ter acesso ao Programa

Comenius/Sócrates, já valeu a pena. Em Leeds (onde estive um ano) aprendi aquilo que a FLUP nunca me ensinou a nível cognitivo, aquilo que ninguém na FLUP (...) me tinha ensinado a nível da Literatura ou da Língua. Fez-me crescer e ser a pessoa que sou hoje – sem traumas, sem depressões, plenamente satisfeita com os alunos que tenho (bons ou maus – sempre interessantes) e em contínua busca do meu aperfeiçoamento pessoal. E aprendi que os objectivos estão aí para serem agarrados com ambas as mãos. Sempre graças ao Erasmus e conseqüentemente às FLUP! (...) Continuo a planear, descobrir, encorajar. Tenho 30 anos e gosto mesmo disto!” (DT, Delegada de Grupo, Coordenadora de Projectos de intercâmbio entre escolas nacionais e estrangeiras, 1992-1998).

4.2.3.3.3. As respostas dadas pelos respondentes ao aspecto relacionado com a ***cidadania*** integra as seguintes categorias de análise: compreensão e compromisso com as regras da democracia, consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz, respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor. As respostas dadas pelos inquiridos são positivas no que respeita aos dois primeiros tópicos e, surpreendentemente, os ex-alunos afirmam não terem percepção relativamente ao *respeito pela lei e ao conhecimento da legislação em vigor*. As respostas longas favorecem o esclarecimento deste aspecto, uma vez que a exiguidade das respostas que se inserem neste tópico e o conteúdo nelas expresso nos lembram que, neste domínio, como já acontecera noutros, é o ser de cada um que dita as suas práticas:

“O ensino superior está desenquadrado e distante das necessidades e expectativas, nomeadamente na licenciatura em LLM – Português-Francês, quer pela discrepância entre a teoria e a prática na componente científica, quer pela pouca ou nula funcionalidade, utilidade e interesse de algumas matérias na componente didáctico-pedagógica, bem como a sua matriz exacerbadamente teórica. Apesar de tudo proporcionou instrumentos teórico-práticos básicos imprescindíveis para desenvolver e aprofundar com a experiência/prática docente (...) a minha carreira docente no ensino secundário tem sido enriquecedora, motivante e motivadora, apesar do estado deplorável do sistema educativo, onde se reflecte a sociedade hodierna: o materialismo, consumismo, laxismo, comodismo, passividade. Considero o meu papel o de D. Quixote (...) por (...) acreditar no ideário da exigência, do mérito, na Pedagogia do esforço” (professora, 1992-1998).

“A única disciplina que, penso, me ajudou e ajuda na minha profissão foi PDA” (DT, participação no PEPT 2000, tem um livro em publicação, Formadora de Formação Contínua, Orientadora de Estágio, Supervisora de estágio, 1992-1998).

O estágio será, eventualmente, o momento do curso em que a cidadania se trabalha:

“É notória a importância do estágio mais do que os quatro anos de estudo. Hoje quando preparo aulas recorro muitas vezes aos trabalhos feitos no âmbito dos Seminários e às aulas planificadas. Numa turma do 12º nível 3 de Francês utilizei a *Pedagogia Diferenciada*” (Professora, Aulas de Estudo Acompanhado e Área de Projecto: “só que os professores não estão minimamente preparados para tal”, Professora de uma turma de Surdos: “no início senti-me um pouco perdida, mas consegui ultrapassar as dificuldades”, 1998-2001).

mas a legislação que enquadra a reflexão eventualmente feita é completamente descorada na formação:

“Senti (...) graves lacunas a nível da legislação, uma vez que esta praticamente não foi referida” (2001-2002).

4.2.3.3.4. As respostas relativas à preparação para o trabalho e a carreira abarcam domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego:

“Devo dizer que a Faculdade não me preparou para lidar e resolver as situações problemáticas que vão surgindo, nem sequer me dotou das competências essenciais para leccionar os conteúdos programáticos, temáticos e gramaticais exigidos no básico e secundário” (DT, 1992-1998).

“As diferentes componentes de formação facultadas na FLUP permitiram o meu desenvolvimento sobretudo a nível da aprendizagem cognitiva. A área educacional revelou-se insuficiente e o estágio demasiado exigente tendo em conta a preparação anteriormente feita. Muitos aspectos relacionados com a prática diária da carreira docente nunca foram sequer abordados ou apenas levemente, pelo que muitas vezes se tornou muito difícil e desanimador exercer a profissão” (DT, Coordenadora Pedagógica do ensino nocturno, orientadora de estágio, 1992-1998).

“É de salientar que senti um choque no início da minha actividade profissional por considerar que algumas das aprendizagens que efectuei (...) não estão vocacionadas e dirigidas às necessidades de um aluno, que será futuro professor, que sai da escola secundária com algumas dificuldades e até com falta de pré-requisitos” (DT, Coordenadora de Departamento, 1992-1998).

“A formação que me foi facultada na universidade foi francamente insuficiente quando confrontada com a realidade escolar que me foi apresentada no ano de estágio” (2001-2002).

“Relativamente à área educacional, a FLUP não capacita os alunos de instrumentos facilitadores da actividade docente, uma vez que o curso apresenta um carácter teórico acentuado” (2001-2002).

“Na generalidade, aquilo que aprendemos na Faculdade de pouco nos serve quando vamos dar aulas” (2002-2003).

“O curso na faculdade foi demasiado teórico. Entrei em estágio e senti-me completamente perdida e pouco preparada para enfrentar a realidade da sala de aula e mesmo da escola em si. Quanto ao decorrer do estágio, foi muito desgastante, mas produtivo” (2002-2003).

“Relativamente à componente prática, penso que a FLUP não me ensinou o suficiente/básico para que o estágio fosse mais simples, decorresse melhor. É um ano muito difícil, porque nunca fomos preparados para lidar não só com um trabalho prático a longo prazo, como também com um excesso de trabalho. Certamente este «excesso» tem a ver com a falta de hábitos de trabalho decorridos nos anos anteriores. (...) não houve uma preparação adequada para enfrentar um ano como é o estágio” (2003-2004).

“A nível prático vamos para o estágio sem qualquer preparação prática, é um choque quando somos confrontados com a realidade pedagógica nas escolas e a teoria na faculdade” (2004-2005).

“Não fomos bem preparados para a actividade docente e isso é bastante negativo para a nossa profissionalização” (2004-2005).

“Infelizmente, tenho que referir que somos um pouco «lançados aos leões» quando vamos estagiar!” (2004-2005).

“Quando passamos para o Estágio Pedagógico sentimos várias dificuldades que advêm, talvez, da inexperiência com que somos colocados no mercado de trabalho, isto é, no estágio pedagógico” (2004-2005).

O discurso que transcrevemos mostra, também, que não é fácil para os licenciados pela FLUP, pois não foram para isso preparados, adaptarem-se a desafios que a profissão apresenta:

“O estágio devia começar mais cedo, durante o curso. O curso é excessivamente teórico e muito afastado da realidade escolar. Mesmo os conteúdos programáticos, ou seja, curriculares, em muito se afastam dos conteúdos programáticos a trabalhar com os alunos. (...) Já estive duas vezes com «horário zero», sendo obrigada a desempenhar o cargo de Coordenadora de Apoios Educativos e dar aulas de «informática (?)» a alunos com deficiência mental. (...) O grau de satisfação é muito reduzido, sobretudo devido à indisciplina e desinteresse dos alunos. Penso seriamente mudar de profissão (agora, 8 anos depois! 8 escolas depois!” (DT, Coordenadora de apoios educativos, 1992-1998).

Também não foram formados para se envolverem em projectos:

“Existe alguma desmotivação no que diz respeito à pesquisa, investigação e desenvolvimento de projectos” (2004-2005).

É nítida, nas respostas longas dadas pelos respondentes, a impreparação que sentem para enfrentar o desafio de um emprego. Isso foi claro na avaliação negativa que, na escala de Lickert, fizeram deste aspecto e também nas indefinições avaliativas em que se situam relativamente à adaptabilidade e à capacidade de se envolverem em projectos:

“Penso que de uma forma geral a FLUP ainda tem um longo caminho a percorrer... infelizmente sinto, hoje, que as expectativas por mim criadas antes de entrar para a faculdade não foram superadas. o curso que frequentei foi extremamente teórico, com muito pouca prática (disto me apercebi logo no início do estágio – uma realidade para a qual ninguém nos informa devidamente)” (professora, 1998-2001).

“Para mim, as componentes de formação fornecidas pela FLUP foram insatisfatórias pois não houve uma articulação entre a teoria de cada área disciplinar e a prática necessária para a execução da profissão” (2004-2005).

Os licenciados consideram maioritariamente que este aspecto é apenas trabalhado no estágio:

“Realço sobretudo a importância do estágio uma vez que foi esta componente de formação que me ajudou a «enfrentar» o mundo real ligado ao ensino” (professora, 1992-1998).

“O estágio teve importância fundamental. As restantes componentes tiveram uma importância relativa” (DT, professora de área de projecto, 1998-2001).

“De todo o percurso de formação na FLUP, o estágio pedagógico foi a fase mais enriquecedora e gratificante, e que preencheu muitas lacunas dos quatro anos anteriores de formação académica. Na FLUP, a meu ver, sempre se privilegiou a componente teórica, em detrimento da prática pedagógica” (cooperante num projecto de cooperação científica e técnica em cabo verde, professora em regime de substituição, 1998-2001).

Infelizmente, também consideram que, mesmo no contexto de formação no terreno, nem sempre se verifica:

“A formação facultada na FLUP esteve muito longe das necessidades específicas dos professores em início de carreira. (...) É necessário tornar o ensino mais prático (na Universidade) e termos um maior apoio da parte dos orientadores de estágio” (DT, Coordenadora de disciplina, 1992-1998).

“Estágio – pouco enriquecedor devido à fraca competência por parte das orientadoras” (DT, Direcção da biblioteca escolar, 1992-1998).

“O ano de estágio não deixa grandes saudades; a orientadora (Fr.) era bastante «fraca» em conhecimentos teórico-práticos da língua (...) a diversidade de critérios entre os vários grupos que fazem estágio ao mesmo tempo. As metodólogas: uma «mais frouxas» outras «mais mão de ferro» com a repercussão nas notas de fim de estágio” (DT, 1992-1998).

Há, no entanto, um inquirido que considera positiva esta categoria, no âmbito da formação ministrada pela FLUP:

“A minha formação na FLUP forneceu-me toda a flexibilidade e adaptabilidade que necessitei” (docente de língua e cultura portuguesa no Reino Unido, 1998-2001).

4.2.3.4. Todos os aspectos aqui focados resultam na avaliação negativa que os inquiridos fazem da **experiência universitária**, ainda que manifestem indefinição avaliativa relativamente ao tópico que refere explicitamente o *sentimento de uma experiência universitária positiva*. Quando questionados sobre a importância que a universidade teve na sua capacitação, isto é, no uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade, os licenciados respondem negativamente, do mesmo modo que o fazem quando interrogados sobre a oferta que a universidade dá aos seus licenciados de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial. Nas respostas longas do questionário, são manifestados idênticos sentimentos, como mostraremos de seguida.

Há três ex-alunos que, apesar do que acaba de ser dito, consideram positiva a experiência universitária facultada pela FLUP:

“A minha experiência universitária foi bastante positiva e forneceu-me, apesar do que muitos dos meus colegas dizem, instrumentos que me permitiram uma fácil adaptação e, na minha opinião, um bom trabalho. Muitos colegas falam da falta de preparação nos primeiros anos de profissão, não foi o meu caso. (...) na área educacional e estágio recebi uma boa preparação” (DT, Coordenadora do Ensino recorrente, 1992-1998).

“A FLUP facultou-me um grande aprofundamento e desenvolvimento destas áreas” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

“As diferentes componentes de formação facultadas na FLUP foram, sem dúvida, determinantes, pois reforçaram o gosto e a vontade de exercer a actividade docente” (professora, 1998-2001).

Sete manifestam um sentimento positivo relativamente ao estágio:

“O estágio foi a componente de formação com maior importância (...) no que respeita ao desenvolvimento emocional e moral [as componentes de formação] tiveram uma importância mais acentuada, apesar de não terem contribuído para uma estabilidade emocional. Relativamente à competência prática, contribuíram positivamente para a minha carreira, e, especialmente o estágio, teve uma importância notável” (DT, Coordenadora de DT do EB, secretariado de provas globais e de exames nacionais, 1992-1998).

“Em termos práticos o estágio foi uma grande ajuda e em termos cognitivos toda a formação, ao longo dos anos de formação, foram importantes” (DT, 1992-1998).

“O estágio capacitou-me de todas as condições para que pudesse ser uma boa profissional. Aliás, é minha convicção de que foi o ano mais importante para a minha postura de professora” (Delegada de grupo, DT, 1992-1998).

“Após uma reflexão sobre o meu percurso académico na FLUP concluí que a única verdadeira preparação para a vida activa enquanto professor surgiu no estágio, incluindo o seminário, e cuja duração foi insuficiente para podermos apreender o verdadeiro significado do ensino, assim como as suas dificuldades” (professor em substituição, 1998-2001).

“Apenas o estágio me foi útil” (DT, Delegada de grupo, 1992-1998).

“O estágio foi uma experiência enriquecedora. O primeiro contacto com a realidade da docência é sempre uma experiência marcante e inesquecível, marcada por um grande crescimento enquanto profissional e ser humano” (2002-2003).

“As diferentes componentes de formação que me foram facultadas na FLUP tiveram uma importância acrescida relativamente à competência teórica. A nível da aprendizagem cognitiva, desenvolvimento emocional e moral e competência prática, a FLUP só forneceu uma formação adequada a partir do ano de estágio pedagógico” (2003-2004).

Dois licenciados destacam como marca de qualidade da formação recebida a área disciplinar específica:

“No que diz respeito à área disciplinar específica, os contributos obtidos não foram satisfatórios. Quanto à área educacional, considero-os satisfatórios bem como no que concerne ao estágio” (DT, Presidente da Assembleia de Escola, orientadora de estágio, membro do CP e dinamizou a rádio escolar, 1992-1998).

A “área disciplinar de Francês (...) a nível de formação pessoal, intelectual e de capacidade de investigação e de organização de discurso e de construção de texto teve bastante importância” (Delegada de grupo, DT, Apoios Educativos, Apoio às escolas primárias, Formadora em Centros de Formação Profissional, 1992-1998).

No entanto, são as avaliações negativas que marcam esta dimensão de avaliação. É frequentemente mencionado pelos alunos o descontentamento relativamente aos métodos usados:

“Considero que todas as componentes de formação foram muito importantes a todos os níveis, embora pudessem ser muito mais positivas se os métodos de ensino/aprendizagem ministrados a FLUP fossem diferentes (motivassem mais os alunos, no sentido de realizarem um estudo/trabalho mais activo, individualmente ou em grupo). O ensino/aprendizagem na FLUP falha, sobretudo, ao nível da (des)motivação dos alunos. Na minha opinião, o estágio é fundamental para o desenvolvimento da competência prática” (professora em substituições, 1998-2001).

“Limito-me a referir que o tipo de ensino praticado na FLUP não procura desenvolver nem a capacidade de investigação, nem o espírito crítico. Grande parte das aulas baseiam-se num ensino frontal, transformando o processo de

avaliação num repetir daquilo que foi referido durante as aulas. É evidente que o estágio não corresponde àquilo que foi afirmado acima. Este ano obriga ao desenvolvimento de muitas capacidades” (2003-2004).

Alguns esclarecem que nesta crítica está incluído o distanciamento entre docentes e discentes:

“O estágio foi sem dúvida o factor que considero fundamental para o desenvolvimento de tudo o resto. Na minha opinião, penso que o percurso universitário apresenta várias lacunas, começando pelo distanciamento da maioria dos docentes em relação aos discentes, acabando na falta de reflexão sobre a maior parte das matérias propostas nos programas” (Formador, 1998-2001).

Outros debruçam-se sobre o formalismo que caracteriza o trabalho universitário na FLUP:

“O curso e a faculdade em si não são envolventes, pecam por excessiva formalidade e tradicionalismo. Gostaria que tivesse tido mais oportunidades para ser arrojado no meu trabalho. Foi importante a nível de aprendizagem cognitiva, preparou para uma competência, não tanto prática, mas mais científica. Cada área no seu lugar, mas no cômputo geral foi importante para a minha formação” (“«desviei-me» devido ao excesso de professores «mal qualificados», «incompetentes, desmotivados, descontextualizados» que existem neste momento”, 1998-2001).

Um aspecto focado com alguma insistência é a desarticulação. Entre as diferentes componentes do curso:

“Com toda a sinceridade, os quatro anos teóricos não preparam minimamente para o ano final de estágio. Diria tratar-se de dois cursos diferentes, com muito pouca relação entre si. Atrevo-me a dizer que se canaliza demasiado valor para áreas menores, que em nada viabilizam o desenvolvimento daquilo que será verdadeiramente pertinente. É como dar um exame a um aluno com matéria que nunca lhe foi leccionada” (2002-2003).

Desarticulação entre a FLUP e a DREN na escolha dos orientadores:

“Penso que a formação universitária da FLUP é uma fraude. Justifico esta afirmação com o facto de sentir que a Faculdade não me preparou convenientemente para a minha actividade profissional. Refiro-me particularmente à inutilidade das disciplinas pedagógicas, que sinto não terem servido para nada, e ao estágio pedagógico, castrador e gerador de «fantasmas», orientado por pessoas sem o menor perfil ético, organizacional (método) e científico, fantasmas que limitam e condicionam constantemente o meu desempenho” (DT, 1992-1998).

“A área disciplinar estava bem organizada e estrutural embora muito voltada para a teoria e ou aprendizagem normativa. Em relação à área educacional, foi dada pouca relevância à utilização de novos materiais e à apresentação

prática de exemplos essenciais à formação de valores. No tocante ao estágio, os orientadores não se revelaram disponíveis para um acompanhamento profundo acreditando mais na auto-formação, isto apesar da redução de horário destinada a possibilitar o acompanhamento” (professora, 1998-2001).

“Estágio – importante na percepção da atroz negligência na atribuição de «cargos» de orientação pedagógica a profissionais sem formação específica para tal” (formadora/coordenadora do ensino profissional, 1998-2001).

“Lamento muito dizê-lo, mas a FLUP, nas cadeiras curriculares, faz muito pouco por quem actualmente paga para ser ensinado (...) Acredito ser uma forma adequada o género de profissionalização realizada, no entanto, uma nota muito negra para a orientação ministrada: os orientadores devem sê-lo por incompetência (provada!) não por outra proposta. Tenho pena de escrever isto, mas social e intelectualmente cresci à margem da FLUP” (2001-2002).

Desarticulação com o mercado do trabalho:

“A FLUP encontra-se desarticulada da realidade em termos de prática docente. A maioria dos professores está há muito afastada da escola, não estando, por isso, actualizada. Para além disso, a Faculdade encontra-se completamente desarticulada do mercado de trabalho, não perspectivando, minimamente, saídas para os seus alunos e esquecendo totalmente que 90% vai para o desemprego” (professora em substituição, 1998-2001).

Desarticulação com a sociedade:

“Tenho, e sempre terei, a sensação de que muita coisa faltou. Só em estágio nos apercebemos deste fosso. A realidade não é, de forma alguma, tratada como deveria ser. Para mim, a faculdade terá de mudar em muito a sua filosofia para haver uma maior adaptação à realidade escolar e à sociedade que está em constante mudança!” (2004-2005).

Resultam naquilo que os formandos consideram ser a má preparação facultada:

“Eu penso que a Faculdade de Letras da Universidade do Porto prepara(ava) mal os seus educandos, a todos os níveis, com a agravante que as classificações obtidas eram muito baixas relativamente (comparativamente) às outras Faculdades, o que resulta(ava) num prejuízo em termos de colocações, embora eu tenha tido ainda sorte” (DT, 1992-1998).

Acresce ao que acabamos de referir que os ex-alunos se consideram prejudicados em termos de notas atribuídas durante a licenciatura:

“Considero a minha passagem pela Faculdade mais negativa do que positiva. Relativamente às diferentes áreas focadas penso que houve sempre uma exigência demasiada na avaliação, quase nunca justa e justificada, sobretudo se comparada com outros pólos universitários do país” (DT, 1992-1998).

“É importante ainda focar que a agravar esta situação há ainda a questão das notas. De facto, estas, comparativamente às outras faculdades que formam professores (e não sejamos hipócritas!) são muito baixas. Os alunos da FLUP, muitas vezes mais competentes, são prejudicados relativamente aos alunos de outras Faculdades” (professora em substituição, 1998-2001).

“Não exerço a profissão devido ao excesso de professores da minha área. A FLUP, com a sua política de mesquinhez nas notas ainda prejudica mais os seus alunos: tenho a certeza de que se tivesse ido para outra universidade teria, com o mesmo esforço e os mesmos conhecimentos, obtido mais 2 ou 3 valores na minha média final de curso. Vossas Excelências não morrem se avaliarem os alunos com justiça, pois não?” (professora sem colocação, 1998-2001).

“Sinto-me frustrada quando vejo colegas passarem à minha frente apenas porque saíram de outra Universidade com médias superiores. Sinto-me prejudicada por ter estudado na FLUP” (DT, Apoio a alunos do ensino especial, 1998-2001).

“Para mim, a componente da minha formação que foi realmente relevante foi o estágio. É no estágio que nós aprendemos a ser professores, mas quanto a isso também penso que as notas são baixas. Como consequência do estágio ficamos com um trauma (não falo por mim mas é geral) e desempregados pois os alunos das faculdades sem «tectos» passam à nossa frente” (1998-2001).

A experiência universitária que detectámos nos ex-alunos corresponde, assim, à falta de adequação do curso às necessidades:

“A formação facultada pela FLUP não nos prepara para enfrentar as turmas mal comportadas e com inúmeras dificuldades de aprendizagem que encontramos na nossa carreira profissional” (professora numa escola de línguas “não consegui o cargo graças à minha licenciatura mas sim porque vivi nos Estados Unidos durante 6 anos”, 1998-2001).

e à falta de apoio após a formação inicial:

“As diferentes componentes de formação (...) deveriam continuar depois do ano de estágio” (2004-2005).

Por isso concluem:

“Se fosse hoje não teria escolhido tirar o curso nesta faculdade, teria escolhido a Universidade do Minho ou de Aveiro pois apoiam mais a formação dos professores tentando aliar a teoria à prática” (2004-2005).

4.2.4. Comentário dos órgãos representativos da FLUP – Presidentes dos CC, CD, CP – aos dados recolhidos nesta investigação

Face ao que considerámos ser a pertinência dos dados recolhidos para a construção das linhas orientadoras do novo Curso de Especialização em Educação, que a FLUP inaugurará em Setembro de 2005, solicitámos uma entrevista individual a cada um dos três órgãos da instituição, com o propósito de auscultar a sua sensibilidade relativamente às constatações feitas. O referido encontro foi-me concedido, mas em simultâneo com os três presidentes e ficou marcado para o dia vinte e um de Março de 2005, pelas dezassete horas e trinta minutos, na sala da Senhora Presidente do Conselho Científico. Do seu conteúdo daremos conta de imediato.

Tomou a palavra o Presidente do Conselho Pedagógico, tendo-me sido dito que a sua leitura dos dados era corroborada pelas Presidentes dos Conselho Científico e do Conselho Directivo.

Começando por algumas considerações de carácter geral, o Senhor Presidente do Conselho Pedagógico fez saber que:

1. Os dados iam ao encontro do que pensava; não constituíam novidade.
2. A opinião revelada pelos alunos desta licenciatura é a que têm os alunos de outras áreas, segundo revelam os relatórios de avaliação interna e externa das diferentes licenciaturas.
3. Os resultados relativos ao Francês tinham até surpreendido pela positiva, pois pensava que eles seriam piores do que são.

Numa análise mais detalhada, foi dito que:

- No que respeita às respostas dos orientadores das escolas, elas remetem para a questão da escolha dos orientadores. São orientadores os que não querem mudar de escola, os que querem ganhar o subsídio, os que querem ter menos trabalho.
- As respostas dos CE das escolas mostram que eles não podem representar os empregadores, como se pretende que aconteça neste estudo, pois não escolhem os seus funcionários, têm de «aguentar» com eles, não os podem despedir, o único poder que têm é o de levantar um processo disciplinar aos estagiários que não cumpram. Daí que as respostas sejam meramente protocolares ao longo de todo o inquérito: o «não me comprometa».
- Os alunos entram na Universidade com a perspectiva de que a passagem pela instituição vai resolver todos os seus problemas, por isso saem defraudados – as expectativas não foram todas resolvidas, daí a

discrepância que há entre as suas respostas e as dos docentes universitários.

- No que respeita à pergunta que foca as novas tecnologias da informação e da comunicação, a Faculdade está bem servida de meios tecnológicos, mas talvez não sejam convenientemente usados. Considera que é possível que haja um *défice* de formação dos docentes a esse nível e diz que seria uma área em que a formação contínua dos docentes da FLUP poderia revelar-se necessária.
- No que toca à *sensibilidade estética e criatividade* “é que as coisas estão graves”. “Mas a culpa é da faculdade ou de trás? Os alunos vêm preparados para reflectir? Para pensar? Falta articulação entre o Secundário e o Superior. O 12º ano deveria ter como finalidade preparar para o modelo universitário, mas não é isso que acontece: estão a querer que desçamos ao Secundário para preparar os meninos” (*sic*).
- Claramente, todo o ponto 1.4. é negativo; nem os alunos nem os docentes consideram que os licenciados desenvolveram a capacidade de formular hipóteses de trabalho (pergunta 12). “Alguma coisa está errada. Um dos pilares está a falhar. Algo tem de ser feito” relativamente a isso, pois os próprios docentes dizem que a formação falha, não transmite isso”.
- A dimensão “experiência universitária” – ponto 4. – revela que os alunos oscilam entre a ilusão e a desilusão; os empregadores estão na “corda bamba”; os orientadores têm “complexo de Édipo - eu queria ser docente universitário e não posso, por isso estou contra” (*sic*); os docentes universitários acham que está tudo relativamente bem.

Em conclusão:

- As respostas, na sua globalidade, mostram que a estratégia da FLUP, ao abrir o Ramo Educacional, não foi muito bem “calibrada: não estamos a formar nem professores nem investigadores, mas uma coisa híbrida. Nem os alunos se sentem bem professores, nem os docentes universitários sentem que formam futuros investigadores” (*sic*).
- O inquérito revela que os alunos têm falta de leituras, e nas LLM isso é ainda mais grave, pois a ideia é criar professores que vão desenvolver essa área nos seus alunos. E o problema volta-se a colocar: a Faculdade, ou

continua a ser “híbrida” (*sic*) ou temos que ser uma outra coisa. Os alunos têm que investigar, que criar, e é preciso pensar outra avaliação para eles.

- O ponto 3.4. – trabalho e carreira – explica os desencontros que existem em termos de avaliação, pois mostra que os alunos vieram para a FLUP para serem professores, e é nessa perspectiva que respondem. Os outros inquiridos vêm-nos como licenciados, com preparação e capacidade teórica, e é nessa outra perspectiva que respondem.

Esta entrevista, não tendo cumprido o objectivo que atrás identificámos, serviu, como se vê no depoimento aqui transcrito, para vermos definitivamente esclarecida a opção da FLUP a curto prazo: deixar de ser uma instituição *híbrida*, logo deixar de se preocupar em formar professores, e investir apenas na formação de *futuros investigadores* e de *licenciados, com preparação e capacidade teórica*.

Capítulo VI

Análise crítica dos dados

“É abrindo claramente a universidade ao mundo da educação e formação que se encontrará a garantia da sua sobrevivência institucional. É no interpelar do eco da alma colectiva das massas, na sua ânsia genuína de aprender, que está o caminho” (CARAÇA, 1999).

Neste capítulo far-se-á a interpretação dos dados. Trata-se de uma análise na qual se cruzam os dados empíricos com os dados teóricos e os dados contextuais e todos estes com os objectivos da investigação. Dito de outro modo, o problema e a questão de investigação – e que recordamos -, é:

Conhecer o grau de satisfação dos licenciados pelo Ramo Educacional FLUP relativamente ao cumprimento das metas da UP - como se cruzam os Modelos de Formação de Professores com as Políticas Educativas, com as Políticas de Formação Inicial e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores formados pelo Ramo Educacional da FLUP?

Através do confronto dos dados empíricos, teóricos e contextuais que recolhemos, quer durante a revisão de literatura, quer no trabalho de campo, se concluirá que a recuperação da área de formação de professores, que duas décadas antes a FLUP havia abandonado, foi a aposta certa da instituição, nos anos oitenta. O Ramo Educacional foi um projecto de Modernidade coerente com a missão da instituição, que assim se abria, uma vez mais, para o mundo, enquanto serviço público de qualidade. Desde então, e graças à colaboração de profissionais da educação vinculados ao Ensino Secundário, o Ramo Educacional da Faculdade de Letras do Porto conseguiu, durante o tempo que durou, congregar esforços para ultrapassar lutas internas e evitar a asfixia da instituição, nomeadamente no que se refere às Licenciaturas em Línguas e Literaturas Modernas. Foi, porém, um período cujos resultados, em termos de satisfação do público-alvo, ficou aquém do desejado e do possível, devido às sinergias que sempre faltaram e à aceitação institucional deste projecto de *alguns* que, por isso mesmo, não se realizou na sua essência.

Em síntese, nas páginas que se seguem reflectiremos sobre até que ponto os dados empíricos provocam a releitura e a reconstrução dos dados teóricos, para assim identificarmos pistas para a reorientação dos objectivos da investigação e definirmos uma nova etapa de investigação.

1. Interpretação dos dados empíricos à luz do quadro teórico: O Ramo Educacional FLUP – um *projecto com défice de projecto*, numa aposta de sucesso.

“As universidades só podem projectar a sua capacidade e o seu mérito através do sucesso profissional daqueles que nela estudam” (SANTOS SILVA, 2003).

É nosso intuito, no presente ponto, contribuir para a consciencialização da especificidade da Formação Inicial de Professores. Pretendemos mostrar que a formação de professores tem características que a distinguem da formação de outros profissionais, pela complexidade de áreas de pensamento e acção que enquadra: saberes específicos, saberes pedagógico-comunicacionais, capacidade de decisão. São exigências que caminham no sentido da necessidade de apostar, em situação de formação, no *i)* desenvolvimento pedagógico, *ii)* desenvolvimento do conhecimento e da compreensão de si, *iii)* desenvolvimento cognitivo, *iv)* desenvolvimento teórico, *v)* desenvolvimento profissional.

Esta mesma formação pressupõe o desenvolvimento de diferentes competências: *i)* competências empíricas – capacidade de diagnosticar e descrever situações, processos, causas e efeitos -; *ii)* competências analíticas – capacidade de interpretar dados segundo teorias aprendidas -; *iii)* competências de avaliação – formular juízos de valor a propósito de resultados, pressupondo a capacidade de fazer uma reflexão técnica - sensível à eficácia dos meios e das acções observáveis -, prática - procurando as razões que justificam a prática, com vista ao auto-conhecimento -, e crítica - que questiona a prática segundo princípios morais; *iv)* competências estratégicas – planificar a acção e antecipar problemas de operacionalização e respectivo tratamento -; *v)* competências práticas – pôr as teorias ao serviço da prática, *vi)* competências de comunicação pedagógica, pressupondo a actualização de estratégias de credibilidade (segurança linguística, sócio-cultural e pedagógica) e de estratégias de sedução (gestão do espaço afectivo).

Pressupõe ainda o desenvolvimento das seguintes atitudes: *i)* mentalidade aberta – aceitação de diferentes perspectivas face às quais se

fazem opções; *ii*) responsabilidade – coerência e harmonia das crenças, de forma a prever as consequências dos seus actos; *iii*) entusiasmo – curiosidade intelectual, energia, luta contra a rotina.

Trata-se de um conjunto de saberes, competências, capacidades e atitudes que são actualizados em situação de reacção ao imprevisto e, por isso, de reflexão e de tomada de decisão constante. São os saberes, as competências e as capacidades que constam do instrumento de avaliação que, desde 2001, foi usado na avaliação dos estagiários que adquiriram a sua formação no Ramo Educacional Francês da FLUP (anexo 1).

No entanto, e para além da especificidade da formação de professores relativamente à formação de qualquer outro profissional é também nosso intuito mostrar como a formação inicial de professores tem características próprias relativamente à formação contínua dos mesmos profissionais, pelo que coloca desafios específicos às instituições que a ela se dedicam.

É neste quadro que faremos a interpretação dos dados empíricos que obtivemos através do trabalho de campo que integra esta investigação.

Passando em revista a análise de dados feita no capítulo V e as constatações então formuladas foi possível fazer a sua síntese e formular as conclusões que passamos a apresentar, sobre o grau de cumprimento, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, das metas da UP. Do mesmo modo, fizemos o seu confronto com as opiniões recolhidas, através de entrevista, aos representantes dos vários grupos de inquiridos.

Numa primeira análise, de carácter geral, as constatações que os dados quantitativos nos apresentam permitem-nos chegar a quatro conclusões sobre as políticas educativas seguidas pela FLUP, como passamos a explicitar.

1. Nenhum grupo de informantes considera que o Ramo Educacional Francês da FLUP tenha deixado de cumprir as metas da UP (AQ¹⁶⁵).
2. No entanto, é significativo o índice de indefinição avaliativa (AQ).

Conclusão 1 – A Formação Inicial da FLUP parece cumprir as metas da UP.

Esta primeira conclusão surge, ao longo da análise como desadequada, como passamos a mostrar.

¹⁶⁵ AQ = Dados obtidos através de análise quantitativa.

1. Os grupos que mais veementemente se afastam da concordância com a afirmação deste cumprimento são os dos professores que se licenciaram entre os anos lectivos de 1992-93 e 2000-2001, cujo questionário foi enviado e devolvido por correio (AQ).
2. No ano lectivo de 2001-2 há uma maior adesão dos ex-alunos (AQ).
3. Esse movimento continua no ano seguinte, sendo o grupo de informantes inquiridos à saída do estágio no ano de 2002-2003 o único que apresenta um índice de total concordância com a afirmação deste cumprimento (AQ).
4. Verifica-se um significativo aumento da indiferença no ano lectivo de 2003-4 (AQ).
5. No ano lectivo de 2004-5 a valorização feita por cada grupo de respondentes relativamente às dimensões avaliadas volta a aproximar-se dos valores dos nove primeiros anos, o que significa uma menor concordância com o cumprimento das metas da UP na licenciatura que frequentaram (AQ).

Conclusão 2 – Há uma valorização diferente, ao longo dos anos, do grau de cumprimento das metas da UP pelo Ramo Educacional. Após os nove anos iniciais houve um aumento do grau de satisfação dos ex-alunos entre 2001 e 2003, tendo-se assistido, a partir daí, a um retrocesso acentuado, que fez com que o último ano de vigência do Ramo Educacional tenha revelado um pico de insatisfação próximo da que se tinha registado nos nove primeiros anos.

1. O grupo de 2002-2003, que é o único que revela total concordância com a afirmação de cumprimento, pelo Ramo Educacional, das metas da UP, é composto por apenas 24 inquiridos, todos acompanhados pedagógica e cientificamente pela mesma supervisora da FLUP (AQ).

Conclusão 3 - Uma vez que no ano lectivo de 2002-2003 a afirmação da concordância com todas as dimensões avaliadas resulta de uma comum supervisão por parte da FLUP, tendo-se mantido a diversidade ao nível dos orientadores, contrariamente ao que aconteceu nos restantes anos, em que a diversidade se verificou aos dois níveis, concluímos que a causa da diferença de valorizações não reside, nem no factor temporal, nem na pessoa do

orientador, que se manteve diferente em todas as circunstâncias. A diferença prendeu-se com a diversidade ao nível de supervisores da FLUP e respectivos pressupostos pedagógicos. Esta constatação evidencia a importância de uma adequada supervisão por parte da instituição de ensino superior, passando, o conceito de adequação, por uma formação específica na área da educação¹⁶⁶.

1. As opiniões apresentadas pelos alunos que se licenciaram entre os anos lectivos de 1992-93 e 2000-2001 não apresentam qualquer consenso entre si, em nenhuma das respostas dadas (AQ).
2. Os licenciados entre 2001-2 e 2003-4 apresentam níveis de baixa concordância na grande maioria das variáveis (AQ).
3. O único valor de concordância ocorre no ano de 2002-2003 (AQ).

Conclusão 4 – Os primeiros nove anos de vigência do Ramo Educacional e o último ano foram marcados por uma grande diversidade de experiências de formação, que resultaram em diferentes representações nos seus licenciados sobre a qualidade da formação ministrada pela FLUP. Pelo contrário, os anos de 2001-2, 2002-3 e 2003-4 foram marcados por experiências menos díspares de formação. Esta conclusão implica que a constatação feita na conclusão 3, relativamente às diferenças existentes de ano para ano nas características do Ramo Educacional se prenderem com a concepção de formação de cada supervisor, é também válida quando analisamos a falta de consenso entre os diferentes formandos nos anos que se caracterizaram por maior diversidade de perspectivas de formação da parte dos supervisores e/ou por uma inadequada formação destes para as funções desempenhadas. Pelo contrário, há um maior consenso nos casos em que a habilitação dos supervisores foi a adequada para as exigências da responsabilidade assumida, tendo isso permitido uma maior coerência de pensamentos e acções, visível no grau de consenso das respostas dos alunos. Novamente se confirma que a representação que os ex-formandos têm da instituição depende das características (em termos de

¹⁶⁶ Na verdade, entre 1999 e 2004 o Ramo Educacional, no que respeita à supervisão feita pela Secção de Francês da FLUP, teve como supervisoras uma Doutoranda/Doutorada e duas Mestres em Desenvolvimento Curricular (as três requisitadas ao Ensino Básico e Secundário), contrariamente ao que acontecera no período anterior (1992-1999), em que apenas existia uma Mestre, sendo as restantes colaboradoras licenciadas requisitadas ao Ensino Básico e Secundário. A pior situação, em termos de garantia de sucesso do modelo, foi a que ocorreu no último ano de vigência do Ramo Educacional, em que, das cinco supervisoras da área de Francês, uma só era Mestre em Educação, sendo as quatro restantes licenciadas pertencentes à Área Específica da Licenciatura – o Francês, língua/cultura e literatura.

preparação específica para as funções desempenhadas) dos supervisores de estágio.

Uma análise mais detalhada dos dados conduziu-nos, em seguida, a uma série de conclusões, decorrentes das políticas curriculares seguidas, que se prendem com as opções organizacionais da instituição, relativamente à formação inicial de professores.

1. Os licenciados entre 1992 e 2001 manifestam uma clara indefinição avaliativa no que respeita a considerarem que a Licenciatura em LLM - Ramo Educacional Francês da FLUP - tenha cumprido as metas da UP, no que diz respeito às dimensões *conhecimento, reflexão e sensibilidade estética/criatividade, bem-estar psicológico, valorização da relação teoria-prática, trabalho e carreira, experiência universitária* (AQ).
2. Este grupo é imediatamente seguido pelo dos estagiários do ano lectivo de 2004-5, só diferindo destes na variável *conhecimento*, relativamente à qual manifestam concordância. Estando estes inquiridos no início da sua profissão, ainda não tiveram oportunidade de testar a validade dos conteúdos aprendidos na FLUP, ao contrário do que aconteceu com os colegas que já integraram a profissão, os quais podem ter uma visão contextualizada das aquisições feitas (AQ).
3. Há quatro dimensões consideradas por todos os grupos de respondentes como sendo cumpridas pelo Ramo Educacional Francês da FLUP: a *competência verbal*, as *competências de auto-formação*, os *valores e a moral*, a *cidadania* (AQ).
4. Três dimensões merecem, da parte de um número significativo de grupos de informantes, a indiferença: a *sensibilidade estética/criatividade*, a *experiência universitária* e a *reflexão* (AQ).

Conclusão 5 – A formação Inicial da FLUP desvaloriza as dimensões conhecimento, bem-estar psicológico, relação teoria-prática, trabalho e carreira, e especialmente a reflexão, sensibilidade estética/criatividade e experiência universitária.

Esta conclusão exige que sobre ela procedamos a uma rigorosa análise, como nas páginas que se seguem passamos a explicitar.

Também nas entrevistas esta questão é referida. Relativamente aos aspectos que os dados quantitativos indicam como sendo desvalorizados, as entrevistadas consideram que, quando se trata do *bem-estar psicológico*, o aspecto mais tocante é a indefinição avaliativa dos formadores. Relacionam-na com a forma como a avaliação no ano de estágio interfere na autenticidade das reacções dos estagiários. É de salientar que a representante da Secção de Francês considera que se conclui, através dos dados disponíveis, que esta não é uma dimensão que a FLUP valorize, o que considera grave, face à sua importância na formação e à sensibilidade que os licenciados revelam sentir a este propósito. A representante da Secção Autónoma de Educação, que revelou especial sensibilidade ao que considerou ser a «desresponsabilização» que as respostas dos orientadores e dos Conselhos Executivos revelam, apela à inclusão de «novos alvos de formação», que alterem as atitudes dos alunos e mudem as suas capacidades cognitivas, desviando-se assim o que considera ser a centralidade da formação inicial de professores da FLUP: o domínio das técnicas que, ano após ano, têm conduzido à reprodução social através da escola. É um apelo que encontra eco na voz das ex-alunas, que salientam que o orientador, demasiado preocupado com os aspectos técnicos e científicos da aula se esquece da pessoa do estagiário.

No que respeita à relação teoria-prática, a orientadora entrevistada considera que os dados quantitativos mostram que os ex-alunos não têm apoio da faculdade, que não se pronuncia, nem do orientador, que também não tem opinião formada, e que, por isso, se sente abandonado. A representante da Secção de Francês identifica a incongruência que caracteriza as respostas dos docentes da instituição e estranha a falta de coincidência existente entre as avaliações dos orientadores e dos alunos, considerando que, no caso de haver um trabalho de qualidade nas escolas, esta sintonia deveria existir. Trata-se de duas interpretações que confirmam a interpretação que destes dados fizemos quando redigimos a apresentação dos dados, no capítulo anterior. As respostas dadas a esta categoria, pelos diferentes grupos de intervenientes, mostra a falta de articulação existente entre a área de formação que a faculdade incumbe a ela própria (a preparação teórica) e a que os orientadores de escola consideram a sua função (a preparação prática). Tal como então

dissemos, para o estagiário fica a síntese impossível, num modelo de estágio onde é suposto as dicotomias sejam alvo de reflexão e de enriquecimento¹⁶⁷, que possibilitem ao estagiário lidar com as crises e com a mudança. Nas respostas que apresentam, os ex-alunos têm consciência desta lacuna de formação e verbalizam-no de forma clara.

Relativamente à forma como a FLUP desvaloriza o mercado de trabalho e a carreira dos licenciados, o que aqui dissermos será, necessariamente, utilizado na conclusão oito, uma vez que aí se apresentarão as consequências do que aqui foi dito.

Durante as entrevistas pedimos aos respondentes que comentassem os resultados obtidos através do estudo quantitativo, em que se mostra que os ex-alunos não se sentem preparados para o primeiro emprego; os Conselhos Executivos, mais uma vez, não se atrevem a achar que a FLUP não os forme para a função para que existe – preparar os jovens para a carreira. Os docentes da FLUP, otimistas, teimam em acreditar na qualidade do trabalho que realizam. Os orientadores, porque envolvidos na primeira experiência dos estagiários com o terreno, têm dificuldade em distinguir a real autonomia dos seus formandos da orientação que lhes é dada e da que os envolvidos obtêm no exterior do processo de educação formal, quer pelo contacto com colegas de estágio inseridos noutros núcleos, quer pelo relacionamento com colegas de profissão mais experientes.

Constatámos, então, através das avaliações feitas, que as tendências de resposta dos representantes das escolas se mantêm nas entrevistas, relativamente ao que tinha acontecido nas respostas aos inquéritos. É deste modo que o optimismo que percebemos nestas respostas dos Conselhos Executivos é confirmado através dos dados das entrevistas à sua representante: quando solicitámos à presidente do Conselho Executivo que se referisse às respostas dadas relativamente à categoria *trabalho e carreira*, ela justifica a avaliação dos alunos como sendo aquela que caracteriza quem está assustado com o seu primeiro confronto com o terreno, imagem que, ao longo do tempo, será desvanecida. É uma crença na qualidade da formação para que não encontramos eco nas respostas que os diferentes grupos de ex-alunos

¹⁶⁷ Esta constatação remete-nos para a conclusão dezanove, onde se afirma que há, no modelo em estudo, desperdício de pessoas e de meios.

deram aos questionários: os professores com experiência lectiva (e os dos último ano do modelo) são os mais críticos relativamente à categoria em análise e, dentro de cada grupo de respondentes, é grande a discordância entre as diferentes respostas, o que indicia que, mais do que a razão apresentada pela entrevistada, a variabilidade das avaliações se prende com as diferentes experiências de formação que os licenciados tiveram.

As demais entrevistadas assumem, nas entrevistas, posicionamentos próximos das que, no inquérito, os alunos tiveram, e referem que é evidente, nas respostas dadas, uma ausência de confronto, logo a falta de um conhecimento real da situação, por parte dos formadores, por nunca se ter perguntado ao estagiário o que é que ele pensa sobre o assunto. Consideramos significativa a conclusão que a representante da Secção de Francês retira dos dados analisados:

“É terrível chegar ao final do curso e achar que não se tem os saberes e as competências necessários para o primeiro emprego - está tudo dito. E o optimismo que os rodeia...”

As respostas apresentadas nos inquéritos mostram que, mais do que o bem-estar psicológico, a relação teoria-prática ou a carreira dos licenciados, a FLUP desvaloriza a reflexão, a sensibilidade estética e a criatividade, assim como a experiência universitária dos alunos.

Relativamente ao estatuto que a reflexão tem na licenciatura, a coincidência de perspectivas existente entre os ex-alunos da FLUP e os docentes da mesma instituição, considerando deficiente a formação nesta área, levaram-nos a identificá-la como uma das que, sendo simultaneamente vital para a profissão de professor e desvalorizada pela instituição de formação, leva a concluir da falta de condições que a FLUP tem para assegurar uma formação inicial de professores de qualidade¹⁶⁸. A este propósito, a reacção de indignação da presidente do Conselho Executivo é reveladora. A representante da Secção Autónoma de Educação, por seu turno, considera que todo o currículo de formação, incluindo as dinâmicas de trabalho na sala de aula, precisariam de ser repensadas, pois para tomar decisões é preciso possuir um quadro de hipóteses alargado e ter oportunidades de errar. Isto é o contrário do

¹⁶⁸ É o que desenvolveremos na conclusão dezoito.

que acontece na Faculdade de Letras, em que nas aulas se dá informação, sem que os alunos tenham a possibilidade de experimentar e de errar.

O sentido da desvalorização da sensibilidade estética e da criatividade que, nos dados quantitativos, aparece como característica da licenciatura, é também esclarecido pelas entrevistas. Na verdade, esta categoria não é valorizada enquanto princípio de formação, como prova a justificação encontrada pela representante da Secção de Francês, considerando que a opinião apresentada pelos ex-alunos seria reflexo do choque de realidade por que teriam sido afectados no estágio. Não é esta a constatação a que somos conduzidos através das demais entrevistas. Na verdade, a impressão que fica é a que está verbalizada pelos ex-alunos, que garantem que as oportunidades que se tem para trabalhar esta área de formação são muito limitadas, até pelo sentimento que os caracteriza: a sensação de que estão todos metidos no mesmo saco e que são todos avaliados como mais um. É o próprio plano curricular que parece falhar, segundo constata a orientadora entrevistada.

A lista de lacunas relativas à implementação do Ramo Educacional pela FLUP seria suficiente para concluirmos acerca da qualidade da experiência universitária dos alunos. Mas essa constatação foi também clara quando fizemos a análise quantitativa dos dados: os licenciados pela FLUP são indiferentes às experiências que viveram na instituição. A este sentimento os orientadores acrescentam a percepção que tiveram, através do contacto entre eles e os grupos de estagiários que acompanharam, de que a referida experiência foi negativa para os que a viveram como alunos. Só os docentes da própria instituição manifestam optimismo relativamente ao assunto.

A esta representação positiva por parte dos docentes universitários tivemos uma reacção da Professora 4, que aconselhou a Faculdade a fazer a auto-avaliação, para assim perceber o que é que o outro pensa, e não basear as suas representações “naquilo que cada um considera...”. A representante da Secção de Francês, apresentou uma posição próxima, afirmando a necessidade de se investir no trabalho interpessoal, até pelas “bocas” (*sic*) que se vai ouvindo.

É deste modo que somos lançados na reflexão sobre a conclusão seis.

Conclusão 6 - A formação Inicial da FLUP valoriza a competência verbal, algumas das componentes da categoria conhecimento, as competências de auto-formação, os valores, a moral e a cidadania.

A competência verbal revelou-se, na análise dos resultados das respostas ao inquérito, como um aspecto considerado pelos ex-alunos como razoavelmente desenvolvido, em discordância com os seus professores universitários, que consideram deficiente a capacidade daqueles em compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito. Mais do que a indefinição avaliativa dos restantes grupos de respondentes, foi esta discrepância que solicitou a atenção dos entrevistados.

A representante do Conselho Executivo confirma a representação enunciada pelos docentes da FLUP de que os alunos que saem da instituição não dominam as regras de compreensão e produção de discursos escritos, nomeadamente em Língua Materna. A falta de consciência desta lacuna, por parte dos ex-alunos, preocupa a representante da Secção Autónoma de Educação, uma vez que as respostas deste grupo denunciam a existência de uma ideia sobrevalorizada e errada de si próprios. Trata-se, para a orientadora entrevistada, para a representante da Secção de Francês e para uma das ex-alunas, de uma diferença de expectativas ditada pelo local de enunciação.

No entanto, é a explicação apresentada pela Professora 4 que apresenta a visão mais clara e descomplexada acerca das discrepâncias verificadas, entre docentes e alunos, face a ítems, quer da categoria *competência de produção*, quer da categoria *conhecimento*. Esta ex-aluna considera que falta à FLUP um diagnóstico de necessidades, faltam práticas sistemáticas de treino da oralidade e falta negociação das aprendizagens entre os professores de Língua Estrangeira e os alunos. Remete-nos, esta representação, para o desenvolvimento das competências de auto-formação. O seu desenvolvimento, ao longo da licenciatura, merece, por parte de ambas as representantes da FLUP, um comentário relativamente à relação existente entre as respostas às variáveis treze (capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação) e catorze (valorização da escolaridade, da investigação e da educação). A representante da Secção Autónoma de Educação refere-se concretamente à

relação a este propósito estabelecida pelos ex-alunos - valorizam a variável catorze, mas não sabem se conseguirão assumir o que está consignado na variável treze – para concluir que a instituição não dá aos seus alunos o que precisam para «darem o salto».

Pelo contrário, a representante da Secção de Francês refere-se à relação estabelecida pelos docentes da FLUP: estes consideram mesmo que, com a formação que possuem, e apesar de valorizarem a escolaridade, a investigação e a educação, os licenciados pela FLUP não conseguem assumir o seu próprio percurso de formação, logo, entender os processos de inovação e transformação.

Esta segunda entrevistada vê nesta resposta um paradoxo que não existe, como aqui se mostrou. O que acontece, isso sim, é que, durante a licenciatura, são apresentadas breves orientações aos alunos sobre caminhos a valorizar e a seguir, mas não é feito um trabalho de formação para a autonomia que lhes forneça instrumentos para, com rigor e exactidão, construírem as suas opções.

Através das respostas que os ex-alunos e os orientadores de estágio apresentam para a dimensão valores e moral concluímos que esta é uma área privilegiada na FLUP. No entanto, a indefinição avaliativa dos docentes da instituição contradiz esta interpretação, conduzindo-nos à ideia de que, ao fazê-lo, quer os ex-alunos, quer os seus orientadores, estavam a referir-se exclusivamente ao estágio pedagógico. É assim que a similitude entre as respostas de uns e de outros é grande. De outro modo, aliás, não teria sentido a conclusão que apresentamos em sete e nove.

É justamente esta a opinião que a representante dos Conselhos Executivos apresenta: “Os docentes da Faculdade querem lá saber dos valores de cada um!”. E é também a conclusão que retiramos do comentário feito a propósito pelas ex-alunas entrevistadas: “não se trabalha valores na faculdade (...) [as pessoas] aprenderam isso noutra sítio. [as respostas positivas são porque] as pessoas pensam no seu próprio caso: têm e então acham que...” e “isso tem a ver com a formação pessoal de cada um, (...) pode ter a ver com a faculdade, mas ultrapassa muito mais isso”.

Na categoria «cidadania», a indefinição avaliativa de formandos e formadores relativamente ao conhecimento da legislação em vigor surpreende

todos os entrevistados, uma vez que se trata de um conhecimento indispensável ao exercício da profissão. Na verdade, estamos perante o reconhecimento de uma lacuna de formação; é de tal maneira importante conhecer a legislação que os Conselhos Executivos não hesitam em achar que é impensável que a FLUP não forme os seus licenciados nesta área (relembremos a propósito que só avaliam positivamente dois aspectos ao longo de todo o questionário, e este é um deles).

Esta desvalorização do conhecimento da legislação que rege as opções educativas lança-nos na conclusão sete.

Conclusão 7 – A instituição anula o empreendedorismo dos seus colaboradores. Todos os esforços, individuais ou colectivos, enveredados ao longo da licenciatura pelos diferentes actores, para que a competência verbal se cumpra em toda a sua magnitude, como caminho para a capacitação dos indivíduos, são infrutíferos, como passaremos a explicitar, pela análise do conjunto um de correlação.

Os inquiridos revelam consciência que a matriz da licenciatura em LLM é a competência verbal. Têm também consciência que esta competência implica organizar e apresentar ideias debatendo-as, assim como ter conhecimentos específicos devidamente estruturados, obedecendo a um estilo pessoal e ao sentido estético de cada um. O debate de ideias exige curiosidade intelectual, abertura de espírito e capacidade de se envolver em projectos. O estilo pessoal desenvolve-se com base em sentimentos profundos e na aceitação de responsabilidades, que permitam conquistar a confiança dos outros.

O incumprimento desta cadeia de propósitos inviabiliza qualquer esforço individual ou colectivo para cumprir a plenitude da competência verbal. Na verdade, seguindo estas correlações estabelecidas pelos respondentes, apercebemo-nos das falhas da licenciatura e das suas implicações, como evidenciaremos de seguida.

i) Organizar e apresentar ideias.

Quando se referem a esta capacidade, quer a orientadora, quer a P4 consideram que os orientadores não estão a fazer o trabalho que deveriam, pois os seminários (da escola) seriam o local privilegiado para realizar este tipo de tarefas e, logo, para avaliar o desempenho do estagiário neste domínio. A

avaliação feita pelos orientadores mostra que eles não acompanham as exigências que a Faculdade coloca aos estagiários, uma vez que eles são constantemente confrontados com situações de escrita e de justificações, de fundamentações, quer orais, quer por escrito, daquilo que fazem.

ii) Debater ideias.

Neste domínio, a indefinição avaliativa de ex-alunos e de orientadores confirma a falta de qualidade reflexiva do processo de formação durante o estágio, que o parágrafo anterior indicia. É esta a opinião manifestada por todos os entrevistados. No entanto, consideramos que, se nos quatro anos precedentes essa capacidade fosse satisfatoriamente treinada, os alunos não responderiam com a indefinição agora verificada. Provavelmente o optimismo auto-avaliativo dos docentes da FLUP é exagerado. É justamente como *resposta de conveniência* que a orientadora entrevistada apelida a opção apresentada pelos docentes da FLUP. Uma das ex-alunas entrevistadas confirma que o debate de ideias não é a norma na licenciatura e a representante da Secção Autónoma de Educação reconhece que essa é uma das queixas que ouve, proferidas pelos alunos.

A capacidade de debater implica:

a) Curiosidade intelectual e abertura de espírito. No entanto, esta relação é, nas entrevistas que realizámos, apenas identificada pela representante da Secção Autónoma de Educação, ao considerar as respostas de ex-alunos e de professores como incoerente.

b) Capacidade de se envolver em projectos. Merecem ainda, a esta entrevistada, uma especial referência, as respostas dadas na variável trinta e seis. Diz a propósito: “Ninguém sabe como é a capacidade de se envolverem em projectos... É grave! É gravíssimo, a meu ver. Eu acho muito, muito grave... projectos são, se calhar, dos aspectos mais importantes em que os professores estagiários deveriam envolver-se para... para se formarem”.

A matriz da licenciatura implica ainda um terceiro propósito, para além dos já mencionados, nos parágrafos anteriores, *i) organizar e apresentar ideias e ii) debater ideias:*

iii) Ter conhecimentos específicos estruturados e ter um estilo pessoal e sentido estético. O estilo pessoal implica a existência de sentimentos profundos e a aceitação de responsabilidades que conquistem a confiança dos outros.

O incumprimento referenciado na conclusão sete implica ainda a impossibilidade de capacitar os licenciados que forma para serem intervenientes críticos comprometidos com as regras da democracia. É esta a opinião que os ex-alunos da FLUP manifestam, contrariando o optimismo dos docentes da instituição, que consideram esta finalidade cumprida na licenciatura. Nas entrevistas, a orientadora acusa os seus colegas de incompetência, relativamente a este assunto, por não proporcionarem aos formandos as condições para que tal perspectiva crítica ocorra, como a indefinição avaliativa que caracteriza as suas respostas indícia. Também a P3 explicita que os conteúdos do curso não estão vocacionados para o desenvolvimento do sentido crítico.

Conclusão 8 – A FLUP não capacita os seus licenciados. Na verdade, as dimensões desvalorizadas – curricular e organizativamente - impedem que cada profissional se torne um interveniente crítico na sociedade, comprometido com as regras da democracia, defensor da justiça e da paz, capaz de tomar decisões relacionadas com os princípios morais, capaz de formular hipóteses de trabalho, assim como de resolver problemas usando o conhecimento e uma investigação rigorosa e exacta. O cumprimento de apenas algumas das variáveis, complementado pela indefinição avaliativa, como as respostas traduzem, não chega para que a finalidade da formação de professores se cumpra, como se mostrará na conclusão nove.

1. Os docentes da FLUP são unânimes em não terem opinião sobre o cumprimento da meta da UP no que respeita ao desenvolvimento dos valores e da moral (AQ).
2. Há um consenso, ainda que baixo, nas respostas fornecidas pelos formadores relativamente ao efectivo cumprimento, na Licenciatura em LLM - Ramo Educacional Francês da FLUP, da meta da UP relacionada com a preparação para o trabalho e para a carreira (AQ).
3. Nenhum dos grupos de licenciados, porém, exprime opiniões favoráveis relativamente a este aspecto (AQ).

4. As valorizações inferiores registam-se nos grupos dos licenciados que obtiveram a licenciatura nos nove primeiros anos do modelo e no último, sendo estes últimos quem apresenta menor valorização da consecução desta meta, aliás próxima da discordância (AQ).
5. Os formadores consideram que a licenciatura em causa prepara o saber, as competências, a adaptabilidade e a capacidade de envolvimento em projectos de que os licenciados necessitam para fazerem frente com sucesso ao trabalho e construírem uma carreira (AQ).
6. Três dos quatro grupos de ex-alunos que no momento em que responderam ao inquérito não tinham experiência fora do estágio pedagógico (integrado na formação inicial) acompanham-nos nessa crença.
7. Os licenciados que, na sua grande maioria, tinham experiência de ensino quando responderam ao inquérito, não manifestam certezas relativamente ao facto, sendo antes a indefinição avaliativa que caracteriza as suas respostas.

Conclusão 9 – A imagem de credibilidade que os formadores consideram que a FLUP tem (e são moderadamente consensuais nessa crença), encontra correspondência nos alunos inquiridos à saída do estágio profissionalizante. No entanto, esta crença desaparece quando os licenciados são confrontados com o mercado de trabalho; nessa altura apercebem-se das fragilidades da formação recebida. Relativamente à constatação apresentada na conclusão 4, sobre a inexistência de uma imagem institucional da FLUP, no âmbito da Formação Inicial de Professores, é de esclarecer que isso decorre do facto de a representação com que os clientes terminam a licenciatura se alterar negativamente quando confrontada com as primeiras experiências profissionais. O contacto com o mercado de trabalho mostra aos inquiridos as fragilidades da formação inicial.

Conclusão 10 - A FLUP não prepara os seus licenciados para o trabalho e a carreira, porque não percebeu que deveria fazer parte integrante do trabalho universitário o desenvolvimento de valores e da moral, como mostraremos de seguida. Na verdade, e na sequência do que foi apresentado na conclusão

seis, a análise das correlações estabelecidas pelos próprios inquiridos mostra que eles estão conscientes que, quando uma instituição tem como propósito desenvolver a capacitação de indivíduos comprometidos com as regras da democracia é preciso que ela promova uma formação que desenvolva nos formandos a consciência dos seus valores e princípios morais e dos valores morais tradicionais, o sentido de responsabilidade social e de honestidade, a iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca. Cabe ainda à instituição de formação levar o formando a ter consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas, a conhecer a legislação em vigor, para a respeitar. Durante a formação, o formando tem que desenvolver a capacidade de entender os processos de inovação e de transformação e, enquadrando-se neles, assumir um percurso de formação próprio. São propósitos que exigem estabilidade emocional e flexibilidade, capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias, capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, assim como capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes.

Querer formar indivíduos capazes de tomar decisões relacionadas com os princípios morais exige, como o propósito anterior, que o formando tenha consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais, tenha apurado sentido de responsabilidade social e honestidade. Mas é também necessário que ele tenha estabilidade emocional e flexibilidade, capacidade de exprimir emoções de forma construtiva e capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes.

Indivíduos conscientes das questões sociais e defensores da justiça e da paz necessitam de ter, tal como acontecia relativamente aos dois propósitos anteriores, consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais. Mas necessitam também, como acontece quando falamos do comprometimento com as regras da democracia, de iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca, consciência dos seus talentos, fraquezas, interesses e aspirações, assim como de respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor.

Para serem *rigorosos e exactos na investigação e apresentação de dados precisam de* assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação e ter capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões.

A FLUP não prepara os licenciados para a carreira porque tal exigiria a formação de:

i) Consciência dos seus valores e princípios morais e dos valores morais tradicionais. Só temos “consciência dos nossos valores e princípios morais e dos valores morais tradicionais” se tivermos, por um lado, “uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais” e, por outro, capacidade reflexiva. Da segunda tratámos na conclusão quinze. Relativamente à existência de uma perspectiva histórica, as representações dos ex-alunos e dos orientadores são negativas, enquanto as dos docentes da FLUP são positivas relativamente a este trabalho. Esta discrepância é interpretada pelos entrevistados: as ex-alunas, a orientadora e a representante da Secção Autónoma de Educação falam de respostas de conveniência, ditadas por um desejo de fugir a responsabilidades, pois assumem que se trata de uma auto-avaliação; os docentes da FLUP esforçam-se por acreditar que o que consta do programa das disciplinas é assimilado pelos alunos. A justeza do raciocínio que acabamos de enunciar vê-se na interpretação destes dados que é feita pela representante da Secção de Francês, que afirma tratar-se de um erro de interpretação do enunciado da resposta, por parte dos alunos e dos orientadores. Ter-se-ão referido, estes inquiridos, à falta de cultura geral que grassa nos estudantes. Esta interpretação tem como base de sustentação o facto de este tópico fazer parte dos programas da quase totalidade das disciplinas.

Para além do que já enunciamos a este propósito quando apresentamos os dados, gostaríamos de acrescentar que, de acordo com a interpretação que fazemos, os alunos e os orientadores analisaram a pergunta tendo por base uma perspectiva sistémica, em que os conteúdos a que aqui nos referimos estão ao serviço de um

desenvolvimento integral do indivíduo. Os docentes da FLUP, pelo contrário, encaram-nos como objectivos por si mesmos valorizáveis.

Preparar os licenciados para a carreira porque tal exigiria também a formação de:

ii) Sentido de responsabilidade social e honestidade. A esta dimensão referimo-nos na categoria valores e moral.

iii) Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina, motivação intrínseca.

iv) Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas.

No estudo aqui apresentado, é possível constatar, não só a falta desta consciência nos alunos, mas também o reduzido conhecimento que das suas capacidades os docentes têm, quando confrontámos a auto-imagem dos alunos com a perspectiva que os empregadores têm, em termos de competência de produção em LM e LE. Lembremos a propósito que a representante dos CE das escolas caracteriza a capacidade de comunicação escrita dos recém-licenciados como «terrível»; «atroz» (*sic*). Na verdade, os alunos consideram-se competentes nesse domínio, enquanto os docentes da faculdade contrariam essa representação. Quando questionados sobre a auto-imagem que os alunos têm, os seus professores consideram que ela é adequada. Trata-se de uma visível contradição que, no entanto, só é detectada, nas entrevistas, pela representante da SAE da FLUP.

v) Conhecimento da legislação em vigor (aspecto a que nos referimos já, quando abordámos o tipo de valorização que a instituição faz da dimensão cidadania).

vi) Compreensão dos processos de inovação e transformação.

vii) Estabilidade emocional e flexibilidade.

Contrariamente à tendência de formação que estes princípios apontam, o termo «tecnicista» é usado para caracterizar o trabalho de formação na FLUP, pela orientadora entrevistada, para justificar a ausência de estabilidade emocional que os ex-alunos afirmam sentir durante a licenciatura e a ausência de opinião que todos os restantes grupos de intervenientes revelam ter. Embora no questionário os respondentes tenham sido inquiridos relativamente à licenciatura, na sua globalidade, as respostas dos entrevistados remetem todas para a experiência de

estágio. A este propósito, a representante da SAE explicita acreditar que, ao darem as suas respostas, os ex-alunos estariam a referir-se concretamente a este último ano da sua formação, face à correspondência que considera existir entre a tendência das respostas e os relatos que estagiários das várias áreas de especialidade da FLUP lhe foram fazendo, ao longo dos anos, relativamente à experiência de estágio.

viii) Capacidade de ponderar evidências, fazer a avaliação crítica, desenvolver a capacidade de exprimir emoções de forma construtiva, ter empatia, atenção, compassividade, respeito, tolerância e cooperação.

Um novo grupo de constatações conduz-nos ainda mais longe:

1. Os licenciados em LLM – Ramo Educacional Francês da FLUP (à excepção dos que terminaram o seu curso em 2003-2004) têm opiniões próximas acerca da função e do lugar nas suas vidas da licenciatura que fizeram, pois é alta a similaridade configuracional das suas respostas (AQ).
2. Os diferentes grupos de formadores envolvidos na licenciatura – docentes da FLUP e orientadores – assim como os presidentes dos CE não têm uma perspectiva aferida da formação ministrada, com os seus formandos, nem tampouco ela existe entre os próprios formadores, sendo apenas moderada a similaridade configuracional existente entre as respostas (AQ).

Conclusão 11 – A FLUP não apresenta, ao exterior, uma imagem institucional.

4. Os ex-alunos da FLUP consideram-se razoavelmente preparadas, no que respeita à competência verbal, sentindo-se capazes de compreender, organizar e apresentar as suas ideias, oralmente e por escrito, quer em LM, quer em LE. Não sabem até que ponto conseguem debater essas mesmas ideias (AQ).
5. Os docentes da FLUP consideram que eles organizam, apresentam oralmente e por escrito as suas ideias e debatem-nas, mas que, no entanto, não têm capacidade de compreender e de produzir oralmente e por escrito, nem em LM nem em LE (AQ).

6. Os orientadores da escola e os presidentes dos CE dos estabelecimentos de ensino não têm opinião formada relativamente a nenhum destes aspectos (AQ).

Conclusão 12 - As respostas de formadores e formandos não são consentâneas. Nas dos licenciados pelo Ramo Educacional há sinceridade e coerência, enquanto nas dos docentes da FLUP há incoerências. A indefinição avaliativa de orientadores e de presidentes de CE é indiciadora de um trabalho feito de costas voltadas, em que a direcção do estabelecimento de ensino básico e secundário se considera à margem do projecto de formação do ensino superior. O orientador gere a independência que a deficiente relação inter instituições lhe dá para, de acordo com a sua filosofia de educação e os seus princípios pedagógicos, implementar as suas regras pessoais, sem preocupação em respeitar orientação emanadas da FLUP. A FLUP está de costas voltadas para as instituições do ensino básico e secundário que consigo colaboram para a formação inicial de professores.

Esta realidade ressalta também do facto de, relativamente à quase totalidade dos tópicos focados, as repostas dos presidentes dos CE das escolas revelarem indefinição avaliativa. Esta posição dos CE é considerada, pela orientadora e pela representante dos CE que entrevistámos, como lógica face à nula intervenção que, quer eles próprios, quer a colectividade escolar são solicitados a ter no processo de formação.

Conclusão 13 – A qualidade da formação levada a cabo nas escolas é deficiente. Os desconhecimentos que os orientadores afirmam ter dos aspectos acerca dos quais os questionámos são reveladores do trabalho de formação que (não) é desenvolvido nos núcleos de estágio: não há debate de ideias e o acompanhamento que é feito pelo orientador ao trabalho do estagiário é insuficiente para lhe permitir formular um juízo de valor sobre a sua capacidade de compreender, organizar e apresentar as suas ideias, oralmente e por escrito, quer em Língua Materna, quer em Língua Estrangeira.

Referimo-nos já a este aspecto quando, na conclusão 7, abordámos a capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente. Para além do que aí foi enunciado, a Professora 4, quando entrevistada,

salienta que as opiniões positivas dos orientadores se baseiam nos aspectos que são mais fáceis de ler num estagiário, aquilo que, segundo as suas palavras, «lhes entra [aos orientadores] pelos olhos dentro». Relativamente aos aspectos mais profundos, aqueles que necessitam de uma análise mais atenta, os orientadores consideram não ter opinião formada. Esta mesma aluna e a representante da SAE fazem ainda uma leitura global dos dados que nos parece adequada, quando enunciam que os orientadores, às áreas que consideram ser da competência da faculdade dizem «não». Às áreas onde intervêm directamente dizem «não sabemos».

Apesar da justeza das interpretações que aqui apresentámos, em coerência com as representações recolhidas nas entrevistas, parece-nos necessário acrescentar um novo elemento de reflexão: a forma como é feita a avaliação das aprendizagens. É o que veremos de seguida.

- i) Os licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP consideram que a licenciatura lhes permitiu descobrir, com base na investigação, novos conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão, mas não consideram possuir uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais (AQ).
- ii) Os orientadores das escolas estão de acordo com esta última opinião, e não têm opinião formada sobre os conhecimentos específicos que aqueles desenvolveram durante a licenciatura (AQ).
- iii) Os presidentes dos CE continuam a não emitir opinião (AQ).
- iv) Os docentes da FLUP manifestam uma satisfação contrastante com os restantes grupos de inquiridos relativamente ao conhecimento desenvolvido nos licenciados em LLM-Francês, Ramo Educacional (AQ).

Conclusão 14 – O tipo de avaliação feita durante os quatro anos de licenciatura não permite aos docentes terem uma imagem real das aprendizagens realizadas pelos alunos. Na verdade, a forma de a FLUP fazer a avaliação das aprendizagens dos seus alunos deve ser repensada, em primeiro lugar porque,

estranhamente, os docentes da instituição revelam contentamento por terem ensinado, durante os quatro primeiros anos da licenciatura, algo que os alunos afirmam não ter aprendido; por outro lado, porque as respostas dos orientadores denunciam características do trabalho formativo que não correspondem às exigências que o Ramo Educacional Francês coloca: por exemplo, a investigação que os alunos fazem realiza-se completamente à margem do orientador de estágio, mesmo a que é realizada no âmbito do Seminário de Metodologia do Francês.

A imagem errada que os docentes da FLUP revelam do que é a realidade da formação inicial de professores é visível nas contradições existentes nas suas respostas. Nas entrevistas realizadas, foram as representantes da Secção de Francês e da Secção Autónoma de Educação da FLUP, assim como a orientadora de estágio que identificaram incongruências nas respostas destes, nomeadamente quando não relacionam a organização de *ideias e a sua apresentação por escrito e oralmente* (capacidade avaliada positivamente por estes respondentes) com a *capacidade de compreender e de produzir oralmente e por escrito* (capacidade avaliada negativamente pelos mesmos). O mesmo acontece, como referem, quando os alunos mostram ter uma noção do seu trabalho muito superior àquela que os professores da faculdade reconhecem neles. Referimo-nos à discrepância relativa à competência verbal e também à que se relaciona com a vinculação aos compromissos – aceitação de responsabilidades e auto-disciplina. É uma característica que se relaciona com a capacidade reflexiva.

- i) Os licenciados pela FLUP afirmam a inexistência de um ensino reflexivo durante a licenciatura. Não se consideram preparados para enfrentar a sociedade da informação e da comunicação, não sabem avaliar criticamente factos e ideias para fundamentarem as suas decisões e não se consideram aptos a investigar com rigor e exactidão (AQ).*
- ii) Os docentes da FLUP reconhecem esta falha na licenciatura mas, paradoxalmente, admitem a hipótese de, no século XXI, ser possível desenvolver capacidades avaliativas e de decisão fundamentada quando não se investiga com rigor e exactidão e não se usa criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação (AQ).*

- iii) Os orientadores de escola e os CE não têm opinião formada sobre nenhuma categoria desta dimensão primordial da formação inicial de professores (AQ).

Conclusão 15 - Terra de ninguém na formação ministrada pela FLUP, a capacidade reflexiva é desvalorizada na Formação Inicial de professores desta instituição, pois não é trabalhada nem na Faculdade nem no estágio. Esta conclusão, ainda que já afluída na conclusão cinco, surge novamente, face às constatações agora apresentadas.

Na verdade, a capacidade reflexiva desenvolve-se com base nos seguintes saberes e competências: domínio de uma perspectiva histórica dos acontecimentos que marcam a vida, competência investigativa e competência argumentativa, desenvolvida através do debate. São aspectos desvalorizados pela FLUP, como também já referimos na conclusão sete, com os consequentes reflexos em termos da capacidade de, enquanto profissionais, os professores licenciados participarem nos processos de inovação e de mudança.

- i) Os ex-alunos consideram que não lhes foi dada oportunidade de desenvolverem um estilo pessoal, o sentido estético, a imaginação e a originalidade que lhes permitissem formular hipóteses de trabalho com vista à inovação (AQ).
- ii) Os docentes da FLUP não têm uma perspectiva sistémica que explique como se desenvolve a capacidade de inovar, isolam a imaginação e a originalidade, e tendem a considerar que elas têm algum espaço na formação ministrada na instituição (AQ).
- iii) Os orientadores e os presidentes do CE continuam afastados do processo formativo em mais uma área vital no desenvolvimento profissional dos docentes (AQ).

Conclusão 16 – Os ex-alunos estão conscientes da lacuna que representa, para a profissão de professor, não ser capaz de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação. Os formadores, pelo contrário, não o sentem; os orientadores, porque não proporcionaram, durante o estágio, situações

pedagógicas que apelassem à inovação e favorecessem o desenvolvimento de um estilo pessoal e original; os docentes da FLUP porque revelam (através das incoerências registadas), que estes aspectos não são trabalhados nas suas aulas. Em suma, os licenciados pela FLUP não tem preparação que lhe permita serem actores de inovação.

- i) Os docentes da FLUP desvalorizam a capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação, ao entenderem os processos de inovação e transformação como isolados da valorização da escolaridade, da investigação e da educação e da curiosidade intelectual e abertura de espírito (AQ).*
- ii) Os orientadores manifestam indefinição avaliativa relativamente a este aspecto (AQ).*

Conclusão 17 – A FLUP não capacita os professores que forma, de modo a torná-los capazes de se assumirem como intelectuais transformadores. Se assim fosse, a formação inicial constituiria o primeiro passo de uma formação permanente assente na curiosidade intelectual, na abertura de espírito e na capacidade investigativa. Provam-no duas constatações: por um lado, os docentes da instituição respondem de forma incoerente, ao considerarem não desenvolvida uma capacidade que é a consequência das duas que os mesmos docentes afirmam ter sido desenvolvida nos alunos pela formação ministrada na instituição. Por outro lado, ressaltam dúvidas sobre a qualidade da intervenção dos orientadores de estágio no desenvolvimento profissional dos professores em formação, quando estes manifestam indefinição avaliativa relativamente a este domínio, como havia acontecido a uma grande parte dos anteriores.

A FLUP não forma intelectuais transformadores. Como foi referido na conclusão cinco, a representante da SAE apela à inclusão de «novos alvos de formação», que alterem as atitudes dos alunos e mudem as suas capacidades cognitivas, desviando-se assim o que considera ser a centralidade da formação inicial de professores da FLUP: o domínio das técnicas que, ano após ano, têm condizido à reprodução social através da escola.

- i) Os licenciados consideram que a licenciatura não lhes deu estabilidade emocional nem flexibilidade. No entanto, nenhum dos grupos de*

- formadores e empregadores tem opinião acerca do desenvolvimento, pela FLUP, da auto-consciência dos formandos (AQ).
- ii) Os ex-alunos afirmam o seu mal-estar psicológico (AQ).
 - iii) Todos os demais intervenientes no processo de formação são indiferentes (AQ).
 - iv) Quer os ex-alunos quer os orientadores consideram que existe nos formandos um bom desenvolvimento dos valores e da moral (AQ).
 - v) Os docentes e os presidentes dos CE não têm opinião formada sobre o assunto, à excepção do sentido de responsabilidade social e honestidade, relativamente ao qual os docentes avaliam positivamente o trabalho da FLUP (AQ).
 - vi) Os licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP consideram que o curso desenvolveu a sua capacidade de aprender com a experiência; não sabem se desenvolveu a capacidade de se socorrerem de conhecimentos adquiridos para resolverem problemas práticos, mas têm consciência que não desenvolveu a capacidade de lidar com a mudança e com as crises. Trata-se de um sentimento que não é corroborado por nenhum dos restantes grupos de respondentes (AQ).
 - vii) Os docentes universitários consideram que apenas a capacidade de se socorrerem de conhecimentos adquiridos para resolverem problemas práticos foi bem trabalhada na licenciatura (AQ).
 - viii) Os orientadores defendem que o que é desenvolvido no curso é a capacidade de aprender com a experiência (AQ).

Conclusão 18 – Os dados aqui apresentados confirmam as conclusões atrás mencionadas que apontam para o desencontro entre as duas instituições onde se joga a formação inicial de professores na FLUP. Para além disso, mostram claramente as conclusões que daí resultam, em termos de consecução dos objectivos da licenciatura no Ramo Educacional. Destas respostas três afirmações podem ser sublinhadas: i) Quando os docentes da instituição de ensino superior apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos¹⁶⁹ e

¹⁶⁹ Não consideramos que a avaliação feita pelos docentes da FLUP se tenha reportado à totalidade do enunciado “capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos”, mas apenas à primeira parte. Fazemo-lo, quer devido às respostas dadas na variável 1.1., quer em função das avaliações neste ponto feitas pelos ex-alunos. Na verdade, enquanto corroboram a resposta dada pelos orientadores, os licenciados não confirmam

os orientadores com a aprendizagem através da experiência, é a própria capacidade de lidar com a mudança e com as crises que é posta em causa, como a avaliação negativa dos licenciados mostra. ii) Os docentes universitários contradizem, com a avaliação aqui feita, respostas dadas anteriormente, nomeadamente quando afirmaram que os licenciados pela FLUP não têm capacidade de compreender nem de produzir enunciados, assim como não detêm competências reflexivas. Como poderão, nesse caso, utilizar conhecimentos para resolver problemas, se tal operação exige conceptualização, utilizando a linguagem e a reflexão? iii) Quando os orientadores de estágio afirmam preocuparem-se exclusivamente com a “capacidade de aprender com a experiência” estão, por um lado a negar a indissolúvel união entre a teoria e a prática. Por outro lado, estão a negar a utilidade do seu trabalho. Se a função do trabalho de tutoria nas escolas fosse esta, sem suporte conceptual, então ele não seria necessário. Por esta razão, concluímos que há, no modelo em estudo, desperdício de pessoas e meios.

- i) Os licenciados pela FLUP consideram que a licenciatura os ajudou a desenvolver a iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina, a motivação intrínseca, a capacidade de negociar e de se vincular a compromissos, logo a capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades (AQ).
- ii) Os orientadores, partilham da mesma opinião no que respeita à capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades, mas revelam indefinição avaliativa relativamente aos restantes aspectos; estão assim a assumir que não participaram activamente na construção do espírito de liderança dos professores licenciados pelo Ramo Educacional (AQ).
- iii) Os docentes universitários não valorizam o papel da licenciatura neste domínio (AQ).

Conclusão 19 – O ser de cada indivíduo permaneceu mais forte do que qualquer formação institucional recebida: As características de liderança que os estagiários consideram possuir terão sido adquiridas fora da universidade, o

a resposta dos docentes e, contrariamente ao que haviam dito na resposta 1.1., em que se consideravam globalmente bem formados na área da competência verbal e dos conhecimentos, neste ponto avaliam negativamente que essas aquisições tenham sido feitas no sentido da resolução de problemas.

que confirma a conclusão que apresentámos na dissertação de mestrado, quando afirmámos que o SER de cada indivíduo permaneceu mais forte do que qualquer formação institucional recebida para ser professor.

- i) Quer os ex-alunos quer os formadores da FLUP e das escolas têm uma perspectiva positiva do trabalho feito na licenciatura no que respeita à compreensão e ao compromisso com as regras da democracia, assim como à consciência das questões sociais e à defesa da justiça e da paz (AQ).*
- ii) Os CE não se sentem à vontade para opinarem sobre este assunto (AQ).*
- iii) Nem os ex-alunos nem os formadores têm opinião sobre a preparação dada no curso a propósito do respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor (AQ).*

Conclusão 20 – O ser de cada indivíduo permaneceu mais forte do que qualquer formação institucional recebida; as características de cidadania que os estagiários consideram possuir terão, também elas, sido adquiridas fora da universidade, uma vez que nenhum dos intervenientes no processo de formação inicial tem consciência de que esse trabalho alguma vez tenha sido feito na licenciatura, através do conhecimento e da reflexão sobre a legislação em vigor.

É esta a conclusão que decorre da constatação que a representante da SAE faz, de considerar que no estágio se valoriza mais a componente técnica da formação, pondo de parte a formação integral do aluno, ou seja, a formação pessoal, a formação humana, e a formação científica de modo geral. É uma representação que corrobora a conclusão aqui apresentada e que retirámos do estudo feito. Também a P3 se insere nesta tendência de leitura dos dados, ao afirmar categoricamente que os aspectos emocionais não são trabalhados na faculdade.

- i) Os CEs acreditam que este conhecimento é facultado na licenciatura, apesar de não terem opinião formada sobre o tipo de comprometimento que os licenciados pela FLUP têm das regras da democracia, nem sobre a consciência que revelam das questões sociais, justiça e paz (AQ).*

Conclusão 21 – Apesar de as Escolas Básicas e Secundárias se considerarem exteriores ao processo de formação, como mostra a elevada taxa de presidentes dos CE que consideraram não ter elementos para responder ao questionário e por isso optaram por não proceder ao seu preenchimento¹⁷⁰, elas manifestam-se, através da manutenção ou não de núcleo de estágio em funcionamento. Assim, as escolas que aceitam colaborar no projecto de formação inicial dão um voto de confiança à instituição de ensino superior. Quando deixam de confiar na FLUP encerram o núcleo de estágio, não sem antes procederem à mudança do orientador, para melhor fazerem a avaliação da situação¹⁷¹. Por isso, a direcção das escolas tem assumido, ao longo dos anos, posições de descrença face ao modelo.

O último comentário da Presidente do CE que entrevistámos focaliza-se na crítica à não assunção, pela FLUP, da Formação Inicial de Professores como responsabilidade sua. Vai de encontro à crítica que sistematicamente fazemos de que a instituição deixou, durante todo o tempo em que o Ramo Educacional vigorou, a licenciatura que atribuiu ao arbítrio de orientadores cuja escolha não fez e cuja qualidade e maturidade não controlou. São as seguintes as suas palavras: “há aqui uma promiscuidade de papéis, de atitudes inquietante!” (entrevista à representante do Conselho Executivo).

- i) Nenhum dos intervenientes tem opinião formada sobre a capacidade que os jovens professores têm de se envolverem em projectos (AQ).*
- ii) Os orientadores são os únicos actores do processo que consideram que os licenciados têm competências de adaptabilidade (AQ).*
- iii) Os licenciados pela FLUP sentem que não tiveram oportunidade de testar a sua adaptabilidade quando confrontados com projectos de acção e, por isso, sentem-se impreparados para enfrentarem o imprevisto que caracteriza a profissão que escolheram (AQ).*
- iv) O conceito de adaptabilidade não foi interpretado, pelos orientadores, nas suas respostas, como capacidade de adaptação a projectos de*

¹⁷⁰ Os questionários destinados aos Presidentes dos CE foram entregues em mão e recolhidos pelos respectivos orientadores de estágio. Como tal, seria de esperar que a percentagem de retorno fosse semelhante nos dois casos, o que não se verificou: enquanto 73,4% dos orientadores respondeu, apenas 45,8% dos presidentes dos CE o fizeram. Na maior parte dos casos, chegou-nos a indicação, a seu pedido, que não o haviam feito por falta de dados.

¹⁷¹ Enquanto a média de permanência de cada escola é de quatro ou cinco anos (quinze alunos cada escola, em núcleos de três ou quatro estagiários), a dos orientadores é de apenas dois ou três (dez alunos cada, em núcleos de três ou quatro estagiários). Isto é, em média cada escola terá tido dois orientadores adstritos ao Ramo Educacional Francês da FLUP.

intervenção na realidade envolvente, uma vez que, a avaliar pelas respostas dadas, não se trabalha em projecto, no estágio pedagógico (AQ).

- v) Em vez de estarem a dar a sua opinião sobre o grau de adaptabilidade, os orientadores estão-se a referir à capacidade que os estagiários revelam de se submeterem às perspectivas de trabalho apresentadas pelos orientadores, mesmo que contrariem as suas crenças e convicções (AQ).
- vi) O domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego é considerado um ponto forte da formação ministrada por todos os formadores, mas não pelos próprios formandos (AQ).

Conclusão 22 - Na FLUP a formação inicial de professores não corresponde a um projecto institucional, o que faz com que os licenciados não sintam que o domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego seja um ponto forte da formação ministrada. Uma vez que não tiveram oportunidade de testar a sua adaptabilidade quando confrontados com projectos de acção, sentem-se impreparados para enfrentarem o imprevisto que caracteriza a profissão que escolheram. Esta opinião contraria a representação que a este propósito os formadores têm de que a imitação de modelos produz a autonomia. Mais uma vez as respostas dos CE das escolas revelam confiança na instituição formadora – pelo menos durante algum tempo (vd. conclusão 21) -, como anteriormente também se mostrou.

Na análise feita, em entrevista, a representante da SAE afirma isto mesmo, ao explicitar que o bem-estar psicológico que os alunos afirmam não sentir se relaciona com o que apelida de “responsabilidades mal assumidas, quer pelos orientadores, quer pela Faculdade” e que se manifestam, por exemplo, no “cartão verde” que a instituição deu aos orientadores que colaboraram com o Ramo Educacional em matérias que deveriam ser da responsabilidade da Faculdade. A orientadora que entrevistámos considera também que a desvinculação da FLUP relativamente à Formação Inicial de Professores não se vê apenas na forma como ostensivamente prescinde de controlar a qualidade da formação que faculta. Ela também é visível na não

inserção, no seu plano de desenvolvimento, da oferta de formação contínua aos professores que com ela fizeram a sua formação inicial.

- i) Em total coerência com as respostas fornecidas ao longo do questionário, os licenciados afirmam não se sentirem preparados para terem um papel interveniente e crítico na sociedade (AQ).
- ii) Também não consideram que a instituição onde realizaram a formação inicial lhes forneça oportunidades de valorização pessoal, profissional e social, através da oferta de formação contínua e apoio pós formação inicial (AQ).
- iii) Os docentes universitários acreditam que o trabalho formativo desenvolvido correspondeu às expectativas dos estudantes e às exigências da profissão (AQ).
- iv) Desconhecem o tipo de apoio que a FLUP presta aos seus ex-alunos após a formação inicial (AQ).
- v) Os orientadores são críticos relativamente à formação recebida pelos alunos da FLUP (AQ).
- vi) Paradoxalmente, afirmam não ter opinião formada sobre a capacitação dos licenciados pela FLUP (AQ).

Conclusão 23 – Só os ex-alunos revelam consciência de que a FLUP não capacita os seus licenciados, de forma a torná-los capazes de usarem os seus conhecimentos para resolverem problemas e a permitir-lhes serem intervenientes críticos na sociedade. Na verdade, os docentes da instituição têm representações afastadas da realidade, fruto na falta de hábito de, na FLUP, se avaliarem as experiências. Trata-se de representações que não lhes permitem perceber o sentimento dos «clientes», aspecto que está ausente das suas preocupações. Na FLUP não há uma cultura investigativa relativamente à acção, o que retira à instituição consciência do seu papel na sociedade.

Relativamente à investigação que deveria ser feita pelos alunos, os dados do inquérito indicam que tal não acontece durante o estágio, mas que as cadeiras ministradas na instituição recorrem a ela. Tal como os dados também indicam, e a falta de hábitos investigativos aqui apontados sugere, as respostas indicam uma diferença entre o incentivo à investigação e o recurso a ela, de forma sistemática e rigorosa. Tal não acontece, realmente.

Conclusão 24 - A instituição desvaloriza os aspectos relacionados com o desenvolvimento emocional e moral, assim como com o bem-estar psicológico. Esta falha do curso é tanto mais grave quanto estamos a falar de características indispensáveis aos professores que nem no estágio são trabalhadas, como revela a indefinição avaliativa dos orientadores. São constatações que nos levam a questionar a forma como a FLUP tem encarado a formação de professores. A avaliação positiva do envolvimento da licenciatura no desenvolvimento dos valores e da moral – consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais e capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais - parece-nos, neste contexto, excessiva, uma vez que anteriormente os mesmos alunos tinham verbalizado o seu descontentamento relativamente ao deficiente papel que o curso tinha tido na capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões. Por outro lado, como podem os docentes ter participado em tal trabalho quando afirmam não ter opinião formada sobre o assunto?

É a esta derradeira conclusão a que o percurso de síntese que fizemos nas páginas anteriores nos conduz. Desvalorizando todas as linhas orientadoras da formação inicial de professores para o século XXI, a FLUP revela não ter compreendido, durante todo o período em que vigorou o Ramo Educacional, os desafios que a sociedade do conhecimento coloca às instituições de formação. O professor-líder, com capacidade de iniciativa e empreendedorismo, que os novos tempos exigem não é formado nesta instituição - “O ensino na faculdade não propicia isso” (entrevista P3).

2. Confronto das conclusões obtidas com outros estudos realizados sobre o Ramo Educacional

Partindo do enquadramento teórico desta tese, a saber: as políticas educativas e curriculares na mudança de século e a forma como são constitutivas da cultura escolar, no contexto da formação inicial de professores, faremos de imediato o confronto dos dados de terreno com os princípios orientadores da acção.

Num primeiro momento poremos em evidência as coincidências e as diferenças existentes entre o estudo por nós levado a cabo e outros estudos realizados sobre o mesmo objecto de estudo.

Num segundo momento confrontaremos as conclusões a que chegámos com os resultados da auditoria institucional levada a cabo pela Reitoria da UP, de que partimos.

2.1. Estudos de avaliação realizados por um Conselho Directivo da FLUP

Sobre o dealbar do Ramo Educacional temos na FLUP um conjunto de estudos levados a cabo pelo Conselho Directivo presidido pelo Prof. Doutor Jorge Osório. Trata-se de um *Inquérito aos licenciados em 1985, 86 e 87*, realizado no ano lectivo de 1988, o qual foi aplicado no ano lectivo de 1989 – com algumas alterações - aos licenciados nos anos lectivos de 1986, 87 e 88. É aos dados aí apresentados que nos referiremos de seguida, para a seguir os confrontarmos com um outro que o mesmo CD aplicou a alunos do Ramo Educacional.

O documento de 1988 chama a atenção para o facto de ser “a primeira vez que nesta Faculdade se promove uma iniciativa deste género” (Inquérito 1988: 1) e define como objectivo do estudo “possibilitar uma ideia da situação profissional dos licenciados por esta Faculdade de Letras” (*ibidem*: 1).

O documento do ano seguinte (1989) afirmava a convicção de que alguns dos erros do primeiro inquérito tinham sido corrigidos e que “se a iniciativa for continuada, poderá a FLUP vir a dispor futuramente de um conjunto de informações sobre aspectos relevantes do seu relacionamento com o meio em que se insere” (*ibidem*: 1). Considerava ainda que estes dados poderiam ter repercussões importantes, pois “a problemática das saídas profissionais que, hoje, emerge como forte preocupação no interior das Faculdades de Letras, ganhará

certamente com ser equacionada tendo em consideração as informações recolhidas por este meio” (*ibidem*: 1).

O facto de ter havido duplicação do questionário aos licenciados em 1986 e 1987 levanta dificuldades de interpretação dos dados, assim como o facto de o questionário e o tipo de tratamento de dados não ser o mesmo nas duas aplicações. No entanto, e porque pensamos que a existência destes documentos, pelo seu carácter de excepção no que respeita à actividade auto-investigativa desta instituição pode conduzir-nos à identificação de perspectivas de análise futura, decidimos proceder à sua análise.

Da leitura de ambos os documentos ressalta que:

- i) Em 1985 foram licenciados 573 alunos, em 1986 o número subiu para 710, em 1987 foram 484 alunos licenciados e em 1988 licenciaram-se 567;
- ii) Exercia actividade remunerada 96% dos alunos licenciados em 1985, 98% dos de 1986, entre 83% e 96,5% dos que se licenciaram em 1987¹⁷² e 71,3% dos de 1988;
- iii) Dos licenciados que exerciam actividade remunerada, 80,23% dos respondentes ao inquérito de 1988 eram professores, descendo este número para 72% relativamente aos respondentes do inquérito de 1989;
- iv) No entanto, e segundo as conclusões do inquérito de 1988, dos que eram professores, só 46,2% tencionava permanecer definitivamente no ensino, enquanto os restantes abandonariam o ensino caso lhes surgisse um emprego com remuneração superior e 16,8% dos que exerciam a actividade docente afirmaram mesmo que se mantinham no ensino porque não tinham encontrado alternativa equivalente. Só 27,5% se manteria no ensino, mesmo que lhes surgisse uma hipótese melhor remunerada. No mesmo sentido, os dados do inquérito de 1989 dizem que 30,2% tencionavam permanecer definitivamente no ensino, 25,1% afirmam essa intenção por muito tempo e 29,4% tencionavam permanecer no ensino apenas algum tempo;
- v) Segundo o primeiro inquérito realizado, a média de percentagens dos licenciados que, não sendo professores, exercem outro tipo de actividade

¹⁷² O documento de 1988 refere que exercem actividade remunerada 83% dos licenciados licenciados em 1987, enquanto o documento de 1989 aponta para 96,5% dos licenciados em 1987 como exercendo actividade remunerada.

remunerada, é de 19,66%, dos quais 40% trabalha em Bancos e nos sectores administrativos das Empresas e 22% trabalha na Administração Pública (Inquérito de 1988: 1). O inquérito aplicado em 1989 considera que 23,8% exercem outro tipo de actividade, distribuindo-se pelos sectores a seguir indicados: organismos estatais 5%, comunicação social 0,8%, transportes 0,6%, secretariado 4,1%, actividade editorial e publicidade 0,7%, indústrias 1,4%, comércio externo 0,7%, formação profissional (nomeadamente formação empresarial na Associação Industrial Portuguesa) 2,4%, diversos 1% (Inquérito de 1989: 4);

vi) O questionário de 1988 constatava a existência de 53% dos licenciados exercendo a sua actividade profissional no distrito do Porto, 6,4% no de Vila Real, 8,7% no de Braga e 11% no de Aveiro. No inquérito do ano seguinte, ainda que se tenha procedido a um tratamento de dados diferente, mostra-se que a maior parte dos licenciados trabalha no local de onde é natural: distritos de Porto, Braga, Aveiro e Vila Real, mas também Bragança e Viana do Castelo.

Assim, o texto que apresenta os dados do inquérito de 1988 conclui que **“um número bastante elevado de licenciados pela Faculdade de Letras do Porto tem encontrado emprego no mercado de trabalho”** (Inquérito de 1988: 3) e que este trabalho **“proporciona uma imagem da projecção da Faculdade na Região Norte em termos de fornecer quadros qualificados para o Ensino e de formação permanente das diferentes gerações de licenciados através de iniciativas de actualização científica”** (Inquérito de 1989: 3). O inquérito considera que 68% dos inquiridos se inscreveria em **“iniciativas de actualização científica organizadas pela FLUP”** (*ibidem*: 3).

Em 1990, o mesmo Conselho Directivo da FLUP promove um *Inquérito aos alunos matriculados pela 1ª vez no 1º ano* no ano lectivo de 1989-90. As conclusões apresentadas foram por nós confrontadas com os Inquéritos atrás definidos. Tal como lá estava consagrado, **“as áreas geográficas de naturalidade dos alunos agora matriculados na FLUP [...] evidenciam que a enorme maioria dos estudantes é natural da região do Grande Porto, aliás em concordância com as indicações que os inquéritos realizados em 1988 e 1989 junto dos licenciados tinham já fornecido”** (Inquérito de 1990: 2).

No entanto, o mesmo texto chama a atenção para um dado que então não tinha merecido referência específica: a existência de um número considerável de alunos oriundos de fora do continente. Relativamente a este

assunto só o inquérito de 1989 questiona os alunos acerca do seu local de naturalidade, sendo os seguintes os resultados: em 1985-86 licenciaram-se 8 alunos oriundos de países de África de língua portuguesa e 5 de outros países; estes números sobem para 18 oriundos de África em 1986-87 e 5 de outros países; 20 oriundos de África em 1987-88, com 7 de outros países.

Relativamente a este mesmo assunto, o inquérito aos alunos matriculados pela primeira vez em 1990 mostra que há uma **“presença bem significativa de alunos nascidos em antigas colónias portuguesas, sobretudo em Angola, e daqueles que são oriundos de França, o que indicia a presença de uma geração importante de filhos de emigrantes”** (*idem, ibidem*).

Destes dados emergem sete conclusões:

- i) O início do Ramo Educacional teve adeptos na FLUP que comungavam de um espírito auto-investigativo;
- ii) Os licenciados no Ramo Educacional destinavam-se maioritariamente ao ensino, ainda que uma boa parte deles não o tenha feito por vocação;
- iii) As saídas profissionais dos licenciados pelo Ramo Educacional FLUP eram essencialmente a banca, a administração de Empresas e a Administração Pública; em menor escala o secretariado e a formação profissional (nomeadamente formação empresarial na Associação Industrial Portuense); mais abaixo situava-se a comunicação social, os transportes, a actividade editorial e a publicidade, a indústria e o comércio externo;
- iv) Era muito grande, no início, a capacidade empregadora, no que respeita às Licenciaturas do Ramo Educacional;
- v) Os licenciados conseguiam colocação na sua zona de residência ou de naturalidade;
- vi) Entre meados dos anos oitenta e o início da década de noventa o perfil dos alunos da FLUP mudou: passou a ser considerável o número de alunos oriundos de países de África e de França ou de países francófonos.
- vii) As opções pedagógicas dos docentes da instituição deveria equacionar esta mudança do perfil dos *clientes*.

2.2. Estudos de avaliação enquadrados por projectos de investigação

Vaz (1986a) chefiou um grupo de investigadores que estudou as Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional das Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e Porto, assim como da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.

Estes cursos punham em funcionamento, em regime sequencial, a componente de formação teórica específica e psicopedagógica - realizada na Universidade - e a componente de prática pedagógica - realizada nas escolas preparatórias e secundárias.

Ainda que não estando a FLUP – nem nenhuma das Faculdades Clássicas ligadas às Humanidades – abarcada por este estudo (até porque na altura ainda não existia o Ramo Educacional nas Faculdades Clássicas de Letras), parece-nos importante referi-lo, quer por apresentar conclusões próximas da investigação que realizámos na dissertação de mestrado - *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes: Um estudo de caso* (o caso do Ramo Educacional Francês da FLUP) - quer por ser a única investigação que conhecemos sobre o Ramo Educacional em vigor na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Relativamente ao Ramo Educacional da Universidades Clássicas, ressalta que **“no campo da formação de professores, as licenciaturas dos ramos de formação educacional surgiram como um projecto portador de inovação, ao conferirem às Universidades uma competência profissionalizante”** (VAZ, 1986a: 184).

Fazendo a análise dos estatutos da FLUP¹⁷³ em confronto com os estatutos da Universidade do Porto (Despacho Normativo nº 73/89, de 19 de Julho) constatamos que a diferença, no que diz respeito aos fins que assumem, se centra justamente na assunção da dimensão pedagógica. A alínea a) do ponto 2. do artº 1º do Capítulo I do Desp. Norm. nº 73/89, define os seguintes fins da Universidade do Porto: **“A formação humana, cultural, científica e técnica”**, enquanto a alínea a) do ponto 1. do artº 2º da Secção I do Capítulo I dos Estatutos da FLUP definem-se os seguintes fins desta instituição: **“A formação humana, cultural, científica, pedagógica e técnica”**.

A reinvidicação de uma dimensão de desenvolvimento pedagógico para a FLUP, no conjunto da U.P., parece coerente com o objectivo por que foi

¹⁷³ Disponível *on line* em <http://sigarra.up.pt/flup>

criada, em 1961, com o curso de Ciências Pedagógicas (artº 3º) - não esqueçamos a justificação dada para esta reabertura: **“todos concordam que é tríplice a missão das Universidades de hoje: preparação profissional; investigação científica; ensino cultural”** (Decreto-Lei nº 43.864 de 17 de Agosto de 1961: 1022). Tratava-se, nessa altura de **“associar à especialização imposta pelas condições económicas e sociais da vida moderna uma cultura geral, hierarquizadora de valores, integradora de noções e amplificadora de perspectivas”** (*idem*: 1023), preocupação que **“aparece como dominante não só nos meios universitários, como entre todos os que se interessam pelo destino e pelo papel da Universidade”** (*ibidem*: 1023).

E é mesmo o referido articulado legal que explicitava que era nesse sentido que se tinham manifestado as conclusões das conferências dos reitores das Universidades da Europa, realizadas em Haia (1953), Clermont-Ferrand (1954) e Cambridge (1955), assim como as constatações das conferências internacionais das Universidades, realizadas em Utrecht (1948), Istambul (1955) e México (1960).

Assim, encontramos nos articulados legais relativos à criação da FLUP - na versão que actualmente conhecemos, ou seja a iniciada em 1961 - fundamentos que nos levam a considerar que se aplica à instituição que estamos a estudar as constatações que Vaz apresentava: as licenciaturas dos Ramos de Formação Educacional tinham surgido com o objectivo de **“formar professores preparados e capacitados para a entrada na vida activa com um estatuto profissional definido”** (VAZ, 1986a: 184). Na realidade, quando esta modalidade de formação surgiu, a habilitação profissional realizava-se posteriormente à aquisição da habilitação científica específica (académica), sendo o acesso ao estágio feito por concurso documental público. O estágio era realizado nas escolas, acompanhado por docentes da escola e supervisionado por metodólogos itinerantes. Tudo **“aconselhava a procura de soluções de formação integrada”** (*ibidem*: 188), garantindo a formação académica a par da habilitação profissional.

Era, pois, **“uma formação para a informação [...] para a reflexão [...] para a competência”** (*ibidem*: 184) que nas licenciaturas do ramo educacional aparecia operacionalizada, através da relação teoria-prática. Esta organização teve consequências visíveis ao nível das perspectivas conceptuais que se puseram

em marcha, as quais foram consideradas pelos autores do projecto como “potencialmente inovadoras” (*ibidem*: 184): os autores referem-se às mudanças na organização curricular, à partilha da formação com outras estruturas do sistema, às novas áreas disciplinares que surgem, ao perfil do formador, que se diversifica, à relação formando-formação (pois no quinto ano o formando torna-se sujeito da formação e não apenas objecto, como acontecia até essa altura) e à avaliação. No entanto, a mesma fonte considera que continua como “prioritário e prevalecte o domínio do saber sobre o saber fazer e de ambos sobre o saber ser ou o saber estar” (*ibidem*: 184). Para o afirmar, a equipa referida baseava-se no carácter fundamentalmente teórico dos quatro primeiros anos dos cursos, sendo que a prática pedagógica se integrava apenas no final. No mesmo sentido, apontava o peso reduzido que a avaliação deste último ano tinha na nota de curso.

Na primeira fase, o currículo das Licenciaturas no Ramo Educacional estava organizado da seguinte maneira: os três primeiros anos faziam a preparação científica específica, o quarto prolongava-a, mas integrava também a componente psicopedagógica e o quinto ano era composto pelo estágio. Na segunda fase surgiu a possibilidade do aluno optar por um de três ramos de especialização - via científica, tradução e ramo educacional. Há também um incremento da componente de formação psicopedagógica, que passa a ser trabalhada nos terceiro e quarto anos.

Gostaríamos também de referir - com a mesma justificação que usámos para Vaz (1986a) -, um estudo de avaliação da autoria de William Capie, professor na Universidade da Georgia, EUA, com a colaboração da equipa portuguesa chefiada por Aldina Vaz a que já fizemos referência. Neste estudo (Vaz, 1986b), são analisadas, no âmbito do Projecto SE2 - Formação de Professores - as Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional das Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa e do Porto, assim como da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra e as Licenciaturas em Ensino das Universidades de Aveiro, Évora e Minho.

As considerações que pretendemos tecer a propósito deste estudo diferem substancialmente das que fizemos ao primeiro: se antes tentámos salientar o carácter de inovação e de vanguardismo que esteve na origem das licenciaturas do Ramo Educacional, agora gostaríamos de salientar aspectos

que mereceram alteração da parte da FLUP quando esta instituição pôs em funcionamento este modelo de formação inicial. São pontos que, relativamente às instituições cujo Ramo Educacional é avaliado neste estudo, merecem críticas dos autores da investigação.

O estudo afirmava que todas as cadeiras da área das Ciências da Educação tinham sido mais favoravelmente avaliadas nas Licenciaturas em Ensino do que no Ramo Educacional, nomeadamente a cadeira de Metodologia. Seguidamente o estudo apresentava as razões do descontentamento dos estudantes:

i) Na formação educacional, as cadeiras de metodologia são consideradas mais orientadas para os conteúdos do que para os métodos;

ii) As cadeiras de metodologia são leccionadas por um docente do departamento científico em 60% dos alunos da formação educacional inquiridos, o que só acontece em 15% dos casos nas licenciaturas em ensino;

iii) Nas referidas aulas recorre-se apenas, no Ramo Educacional, a duas metodologias de trabalho: exposição feita pelo docente e aulas dadas pelos alunos.

Relativamente às actividades de estágio, que decorriam, como agora decorrem, num estabelecimento do Ensino Básico ou Secundário:

i) A actividade lectiva – realizada em turmas reais das escolas - é considerada muito importante para os estagiários;

ii) Apenas metade dos estagiários tinham por hábito discutir antes da aula assistida as planificações (os que o fizeram consideraram esse trabalho útil);

iii) Nas licenciaturas em ensino, quase todos os estagiários declararam ter havido comentário da aula do orientador após a assistência, enquanto na formação educacional $\frac{1}{4}$ afirma tal não ter ocorrido; no entanto, os que tinham tido oportunidade de o fazer consideraram esta prática útil;

iv) Todos os alunos inquiridos mencionam ter havido discussão com os orientadores após a aula dos estagiários (em metade dos casos imediatamente após a observação);

v) Não são discutidas com os orientadores as estratégias concretas e específicas a aplicar na sala de aula.

Do que foi dito, as autoras salientam que muitas das práticas não estão de acordo com o habitualmente estabelecido para a supervisão clínica: nem sempre há discussão prévia da aula, seguida da sua observação e posterior discussão. Também não existe uma participação significativa dos alunos em formação nas dinâmicas da escola. É também dado relevo neste estudo ao facto dos estagiários, licenciados e orientadores afirmarem a necessidade de formar os orientadores.

No que respeita à competência para a docência:

- i)* Tanto os estagiários como os orientadores do ramo de formação educacional consideram o estágio mais positivo do que o mesmo universo relativo às licenciaturas em ensino (VAZ, 1986b: 46);
- ii)* Os estagiários das licenciaturas do ramo de formação educacional consideram os seus programas altamente teóricos; os das licenciaturas em ensino são mais moderados;
- iii)* Os orientadores indicaram que os estagiários não possuem fundamentos teóricos para a sua prática;
- iv)* Os docentes universitários não consideram as suas aulas marcadamente teóricas.

Assim, conclui a avaliadora que **“os resultados não indicam claramente a supremacia de um dos sistemas de formação. Indicam, sim, que tanto existem problemas comuns, como problemas específicos”** (*ibidem*: 57). E sugere que **“o conjunto dos dados fornecidos pelos inquiridos poderia tornar-se, eventualmente, mais útil se as várias Instituições implicadas promovessem a sua discussão comparativa”** (*ibidem*: 57).

2.3. O relatório institucional de auto-avaliação da Universidade do Porto

Ainda com o objectivo de contribuir para a consciencialização da especificidade da Formação Inicial de Professores, no quadro da definição de uma política de formação, gostaríamos também de referir alguns dados recolhidos do *Relatório Institucional de auto-avaliação*, realizado pela Universidade de Porto, em Maio de 1996. Refere o preâmbulo deste documento que **“foi explicitamente salientado que este exercício devia ser considerado como «uma oportunidade para discutirem com alguma profundidade os objectivos das suas políticas institucionais e os mecanismos de que dispõem para gerir e controlar as suas actividades, deixando para segundo plano preocupações acerca da**

imagem externa (eventualmente negativa) que as respostas ao inquérito pudessem transmitir» (AMARAL, 1996: 7).

Dos dados expostos no relatório salientamos a seguinte consciencialização:

“A Universidade precisa de se interrogar mais profundamente [...] Por exemplo: a Faculdade de Letras não chegou a acordo sobre uma política da qualidade e, por isso, simplesmente omitiu-a nos seus planos; essa omissão deveria ser questionada por algum organismo central [...] a responsabilização requer um sistema de referências que ultrapasse as fronteiras de cada unidade de ensino ou de investigação. Um sistema deste tipo implica uma reflexão sobre a experiência de aprendizagem e o processo de ensino” (ibidem: 44, 45).

A conclusão a que o relatório chega indica que:

“A Universidade não partilha uma cultura de qualidade que lhe permita elaborar objectivos consensuais, uma vez que a instituição está dividida em entidades totalmente autónomas. Estas desenvolveram as suas próprias referências de qualidade, ou simplesmente confiaram a cada catedrático a tarefa de definir a forma como os objectivos académicos devem ser atingidos. Deste modo, a liberdade académica encobre quer fraquezas a esconder, quer pontos fortes que são motivo de orgulho” (ibidem: 53).

São conclusões que caminham no mesmo sentido das que são apresentadas pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP). Afirma-se, neste texto, que

“a formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite [...] o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção” (CRUP, 1997: 8).

Os autores salientam que este elemento é concretizado em muitos modelos através do estágio pedagógico e das disciplinas de Prática Pedagógica e Acções Pedagógicas de Observação e Análise.

Assim, consideram que a Prática Pedagógica deve ser:

“o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas interrelações, constituem o seu enquadramento formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. É muito mau para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor quando estes

dois mundos se desconhecem ou contradizem. Por isso é fundamental a organização da prática pedagógica segundo um princípio de relação interinstitucional” (ibidem: 8).

Considerando que a Prática Pedagógica deve ser progressiva, este grupo de trabalho afirma que os objectivos de formação exigem condições de operacionalização, que explicitamos: *i)* número suficiente de escolas e contactos fáceis entre estas e a instituição de formação; *ii)* bons alunos à entrada da prática pedagógica; *iii)* bons formadores em ambos os tipos de instituição; *iv)* uma matriz conceptual que oriente a prática pedagógica.

Relativamente a este assunto, o grupo de trabalho considera que se trata de condições que são cada vez mais difíceis de criar, problema que exige “**decisões imediatas” (ibidem: 8).**

O grupo valoriza também o papel dos seminários, “**se orientados numa lógica de projecto, de formação-acção-investigação e se, caso isso seja possível, acompanharem a prática pedagógica” (ibidem: 8).** Alertam ainda:

“É importante que o saber adquirido na formação inicial não assuma um carácter exclusivamente académico, mas tenha também vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação actual. [...] Só este contacto [com a investigação] o poderá ajudar a perceber a natureza, as problemáticas, os métodos e o valor da produção do conhecimento nestes domínios, permitindo-lhe desenvolver, ele próprio, uma atitude investigativa, de abertura à reflexão e ao permanente aprofundamento do seu próprio conhecimento” (ibidem: 8).

Acaba por esclarecer:

“Não é por ter uma vertente profissionalizante que a formação de professores deve deixar de ser realizada nas Universidades. Pelo contrário, a sua sólida base cultural, a sua íntima ligação com a investigação sugerem que as Universidades são, na verdade, locais privilegiados para a realizar” (ibidem: 11).

São alertas e condições de operacionalização que confirmámos, quer no estudo de caso levado a cabo na nossa dissertação de mestrado, quer na investigação transversal e longitudinal que realizámos para apresentar nesta tese de doutoramento. São alertas e condições de operacionalização que serviram de base para as sugestões que, de forma continuada, fomos fazendo

relativamente aos ajustamentos necessários a efectuar no Ramo Educacional, e que, na maior parte dos casos em co-autoria, redigimos e publicámos¹⁷⁴.

2.3.1. As metas da UP

Neste ponto reflectiremos acerca dos documentos oficiais da UP que serviram de estímulo ao estudo que aqui apresentamos e para cujas conclusões remetemos nos parágrafos anteriores. Referimo-nos ao Relatório Institucional de Auto-avaliação da Universidade do Porto e ao Relatório dos Auditores da Associação Europeia das Universidades. Ambos se reportam a uma iniciativa da Associação Europeia das Universidades (ex-Conferência dos Reitores Europeus – CRE) da qual fazia parte a UP, representada pelo então Reitor da Universidade do Porto, Professor Doutor Alberto Amaral.

Esta entidade decidiu criar um projecto-piloto de auditoria da qualidade institucional que, na sua fase piloto (1994/95) contou apenas com a participação de três universidades – Porto (Portugal), Utrecht (Holanda) e Gotemburgo (Suécia). Tratou-se de uma auto-avaliação que seguiu as orientações propostas pelo Center for Higher Education Policy Studies da Universidade de Twente, Países Baixos. Para o efeito, foi aplicado um questionário baseado no *Catalogue of University Goals*¹⁷⁵, com o propósito de **“conhecer e compreender como é que as diferentes escolas traduzem o conceito de missão em objectivos mais específicos e quais são os seus pontos de vista sobre o grau de cumprimento desses objectivos”** (AMARAL *et al*, 1994: 8,9). O questionário foi enviado aos presidentes dos CD das diferentes faculdades que compõem a UP.

A comissão de auto-avaliação era presidida pelo próprio Reitor e dela faziam parte dez membros por ele designados¹⁷⁶. Na divulgação que o ex-Reitor da UP, Professor Doutor Alberto Amaral, faz dos resultados afirma o seu

¹⁷⁴ Cf. FONSECA, e BRAGA (1999); RAMOS e BRAGA (1999) e (2001); BIZARRO e BRAGA (2003a); BIZARRO e BRAGA (2003b); BIZARRO e BRAGA (2004a); BIZARRO e BRAGA (2004b); BRAGA (2000a), (2000b) e (2001).

¹⁷⁵ ALLEN, M. (1988). “The Goals of Universities”. *The Society for Research into Higher Education & Open University Press*, Milton Keynes, UK.

¹⁷⁶ Tratou-se dos Professores Doutores António Teixeira Fernandes, Carlos Barral, Joaquim Pinto Machado, Jorge Olímpio Bento, José Madureira Pinto, José Moreira de Araújo, José Novais Barbosa, Manuel Miranda Magalhães, Paulo Tavares de Castro e Rui Guimarães.

desejo de que estes devem “ser encarados como um documento base para as alterações necessárias para melhorar a qualidade da instituição” (AMARAL, 1996).

Ao explicitar os objectivos da UP, o relatório distingue as universidades dos institutos politécnicos, anunciando que as primeiras “visam proporcionar aos seus alunos a aquisição de sólida formação científica e cultural básica, bem como preparação técnica e tecnológica”, enquanto os segundos “têm como objectivo essencial a formação de técnicos para o sector produtivo” (AMARAL *et al*, 1994: 8).

No que respeita à missão da UP, o *Relatório Institucional de Auto-Avaliação* da Universidade do Porto transcreve os números 1 e 2 do artigo 1º dos estatutos da instituição, onde se estipulam os fins que esta instituição prossegue e que, segundo os autores, “**integra[m] as quatro componentes que consensualmente são consideradas como próprias da missão das universidades (Allen, 1988): descoberta, aquisição e criação de conhecimento (investigação); transmissão e difusão do conhecimento (ensino); aplicação do conhecimento numa perspectiva de serviço público; preservação do conhecimento (saber dos académicos, publicações, bibliotecas, museus e arquivos)**” (*ibidem*: 8).

Assim, são as seguintes as metas cujo grau de cumprimento, em cada faculdade, se avalia:

Área das capacidades e atitudes individuais

Aprendizagem cognitiva:

Competência verbal, competência matemática, conhecimento factual, raciocínio lógico, curiosidade intelectual, sensibilidade estética, criatividade, integridade intelectual, competências de auto-formação;

Desenvolvimento emocional e moral:

Auto-consciência, bem-estar psicológico, capacidade de compreensão humana, desenvolvimento de uma moral e de valores, respeito pelas diferentes religiões;

Competência prática:

Capacidade de resolver problemas, liderança, espírito de cidadania, capacidade de decidir relativamente à carreira profissional, manter uma vida familiar estável, encontrar formas criativas de ocupar os tempos livres, desenvolver hábitos de vida saudável;

Área das necessidades da sociedade

Conhecimento:

Preservação, disseminação, descoberta e aplicação do conhecimento;

Arte:

Divulgação das artes e dos espectáculos;

Descoberta e desenvolvimento do talento:

Identificação, desenvolvimento e certificação de capacidades, capacitação dos indivíduos, fornecimento de oportunidades de valorização a todos, fornecimento de oportunidades de educação e formação permanente;

Experiência universitária:

Provisão de uma experiência universitária positiva.

As respostas fornecidas pela Faculdade de Letras indicam que esta instituição valoriza essencialmente (em grau quatro numa escala de zero a quatro) as metas indicadas, no quadro que se segue, a negrito:

Capacidades e atitudes individuais			Necessidades da sociedade			
Aprendizagem cognitiva	Desenvolvimento emocional e moral	Competência prática	Conhecimento	Artes	Descoberta e desenvolvimento do talento	Experiência universitária
Competência verbal e criatividade	Capacidade de compreensão humana		Preservação, disseminação, descoberta e aplicação do conhecimento		Fornecimento de oportunidades de educação e formação permanente	Provisão de uma experiência universitária positiva

Situam-se na área de valorização mínima (que foi dois, na valorização da escala feita pela Faculdade de Letras):

Capacidades e atitudes individuais			Necessidades da sociedade			
Aprendizagem cognitiva	Desenvolvimento emocional e moral	Competência prática	Co-nhecimento	Artes	Descoberta e desenvolvimento do talento	Experiência universitária
	Respeito pelas diferentes religiões	Capacidade de resolver problemas; Capacidade de decidir relativamente à carreira profissional				

Os restantes ítems situam-se na zona três, sendo que nenhum ítem aparece com valorização inferior a dois.

São dados que apontam para a desvalorização, pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, das áreas do desenvolvimento emocional e moral e da competência prática, enquanto valoriza a aprendizagem cognitiva e o conhecimento, ao mesmo tempo que se afirma valorizar a capacidade de compreensão humana, o fornecimento de oportunidades de educação e formação permanente e a provisão de uma experiência universitária positiva.

Ao confrontarmos as conclusões do estudo que realizámos com as que a UP apresenta no Relatório Institucional de Auto-avaliação, elaborado em 1994, sobre o grau de cumprimento, pela FLUP, das metas da UP, concluímos: Contrariamente ao que indicam os resultados do estudo por nós realizado, em que nenhum grupo de informantes considera que o Ramo Educacional Francês da FLUP tenha deixado de cumprir as metas da UP, o relatório da auditoria mostra a desvalorização, pela instituição, de três áreas de formação, respectivamente inseridas nas dimensões *desenvolvimento emocional e moral e competência prática*. Trata-se do respeito pelas diferentes religiões, da capacidade de resolver problemas e da capacidade de decidir relativamente à carreira profissional.

Tal como no estudo por nós apresentado, as respostas da FLUP ao inquérito institucional indicam que é muito grande o número de respostas que se situam no campo de avaliação três, no entanto, a escala aqui usada – com quatro possibilidades de opção – 1,2,3,4 – não considerou nenhuma área de avaliação como indefinição avaliativa. É digno de realce, porém, que no conjunto das faculdades que compõem a UP raras foram as opções pela avaliação de nível um. As respostas da FLUP distribuíram-se todas entre os níveis dois e quatro.

Há coincidência de pontos de vista entre os dois estudos que aqui pomos em confronto, quando se analisam as dimensões desenvolvimento emocional e moral e competência prática. Na verdade, a instituição reconhece, na avaliação institucional, desvalorização destas áreas, tal como os inquiridos na investigação por nós realizada e agora apresentada, mostra.

Mas há, pelo contrário, uma contradição enorme entre a avaliação feita pelos respondentes ao estudo que aqui se apresenta e o que acontecera nas

respostas apresentadas no estudo de avaliação promovido pela Reitoria da UP. Na verdade, contrariamente ao que neste último estudo está consagrado, a investigação por nós realizada mostra incumprimento das metas da UP que se relacionam com o desenvolvimento pessoal, com o conhecimento, com o fornecimento de oportunidades de educação e formação permanente, com o desenvolvimento da criatividade e com a qualidade da experiência universitária facultada aos alunos.

Na sequência do estudo a que acabamos de nos referir, os auditores elaboraram um relatório, cujas conclusões podem ser estruturadas da seguintes forma:

- Em termos de desenvolvimento,

“a Universidade precisa de se interrogar mais profundamente (...). Por exemplo: a Faculdade de Letras não chegou a acordo sobre uma política da qualidade e, por isso, simplesmente omitiu-a nos seus planos” (CRE, 1996: 44).

- Em termos de qualidade, considera-se que o facto de

“tradicionalmente, muitos professores universitários sentirem que têm completa liberdade académica para fazer o que quiserem e, por isso, tenderem a ignorar exigências externas relativas à qualidade” é prejudicial e acrescenta-se mesmo que “uma tal liberdade pode ser posta em risco se se sentir que os académicos não produzem trabalho de qualidade” (*ibidem*: 45).

- Em termos de diagnóstico

“faltam normas universitárias capazes de tornar operacional o desenvolvimento institucional, em correlação com os constrangimentos externos existentes; com excepção do Reitor, que desempenha um papel chave ao sugerir uma agenda para a mudança e ao marcar o ritmo para a sua operacionalização, a comunidade académica não dispõe de uma plataforma de convergência para desenvolver um sentido de identidade com a instituição” (*ibidem*: 46).

- Em termos de capacidade para a mudança, os auditores aconselham a Universidade a

“encorajar a formação pedagógica dos seus docentes, depois de se avaliar explicitamente a sua qualidade pedagógica na altura da contratação (...) [a] desenvolver um programa formal de avaliação da organização dos cursos com o auxílio dos estudantes (...) [pois] é difícil

conseguir-se um sistema sensato de garantia da qualidade e não reconheça e actue em função das preocupações genuínas e válidas dos estudantes. Pode também ter-se em atenção a carga de trabalho e o stress impostos aos alunos, bem como o tempo necessário para obtenção do diploma” (*ibidem*: 49-50).

- Em termos de responsabilidade - “accountability” -, diz-se no relatório que

“a Universidade não partilha uma cultura da qualidade que lhe permita elaborar objectivos consensuais, uma vez que a instituição está dividida em entidades totalmente autónomas. Estas desenvolveram as suas próprias referências de qualidade, ou simplesmente confiaram a cada catedrático a tarefa de definir a forma como os objectivos académicos devem ser atingidos. Deste modo, a liberdade académica encobre quer fraquezas a esconder, quer pontos fortes que são motivos de orgulho” (*ibidem*: 53).

No sentido de contrariar esta tendência, os autores do relatório aconselham a Universidade a

“desenvolver um *clima de cooperação* dentro da instituição, proporcionando um sistema justo de análise interna dos seus muitos pontos fortes e também das suas fraquezas, isto é, uma estrutura transparente e encorajante da sua auto-avaliação” (*ibidem*: 53).

No seguimento do estudo de avaliação a que acabamos de fazer referência foi elaborado o *Guia de Desenvolvimento Estratégico da Universidade do Porto para 2000-2004*, elaborado, com a coordenação do Pró-Reitor, Professor Doutor Augusto Santos Silva, por uma comissão integrada por representantes de todas as escolas que constituem a UP¹⁷⁷.

Nele se referem as recomendações da auditoria institucional de 1994, tecidas a partir de três grandes lacunas institucionais (SANTOS SILVA, 1999c): *i*) a falta de autoridade institucional para desenvolver o seu perfil académico, *ii*) a falta de objectivos consensuais acerca de uma cultura da qualidade, *iii*) a carência de estruturas institucionais formais decisoras para melhorar a qualidade. Centrar-nos-emos apenas na reformulação da missão e dos objectivos institucionais da Universidade, uma vez que é no conceito de *missão*

¹⁷⁷ Mais à frente, neste ponto, faremos referência à *Impulso estratégico da UP para 2002-2004*, documento que apresenta as características da reorientação de prioridades da UP face ao que consideram ser as novas condições e perspectivas de desenvolvimento.

que reside a “essência ou propósito global de uma dada instituição” (SANTOS SILVA, 1999b: 24).

Para o efeito elaborámos o quadro que se segue, que põe em paralelo as metas que vigoram no *Guia* para o período de 2000-2004 com as do ciclo anterior, presentes no Plano de Desenvolvimento 1993-1999:

<i>A Missão da UP Plano de Desenvolvimento 1993-99¹⁷⁸</i>	<i>A Missão da UP Guia de Desenvolvimento Estratégico 2000-2004¹⁷⁹</i>
1. <i>A Universidade do Porto é um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, ao serviço do Homem, com escrupuloso respeito por todos os seus direitos fundamentais.</i>	<i>A Universidade do Porto é um centro de educação, investigação e desenvolvimento nos domínios da cultura, da ciência, da comunicação e da tecnologia, comprometido com a formação integral das pessoas, o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso das suas comunidades.</i>
1. <i>A Universidade do Porto prossegue, entre outros fins, os seguintes:</i>	<i>São finalidades da Universidade do Porto:</i>
a) <i>A formação humana, cultural e técnica;</i>	a) <i>A formação humana, cultural, científica, ética e técnica, no quadro de processos diversificados de ensino e aprendizagem; de actividades complementares de desenvolvimento de atitudes e capacidades; e de difusão de conhecimentos;</i>
b) <i>A realização de investigação fundamental e aplicada;</i>	b) <i>A realização de investigação científica e a criação cultural, envolvendo a descoberta, aquisição e desenvolvimento de saberes, artes e práticas, de nível avançado;</i>
	c) <i>A prática constante do livre exame e da atitude de problematização, crítica e avaliação construtiva da actividade científica;</i>
	d) <i>A conservação e divulgação dos conhecimentos, das obras de cultura e das técnicas que configuram, em cada momento, o património disponível para</i>

¹⁷⁸ fonte: “Relatório Institucional de Auto-Avaliação, 1994”. In *Boletim da Universidade do Porto*, ano VI, nº 28, Maio 1996. Porto: UP. e *Guia de Desenvolvimento Estratégico 2000-2004* In *Reitoria da Universidade do Porto*, Dezembro de 1999. Porto: UP.

¹⁷⁹ fonte: “Guia de Desenvolvimento Estratégico 2000-2004”. In *Reitoria da Universidade do Porto*, Dezembro de 1999. Porto: UP.

	<i>utilização criativa dos especialistas e do público;</i>
<i>c) A prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;</i>	<i>e) A cooperação com as diversas instituições, grupos e actores do seu meio social ambiente, numa perspectiva de valorização recíproca, e através quer da investigação aplicada quer da prestação de serviços;</i>
<i>d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras;</i>	<i>f) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras;</i>
<i>e) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus.</i>	<i>g) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus.</i>

No plano de desenvolvimento 1993-99 identificam-se sete grandes metas para a UP: *i)* o crescimento da Universidade; *ii)* a sua afirmação “**como protagonista do desenvolvimento do país**” (SANTOS SILVA, 1999c: 27); *iii)* o desenvolvimento dos meios físicos e infra-estruturas; *iv)* o reforço da investigação; *v)* a implantação de sistemas de avaliação da qualidade, *vi)* a internacionalização; *vii)* a acção social escolar. Nas alterações efectuadas no que respeita à visão que pretende dar de si, a UP propõe-se “**reforçar o seu reconhecimento como uma referência nacional e internacional, quer ao nível da educação, quer ao nível da investigação científica e da criação cultural, e como um parceiro privilegiado**” (*ibidem*: 31), pelo que reforçará a qualidade, dando especial atenção “**às exigências de qualificação profissional e de formação cívica e cultural das sociedades de conhecimento e às perspectivas da formação ao longo da vida**” (*ibidem*: 31), ambicionando a excelência intelectual e a relevância social das suas actividades de investigação, criação e difusão de saber, incrementando a sua capacidade de atracção internacional e de serviço à comunidade e criando um sistema próprio de qualidade dos meios, processos e resultados.

Dito de outro modo, as respostas dadas pela FLUP ao questionário aplicado pela Auditoria Institucional à UP apresentam um equilíbrio entre as

quatro componentes que integram a missão das universidades: *i)* Investigação - descoberta, aquisição e criação de conhecimento; *ii)* Ensino – transmissão e difusão do conhecimento; *iii)* Aplicação do conhecimento numa perspectiva de serviço público; *iv)* Preservação do conhecimento.

Na verdade, a valorização indiferenciada das quatro componentes aqui identificadas tem um significado concreto: o desejo da FLUP em manter o compromisso entre o modelo liberal (o fim da universidade será o desenvolvimento intelectual e moral dos indivíduos) e o modelo vocacional (o fim da universidade é a satisfação das necessidades da sociedade, em termos de profissionais qualificados) de Universidade. O propósito de equilibrar a binómio *universidade-que-cultiva* – em que a investigação é a componente mais valorizada e que suporta o ensino - e *universidade-que-qualifica* – em que a valorização do ensino e da aplicação do conhecimento se perspectiva numa dimensão de serviço público.

A investigação que realizámos, e que aqui apresentamos, questionou também os respondentes sobre a missão da UP ou, dito por outras palavras, sobre o lugar e a função desta instituição.

Questionados sobre qual consideravam ser o lugar e a função da FLUP, entre 1988 e 2005, os respondentes ao questionário de investigação que neste estudo lançámos deram as respostas que a seguir se apresentam e que se encontram categorizadas de acordo com o que está exarado, quer nas metas da UP redigidas em 1994, em função de relatório institucional de auto-avaliação (escrito a verde, no quadro), quer com o que passou a ser estipulado em 1999, no Guia de Desenvolvimento Estratégico para 2000-2004.

Pela forma como actuou, a FLUP afirmou-se como:	Pres. C.E. (28 respondentes)	Orientad. (61 respondentes)	Docentes FLUP (12 respondentes)
Centro de criação, transmissão e difusão da cultura	1	8	5
Centro de educação, investigação e desenvolvimento nos domínios da cultura e da comunicação	15	37	3
Nenhuma das anteriores	9	10	5
Não tenho opinião formada	3	7	0

Uma larga maioria dos respondentes exteriores à instituição considera que a FLUP é um centro de educação, investigação e desenvolvimento nos

domínios da cultura e da comunicação. Deste modo, estes respondentes identificam-se com as metas redigidas em 1994. No entanto, os docentes da casa dividem-se em considerá-la um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, tal como consagrado no Guia de desenvolvimento para 2000-2004, ou em não a reverem em nenhuma das duas opções que a UP tem definido serem as suas. Esta foi também a segunda opção de resposta dos presidentes dos CE e dos orientadores das escolas.

Lembremos a propósito que nesta pergunta apenas uma opção deveria ser marcada, contrariamente ao que ocorreu no restante questionário, em que os respondentes podiam assinalar o número de respostas que considerassem necessário para definir a FLUP. Assim, constatou-se o seguinte:

A FLUP mostrou ser uma instituição:	Pres. C.E.	Orientad.	Docentes FLUP
Ao serviço das pessoas, com escrupuloso respeito por todos os seus direitos fundamentais	5	8	5
Comprometida com a formação integral das pessoas, o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso da comunidade	9	32	2
Nenhuma das anteriores	6	19	7
Não tenho opinião formada	7	4	0

A mesma discrepância que tinha ocorrido na resposta anterior verifica-se quando os inquiridos avaliam as prioridades da instituição. Os colaboradores do Ramo Educacional que não pertencem à Faculdade consideram-na uma instituição comprometida com a formação integral das pessoas, o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso da comunidade. Uma grande parte das respostas dos orientadores indicam que nenhuma das opções apresentadas corresponde à forma como vêem a instituição. Uma parte dos docentes da FLUP também não identifica a faculdade com nenhuma das opções apresentadas e os que escolhem uma das propostas optam por considerá-la uma instituição ao serviço das pessoas, com escrupuloso respeito por todos os seus direitos fundamentais. São respostas que, na sua globalidade, apresentam posicionamentos coerentes, embora seja, mais uma vez, marcante o facto de uma parte considerável dos inquiridos não conseguir

percepcionar claramente, através da actuação dos representantes da instituição, qual a opção estratégica seguida.

Para melhor entendermos as possíveis discrepâncias que admitíamos encontrar na aplicação deste questionário, incluímos uma pergunta relativa às representações sobre o tipo de relacionamento existente entre as duas entidades e chegámos às conclusões que abaixo se apresentam:

O relacionamento entre a FLUP e as escolas tem sido marcado pela:	Pres. C.E.	Orientad.
Cooperação, na perspectiva da valorização recíproca, através da investigação aplicada e/ou da prestação de serviços	8	27
Presença para supervisão das aulas dos estagiários	17	11
Colaboração pontual, quando solicitada, para além da supervisão das aulas dos estagiários	4	27
Ausência	1	

As respostas mostram claramente uma diferença de representações entre os colaboradores mais directos com a instituição (os orientadores) e os presidentes dos CE. Tal como mencionámos nas conclusões deste estudo, os CE sentem-se excluídos do processo de formação, apesar de se terem disponibilizado para a colaboração solicitada pela FLUP, através da DREN. É este sentimento que oito comentários (no conjunto dos vinte e oito inquiridos) verbalizam: “O contacto reduzido com a FLUP não permite ter opinião formada sobre trabalho da instituição”; “Os estagiários não se envolvem na vida da comunidade escolar”; “Não são dados observáveis pelo Conselho Executivo”. Os que respondem consideram, na sua maioria, que a supervisora apenas se desloca à escola para supervisionar as aulas dos estagiários.

Ainda que apresentando uma avaliação muito diferente da que acaba de ser referida, os orientadores consideram que a relação com a FLUP é de cooperação, na perspectiva da valorização recíproca, através da investigação aplicada e/ou da prestação de serviços; existe colaboração pontual, quando solicitada, para além da supervisão das aulas dos estagiários. No entanto, um comentário esclarecido acompanha as respostas do seu autor, especificando que o relacionamento da FLUP com a escola que dirige tem sido marcado pela cooperação, na perspectiva da valorização recíproca, através da investigação aplicada e/ou da prestação de serviços, mas esclarece que tal ocorre entre pessoas, não a nível institucional.

Relativamente aos fins prosseguidos pela Universidade do Porto, quer a redacção de 1994, quer a reformulação de 1999, contemplam a formação humana, cultural e técnica. Porém, o Guia de Desenvolvimento Estratégico para 2000-2004 acrescenta explicitamente, como fim a atingir, a formação ética, científica e social. Será também de realçar a discrepância existente entre as respostas dos presidentes dos CE e as dos docentes da FLUP. Salientando a importância de o Ensino Superior investir na formação humana e social dos licenciados, não admira que estes importantes intervenientes do processo de formação inicial se sintam excluídos de uma formação inicial que, segundo as respostas dadas pelos docentes da FLUP, e contrariamente ao que são as metas da UP, aposta maioritariamente na formação científica e cultural dos licenciados.

São finalidades da FLUP contribuir para uma sólida formação:	Pres. C.E.	Orientad.	Docentes FLUP
Humana	13	29	4
Cultural	6	16	9
Científica	9	22	11
Ética	7	22	2
Técnica	8	16	3
Social	11	30	2

Também é claro que os representantes das escolas básicas e secundárias desejariam que a formação de professores desse consecução a uma meta da instituição relacionada com o envolvimento em projectos (é aliás, a segunda opção dos orientadores). No entanto, os docentes da FLUP rejeitam o envolvimento em projectos como uma finalidade do Ensino Superior e apenas cinco, num total de doze, assinala como plausível uma meta que está presente em ambos os documentos produzidos pela Reitoria da UP e aqui analisados: a investigação científica. É o que mostra o quadro seguinte.

São suas finalidades desenvolver hábitos de:	Pres. C.E.	Orientad.	Docentes FLUP
Investigação científica	7	20	5
Envolvimento em projectos	14	14	1

A finalidade que preconiza a descoberta, aquisição e desenvolvimento de novos saberes, artes e práticas, que consta da reformulação feita em 1999,

é fortemente assinalada pelos orientadores e pelos representantes dos CE das escolas e as suas opções recaem essencialmente sobre os saberes e as práticas, com algum equilíbrio (maior no grupo dos orientadores). Os docentes da instituição, porém, optam exclusivamente pelos saberes como meta da UP.

São finalidades da FLUP fomentar a vontade de descobrir, adquirir e desenvolver novos:	Pres. C.E.	Orientad.	Docentes FLUP
Saberes	12	43	12
Artes	3	5	0
Práticas	19	42	2

Paradoxal, ainda que coerente com as representações reveladas no quadro anterior, os docentes da Faculdade de Letras não consideram que o livre exame, a problematização crítica e a avaliação construtiva da sua actividade sejam uma finalidade institucional, contrariamente ao que aparece no Guia de Desenvolvimento Estratégico. Apenas os orientadores identificam o seu trabalho para a FLUP como estando enquadrado por este propósito. Os presidentes dos CE, talvez pela exterioridade com que se afirmam relativamente ao processo de formação, têm dúvidas sobre a existência desta preocupação no trabalho da FLUP.

É finalidade da FLUP desenvolver hábitos de:	Pres. C.E.	Orientad.	Docentes FLUP
Livre exame, problematização crítica e avaliação construtiva da sua actividade	9	35	4

Como síntese do que acabamos de explicitar, questionámos os docentes da FLUP sobre possíveis finalidades globais da Universidade e concluímos que os respondentes, tocando metas presentes em ambos os documentos oficiais analisados, mas não esgotando o espírito de nenhum deles, apenas escolheram uma opção relacionada com a comunidade circundante: trata-se da conservação e divulgação dos conhecimentos, das obras de cultura e das técnicas que configuram, em cada momento, o património disponível para utilização criativa dos especialistas e do público. Pelo contrário, as outras duas opções escolhidas voltam-se para a internacionalização: o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras e a contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a

aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus.

São finalidades da instituição:	Docentes FLUP
A conservação e divulgação dos conhecimentos, das obras de cultura e das técnicas que configuram, em cada momento, o património disponível para utilização criativa dos especialistas e do público	7
A cooperação com as diversas instituições, grupos e actores do seu contexto social, numa perspectiva de valorização recíproca, e através quer da investigação aplicada quer da prestação de serviços	4
O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras	8
A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus	7
A prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca	1
A promoção de práticas de trabalho em colaboração	1

Em coerência com o que acaba de ser explicitado, só uma parte reduzida dos respondentes marca como verosímil o recurso, pela instituição, a processos diversificados de ensino e de aprendizagem e avaliação, a actividades de desenvolvimento de atitudes e capacidades, incluindo o trabalho em colaboração e a diferentes formas de difusão de conhecimentos, todos eles consagrados no Guia Estratégico para 2000-2004.

Pelo contrário, e tal como a análise dos dados quantitativos do questionário mostra, é no ano de estágio que o que aqui está consignado é praticado, como mostra o facto de serem os orientadores quem mais faz as referidas opções. Aos presidentes dos CE das escolas a hipótese de que estas referências não correspondam a práticas institucionais não se coloca, o que aponta, mais uma vez, para a conclusão por nós apresentada de que a abertura de núcleo de estágio nas escolas básicas e secundária corresponde a um voto de confiança na FLUP (frequentemente traído, com consequente encerramento de núcleo), por parte da direcção das escolas.

A Instituição recorre a:	Pres. C.E.	Orientad.	Docentes FLUP
Processos diversificados de ensino-aprendizagem e avaliação	15	39	6
Actividades de desenvolvimento de atitudes e capacidades, incluindo o trabalho em colaboração	11	33	6
Diferentes formas de difusão de conhecimentos	5	25	5

As respostas aqui apresentadas são esclarecedoras da interpretação que consideramos legítimo fazer dos dados atrás apresentados. No que respeita aos Conselhos Executivos das Escolas, existe uma contradição entre as opções aqui escolhidas e a correspondência com a escala numérica que fazem no resto do questionário. Na verdade, a perspectiva dos representantes das escolas é negativa, contrariamente ao que os restantes grupos de resposta ao questionário revelam.

Os orientadores revelam ter um conhecimento bastante claro do que se pretende deles, isto é, sobre as metas que é suposto a formação desenvolver nos licenciados. O maior ou menor grau de respeito por elas que as respostas sujeitas a análise quantitativa de dados apresentam terá outras explicações, que não o desconhecimento do que lhes é pedido.

Completamente diferente é o caso dos docentes da FLUP. Dado preocupante, a apresentação de conclusões que aqui fazemos mostra que não é claro, para os representantes da instituição, qual o lugar e a função que a UP pretende para si e, conseqüentemente, para os docentes que a integram na Faculdade de Letras da mesma Universidade. É uma constatação importante que não está, porém, muito afastada das conclusões que o Conselho de Auditores apresentou na sequência da avaliação institucional da UP e que apresentamos algumas páginas atrás.

Urge, assim, nesta Faculdade de Letras, disseminar uma “**cultura da ciência**” (CARAÇA, 1999: 22) que garanta o espírito crítico e participativo, o desejo e o gosto de conhecer e aprender, na sociedade mercantilista em que vivemos. Se, na linguagem do dia-a-dia, não circulam os valores, as atitudes e as expectativas científicas, “**a educação não será neste quadro mais do que um diáfano manto tecnocrático que permite resolver conflitos de competências**” (*ibidem*: 22-23).

Nesta mesma altura, mas a título pessoal e não já institucional, Augusto Santos Silva considera que é necessário repensar as metas da Universidade, pois esta instituição deve-se vincular a três universos cumulativos: a cultura - “**património dinâmico de obras, práticas, atitudes e valores que definem uma comum pertença civilizacional**” (SANTOS SILVA, 1999b: 26) – os indivíduos e os contextos sociais.

Referindo-se às quatro componentes que tradicionalmente têm integrado a missão das universidades - *i*) investigação, descoberta, aquisição e criação de conhecimento; *ii*) ensino, transmissão e difusão do conhecimento; *iii*) aplicação do conhecimento numa perspectiva de serviço público; *iv*) preservação do conhecimento - Augusto Santos Silva aproxima a cultura da primeira meta aqui identificada. Porém, esclarece que à exclusiva valorização da racionalidade científica que tem caracterizado o conceito de universidade é preciso contrapor, também, outras formas de racionalidade, nomeadamente de matriz estética e expressiva: **“a universidade deve ser concebida como um lugar de cruzamento entre as várias formas de racionalidade e criação humana”** (*ibidem*: 28-29). Trata-se, enfim, de **“elevar (...) à dignidade da definição de missão [...] uma das componentes principais da missão da universidade (...) [: a] constituição e desenvolvimento de um lugar institucional de livre exame”** (*ibidem*: 29). Lugar por excelência de cultura científica, a universidade precisa de se tornar também o lugar por excelência de **“interpretação e argumentação cruzada”**, pois o que caracteriza a cultura científica é, justamente, a diversidade (*ibidem*: 29).

Relativamente às restantes componentes, o sociólogo considera:

- A necessidade de desviar a valorização do *ensino*, pela via da *transmissão do conhecimento* para uma dimensão mais coerente, identificada com a *aprendizagem de conhecimentos*, mas também *de capacidades e atitudes*, não escondendo, antes explicitando que **“uma das finalidades básicas da universidade é certificar formação”** (*ibidem*: 29).

- A urgência de repensar a relação da universidade com a sociedade. Nem a função social da universidade se reduz à prestação de serviços, nem ela é fornecedora de conhecimento a ser aplicado em sociedade. É preciso encontrar uma forma mais dialógica de exprimir a relação entre as duas instâncias. Desta forma, **“de uma universidade concebida como lugar da «verdade», que se descobriria pela ciência e se derramaria pelo ensino, poderíamos, então, passar a uma universidade auto-reflexiva [pois] esse saber e essa cultura só podem, hoje, ser ditos no plural [num] caminho de diálogo e cooperação com diversos ambientes sociais”** (*ibidem*: 30).

Assim chega o autor à sua proposta de missão para uma universidade, preparada para **“acompanhar a dinâmica complexa das sociedades europeias”** (*ibidem*: 30):

- “a) investigação científica e criação cultural: descoberta, aquisição e desenvolvimento de saberes, artes e práticas, de nível avançado**
- b) livre exame: avaliação, publicitação e preservação de princípios, processos e resultados, através da argumentação, do teste, da utilização e da conservação em instituições especializadas, numa perspectiva de pluralidade e interconhecimento;**
- c) ensino e formação: difusão de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e capacidades, em percursos enquadrados de formação inicial e contínua passíveis de certificação;**
- d) cooperação social: envolvimento em formas de colaboração com múltiplas instituições, grupos e actores, combinando lógicas de investigação aplicada e prestação de serviços ao tecido económico e social com lógicas de diálogo mutuamente enriquecedor com entidades, agrupamentos, práticas, culturas, em curso nos diferentes meios sociais”** (*ibidem*: 30).

É, porém, noutro sentido que a instituição evolui e o Boletim da UP de Dezembro de 2003 apresenta o impulso estratégico da instituição para 2002-2004, documento que apresenta as características da reorientação de prioridades da UP face ao que consideram ser as novas condições e perspectivas de desenvolvimento. Numa análise da situação de vagas e colocações, explicita-se que, apesar a UP ser a universidade com maior procura, facto que atribuem **“à demografia da região, ao prestígio da instituição e à atracção que é exercida pela cidade do Porto”** (SARFIELD CABRAL, 2003: 6), **“nas maiores universidades orgânicas (FCUP, FEUP, FLUP) as vagas disponíveis não foram totalmente preenchidas”** (*ibidem*: 6). Vão justamente neste sentido as ameaças que aparecem identificadas, e que consistem na **“perda de competitividade, como consequência de uma oferta inadequada no mercado de trabalho, do envelhecimento do corpo docente, do baixo grau de internacionalização, do aumento do prestígio das instituições concorrentes nacionais e estrangeiras e da fragmentação da imagem da UP”** (*ibidem*: 20).

Assim, a linha de orientação estratégica que aqui se analisa pretende **“posicionar a UP como uma instituição reconhecida internacionalmente, vocacionada para o 2º ciclo de formação e para a educação pós-graduada e contínua de nível superior”** (*ibidem*: 21) e alicerça-se na intenção de estabelecer uma cultura de qualidade no ensino, na investigação e na prestação de serviços à comunidade, através do desenvolvimento de métodos pedagógicos activos e da aproximação da universidade ao mundo empresarial.

No debate que enquadrou a apresentação deste documento foi focado o sistema de governo das universidades, tendo sido salientado que **“há algum défice na auto-avaliação das universidades a um nível micro – ao nível de cada curso e**

de cada cadeira – e na exigência e solicitação aos alunos para dizerem o que pensam dos professores” (SANTOS SILVA, 2003: 24), e que “sem mudarmos completamente, ou muito, a *governance* das universidades, elas não podem dar uma resposta adequada do ponto de vista operacional e estratégico” (*ibidem*, 25), pois é necessário que:

. As universidades portuguesas assumam uma participação activa no progresso das comunidades, um maior protagonismo no debate sobre os grandes temas nacionais e internacionais, tomando posições fortes, como “parceiro privilegiado do desenvolvimento” (*ibidem*: 23);

. As universidades aprendam a «vender» as suas capacidades em termos de investigação e de inovação, a “inquietar e desafiar as empresas (...) através da prestação de serviços dos seus centros de excelência” (*ibidem*: 24-25);

. A UP projecte a sua imagem pública e fortaleça a sua identidade. Neste sentido, para além de analisar a sua eficiência – cuja maximização passaria pela exploração das sinergias entre as diferentes unidades organizacionais -, a universidade tem que aferir a eficácia, olhando-se de fora, percebendo como é que as pessoas “valorizam os conhecimentos adquiridos na universidade e como é que as empresas ou instituições em que trabalham valorizam essa transformação” (OLIVEIRA, 2003: 31). Essa investigação é tanto mais importante quanto só 18% das empresas inovadoras tem algum tipo de relação com as universidades; “as pessoas que a universidade forma, quando chegam às empresas, não transportam o «gene da inovação», não adquiriram no decurso da sua formação uma atitude de inquietação para que nas empresas ajam como mecanismos de promoção da ambição e da inovação” (*ibidem*: 32).

Foi igualmente claro, no debate, que, para haver efectivamente «reorientação», é preciso “saber quais são os factores objectivos que geram a necessidade, a vontade de uma reorientação estratégica na universidade e, seguidamente, quais as pessoas que acreditam nesses factores e querem lutar por eles. Porque, se não, a reorientação estratégica não passará de uma volição ideal” (GAGOa, 2003: 27).

É dos desencontros entre as intenções expressas nestes documentos e as práticas que, ao longo de dezassete anos, os diferentes actores avaliam, que daremos conta nas linhas que se seguem.

3. Confronto das conclusões obtidas na investigação e noutros estudos realizados sobre a Formação Inicial

Num estudo de auto-avaliação das Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho, realizado por Lima *et al.* (1996), os autores assinalam a necessidade de ultrapassar a falta de articulação entre a formação para a disciplina e a formação pedagógica, e a falta de formação específica dos supervisores de estágio, a qual revela desvalorização da prática pedagógica pelas instituições de formação e tem como consequência a desarticulação entre a instituição de formação e a escola.

Finalmente lembraremos as conclusões que Flores retirou dos seus estudos de investigação sobre a Formação Inicial de Professores nas Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho, quer por referência à dissertação de mestrado e à tese de doutoramento¹⁸⁰ desta investigadora, quer aos seus numerosos artigos¹⁸¹.

Assunção Flores conclui que a formação inicial parece ter tido um impacto limitado na forma como os professores se vêem enquanto professores e no modo como encaram o ensino enquanto profissão. Esta conclusão confirma outros estudos na área (ESTRELA, ESTEVES e RODRIGUES, 2002). Com efeito, o impacto da formação inicial não depende apenas da formação, mas do que ela faz com o que o indivíduo é antes dela, em função da identidade psicossocial do estudante, desenvolvida antes da formação (BRAGA, 1998).

Essa identidade psicossocial pode ser inferida da narrativa do professor sobre o período da sua vida que antecedeu a formação inicial, pois genericamente as narrativas geradas pelas entrevistas biográficas permitem identificar inserções, disposições e *habitus*, que formam uma configuração própria (LOPES, 2005).

Assunção Flores conclui que, de uma forma geral, a avaliação que os alunos fazem do curso é negativa, referindo-se concretamente ao desfasamento entre a teoria e a prática e à inadequada preparação para lidar com a complexa e exigente natureza das suas actividades diárias na escola e

¹⁸⁰ FLORES, 1997 e 2002.

¹⁸¹ FLORES, 2000a, b, 2001, 2003 a, b, c, 2004 a, b, c, 2005, FLORES e SHIROMA (2003), FLORES E DAY (no prelo).

na sala de aula, assim como à natureza do conhecimento aprendido na universidade que consideravam ser demasiado teórico e profundo. Isto apesar de reconhecerem a sua utilidade, o que faz com que afirmem sentirem-se preparados para enfrentar qualquer situação ou nível de ensino.

Parece-nos digno de evidencia a conclusão da investigadora relativamente ao tipo de *abordagem prática* que os inquiridos preconizavam na investigação que realizou, quando se referiam ao desfasamento entre a teoria e a prática e à convicção de que as teorias aprendidas na universidade não são aplicáveis ao contexto da sala de aula. Considera a autora, que as crenças dos alunos relativamente a este aspecto se aproximam da necessidade de apresentar aos discentes um *inventário de receitas* para lidar com um determinado número de situações (por exemplo, saber como reagir perante um aluno indisciplinado ou como ensinar um determinado conteúdo), na lógica do que Hobson e Tomlinson (2001) denominam de *perspectiva puramente procedimental* (FLORES, 2005), uma simplificação da situação de formação, que atribui à escola a formação “prática” e à universidade a formação teórica.

É outra a perspectiva que a investigadora defende, como é outra a opção que o Ramo Educacional Francês seguiu nas reformulações que foi fazendo ao 5º ano de formação, pretendendo integrar um carácter eminentemente reflexivo, nomeadamente no que diz respeito à elaboração do programa do Seminário de Metodologia do Francês do Ramo Educacional da FLUP em vigor desde 1998-99. Pressupõe esta posição epistemológica em que se vê o professor (qualquer professor) como um profissional *racional* (com pensamentos próprios, crenças e representações acerca da profissão e do mundo em que está inserido), *prático* (pois constantemente actua no terreno) e *construtivo* (ao aceitarmos que elabora e reelabora progressivamente o seu conhecimento) (PACHECO, 1995b).

Em coerência com o que acabamos de afirmar, a formação inicial dos docentes deverá contribuir para o desenvolvimento da sua capacidade de tomar decisões e de resolver problemas profissionais, pelo que deverá organizar-se com base em três componentes: o apoio, o feed-back e a reflexão (BELL & GILBERT, 1996). Por outro lado, o modelo a que estamos a referir-nos pressupõe que o papel do orientador e do estagiário se jogue no *entre-dois* referido por Nóvoa (1995a), considerando que a formação do professor

principiante não se desenvolve apenas nem na instituição universitária, nem na escola onde é colocado, mas numa sinergia de contributos, ao contrário da fragmentação da formação que resulta da divisão que actualmente se verifica, em que escolas e universidades permanecem como dois mundos separados e, por vezes, contraditórios na preparação dos futuros professores (PACHECO, 1995b; FLORES, 2000b; BRAGA, 1998 e 2001). Nesta lógica, aos alunos futuros professores é deixada a tarefa de integrar a teoria e a prática, a componente científica e a componente pedagógica. O processo de tornar-se professor fica assim marcado, em muitos casos, por descontinuidades e fragmentação.

Definiram-se, assim, como objectivo do Seminário de Metodologia do Ensino do Francês¹⁸², entre 1998-99 e 2004-5, formar profissionais que reflectam sobre as suas decisões e condutas, isto é, professores tecnicamente competentes, analíticos, com princípios éticos e morais. O quadro que se segue integra este objectivo com as componentes e os referentes de formação cujas sinergias resultariam na integração de uma teoria prática com uma prática reflectida e consentida integradora do conhecimento prático do professor, com reflexos na sua confiança e segurança, na sua capacidade de gerir dilemas, enfim, no seu auto-conhecimento e na sua auto-imagem.

OBJECTIVOS (ZEICHNER & LISTON, 1985)	COMPONENTES DE FORMAÇÃO (SHULMAN, 1987 e CALDERHEAD, 1988)		REFERENTES A SER ACTIVADOS	
Formar profissionais que reflectam sobre as suas decisões e condutas:				
. tecnicamente competentes no ensino	Conhecimento do conteúdo		Literatura / Linguística	
. tecnicamente competentes na gestão da aula	Conhecimento dos métodos e materiais		Metodologia	
. analíticos na sua prática	Conhecimento do currículo, dos fins, propósitos e valores educativos		Desenvolvimento Curricular	
. conscientes de que o ensino é uma actividade com consequências éticas e morais	Conhecimento de si mesmo	Deontologia profissional	Psicologia do desenvolvimento	Filosofia da Educação
. sensíveis às necessidades dos alunos	Conhecimento dos alunos e do contexto educativo		Psicologia da Aprendizagem Sociologia da Educação	

¹⁸² Seminário que, como já foi explicitado, dinamizámos durante os onze anos de permanência no ramo educacional Francês da FLUP e cujo programa é apresentado no anexo 2.

A operacionalização dos princípios aqui representados fez-se, nos sete anos em que vigorou, recorrendo a diferentes dispositivos de formação (PERRENOUD, 1996), entre as quais se destacam a prática reflexiva (SCHON, 1983, 1987 e 1995) – a consciencialização pelo indivíduo da sua maneira de agir, através de três momentos interligados: *i)* cooperação; *ii)* explicitação, antecipação, justificação, interpretação; *iii)* auto-observação / auto-análise – a discussão sobre representações e práticas, a observação mútua, a metacognição, a escrita clínica, a videoformação, a entrevista (questionamento mútuo formando-formador), as histórias de vida (reconstruir a origem de certas reacções antes que elas se automatizem) e a simulação (confronto com situações complexas e insólitas).

Deste modo, a operacionalização do quadro de referência a que aqui aludimos transmitiu ao Seminário de MEF as seguintes características (ZEICHNER & LISTON, 1993): *coerência* entre o que se faz e o que se diz para fazer, *relação/interacção* entre a teoria e a prática, *sinergia* entre a investigação, a acção e a reflexão, isto é, entre a investigação e a observação, *cooperação* entre as diferentes formas de desenvolvimento do indivíduo - profissional, técnico e pessoal, como o quadro seguinte explicita:

Componentes	Explicitação	Capacidades desenvolvidas
Componente investigativa	Solicitada pelos problemas da prática	FUNDAMENTAÇÃO DA ACÇÃO
Debate	Identificação de problemas de investigação/troca de experiências	REFLEXÃO EM/NA/SOBRE A ACÇÃO
Componente escrita	Reflexão sobre problemas da prática	CRENÇAS/ EXPERIÊNCIAS

Parece-nos então que o programa que aqui apresentamos é passível de desenvolver diferentes capacidades e uma nova plataforma de ideias, a qual dará aos alunos a base que lhes permita tomar *boas* decisões e sentirem-se donos das suas crenças e aptos a realizarem-se de forma gratificante na profissão que escolheram. Assim, a formação inicial contribuirá realmente para o fortalecimento, no estagiário, de um sentimento de pertença ao grupo profissional em que passará a inserir-se.

Elemento norteador das três fases de desenvolvimento (FONSECA e BRAGA, 1999) em que, no Seminário de MEF do Ramo Educacional Francês da FLUP, estruturamos o percurso formativo do estagiário da Formação Inicial, esta última cadeira da licenciatura vai delineando a construção do desenvolvimento pessoal, social e profissional do actor:

Desenvolvimento social	Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento Pessoal
------------------------	------------------------------	-------------------------

DESEJO DE MUDANÇA

1. Aceitar que o isolamento é um problema	1. Experimentar novas actividades, previamente discutidas em grupo ("teacher as researcher" e "teacher as a learner")	1. Aceitar um aspecto da minha prática como problemático
---	---	--

RECONSTRUÇÃO

2. Valorizar o trabalho cooperativo e reconstruir o significado de ser professor	2. Desenvolver e praticar as ideias: investigar e agir - clarificar conceitos e crenças, obter informação nova, planificar acções adequadas às características dos alunos	2. Lidar com as limitações
--	---	----------------------------

EMPOWERMENT

3. Iniciar o trabalho cooperativo	3. Iniciar outras actividades	3. Sentir-se realizado / consciente / "empowered"
-----------------------------------	-------------------------------	---

Deste modo, o Seminário de MEF, frequentado no 5º ano diminuiu, ainda que parcialmente, o divórcio entre universidade e escola no que diz respeito à filosofia e práticas de formação e que foi sobejamente denunciado na literatura portuguesa da especialidade (ALONSO, 1998; PACHECO e FLORES, 1999).

Quando inquiridos sobre as áreas em que se sentiam menos preparados, os participantes referem-se justamente à interacção com os alunos, à gestão da aula e à aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao

longo do curso. Por outro lado, o discurso dos professores principiantes deixa transparecer um conjunto de tensões e de dilemas interiores e práticos associados à consciencialização das *teorias pedagógicas* aprendidas na universidade que enfatizam, por exemplo, o construtivismo e a individualização, a gestão da realidade (complexa e exigente) da sala de aula que requer decisões (pedagógicas) imediatas e eficazes para lidar com os alunos e para promover situações de aprendizagem significativas. Nos seus relatos, os participantes aludem à discrepância entre os *ideais* (enquanto alunos e futuros professores) e o *mundo real* das escolas e das salas de aula (enquanto professores estagiários e professores principiantes) (FLORES, 2005).

O estágio pedagógico surge, na maioria dos casos estudados, associado à fadiga e ao *stress*, devidos ao volume de trabalho exigido, às tarefas de natureza burocrática, à falta de apoio, à variedade de actividades desenvolvidas e aos procedimentos de avaliação. Uma minoria considera que a experiência de estágio representou um momento importante de crescimento profissional, estando a avaliação do ano de estágio, enquanto experiência formativa, associada à qualidade da orientação, do clima de apoio e do trabalho em equipa, que ajudem a lidar com as tensões e os dilemas próprios do momento de transição em que se encontram, de alunos a professores. A maioria dos professores terá adoptado a *submissão estratégica* (LACEY, 1977) ou *adaptação estratégica* (VONK, 1983) como atitude social, seguindo as perspectivas apresentadas pelos seus orientadores, independentemente de as aceitarem ou não.

Trata-se, em suma, de estudos que apontam para uma avaliação negativa do curso de formação inicial, e para o seu impacto limitado no que diz respeito ao entendimento e à prática de ensino dos professores principiantes e à forma como estes se vêem enquanto professores e que corroboram o que a literatura tem sublinhado: a necessidade de repensar a formação de professores no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores (PERRENOUD, 1993; MARCELO, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1994, 1995a, 1995b; MARCELO y PARRILLA, 1991; ESTEVE, 1995 e 2001).

Como sintetiza Manuela Esteves, os trabalhos de investigação sobre formação inicial de professores, realizados em Portugal ao longo dos anos 90,

abundam na identificação dos efeitos negativos que as concepções de formação prevaletentes têm para os formandos e os professores em início de carreira. E fala de sentimentos de irrelevância das teorias ensinadas na instituição de ensino superior para o desenvolvimento da prática profissional; fala da atribuição à formação inicial recebida da responsabilidade de ter induzido uma imagem fortemente idealizada e deformada da realidade escolar actual; da percepção da existência de duas culturas não articuladas entre si: a da escola de ensino superior e a da escola/contexto de estágio e de trabalho; fala da percepção da irrelevância ou do subaproveitamento do estágio, por falta de objectivos claros e de adequadas formas de organização; da ineficácia da formação inicial para enfrentar com confiança o trabalho profissional autónomo (ESTEVES, 2005). Esta investigadora refere que se trata de fenómenos que tanto ocorrem em cursos de formação integrada, como em cursos de formação sequencial, do mesmo modo que tanto acontecem em formações que duram cinco anos como em formações de seis anos. Por isso, afirma, não é tanto a estrutura dos cursos mas a concepção de formação neles assumida que deve ser questionada e melhorada, no sentido de superar as debilidades de concepção dos programas de formação inicial de professores (ESTEVES, 2005). Trata-se de uma matriz de formação **"tipicamente *tecnicista*, centrada predominantemente na sala de aula e no treino das técnicas de instrução e *transmissão dos conhecimentos*"** (CARROLO, 1997: 45), pois a dinâmica de formação não foi definida em função das necessidades, não atendeu devidamente ao desenvolvimento do professor como pessoa que reflecte sobre si e sobre os seus pensamentos e práticas.

Saliente-se a este propósito a convicção de Pacheco (1995b), que também partilhamos, de que a responsabilização da universidade pela coordenação global do estágio resolveria muitos dos conflitos, incluindo a selecção e formação dos orientadores. A este propósito, este autor propõe a inserção dos orientadores da escola num quadro de formadores da própria escola e numa equipa de formadores na universidade, o que teria reflexos na escolha de profissionais com um perfil mais adequado, por um lado, e lhes ofereceria uma formação que possibilitaria um comprometimento com os princípios estratégicos de formação inicial adoptados na instituição (PACHECO, 1995b). Porém, para que tal aconteça, é necessário que a

instituição defina a sua política de formação de professores e os princípios estratégicos que a orientam.

4. Confronto das conclusões obtidas na investigação e o estudo piloto que desenvolvemos para obtenção do grau de mestre em educação

A investigação que aqui se apresenta confirma os dados lançados pelo estudo piloto que realizamos na dissertação de mestrado, nomeadamente no que respeita à impossibilidade de nos referirmos ao modelo como um todo, pois cada escola apresenta uma situação de estágio diferente, em função do orientador que, nela, acompanha os estágios. No estudo exploratório que apresentámos na dissertação de mestrado concluímos também que a estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Língua e Literaturas Modernas (Francês) da FLUP e a regulamentação em vigor para o estágio pedagógico não estavam adaptadas às exigências do sistema educativo nem às necessidades do público-alvo. Nesse sentido, afirmámos então que o SER de cada professor se tinha revelado mais forte do que toda a formação e mais forte do que toda a socialização posterior.

Com base nas evidências que recolhemos propusemos então ser necessário que:

1. Se estabelecesse um programa sistemático e combinado entre a escola e a faculdade, que facilitasse a consecução do desenvolvimento pessoal, profissional e social do profissional em formação
2. Se diminuíssem os problemas dos professores principiantes, actuando nas seguintes áreas: *i)* melhoria dos programas de formação, tornando-os mais reflexivos e menos técnicos; *ii)* exigência de uma formação científica sólida; *iii)* aposta na formação das representações dos professores em formação; *iv)* apoio institucionalizado à iniciação profissional no ano subsequente ao estágio.

Neste estudo se esclarece que os orientadores de estágio precisam de ter um perfil adequado, em termos psicológicos, transmitindo proximidade e inculcando confiança; precisam de dominar os saberes científicos e de possuir conhecimentos de formação de adultos. Em suma, tem de saber evitar que aconteça o que os dois professores principiantes então estudados referiam ser uma constante: "A verdade é que no ano de estágio toda a gente se acotovela". Contrariamente ao que seria desejável, a figura do orientador não aparece de forma sistemática, na descrição dos inquiridos, como o antídoto ao *choque de realidade*, como ajudante e assistente do professor principiante. Tal só

ocasionalmente acontece no estudo qualitativo e quantitativo aqui apresentado, como só um dos dois entrevistados o referiu, no estudo de caso que deu origem à dissertação de mestrado.

São também muito próximas as valorizações que os licenciados fazem do estágio no estudo-piloto, qualitativo que apresentámos na dissertação de mestrado, e no estudo longitudinal e transversal que agora serve de base para a redacção da tese de doutoramento – “eu devo quase tudo ao ano de estágio” é a frase que traduz a sua importância no cômputo da formação inicial ministrada pela FLUP aos licenciados objecto do estudo de caso.

Um ponto forte das entrevistas então realizadas tinha sido, tal como nesta investigação também foi, o choque com a realidade que a formação inicial desenvolvida pela FLUP não conseguiu, então como agora, atenuar, nem no ano de estágio nem nos anos subsequentes, continuando o processo de socialização¹⁸³ do professor principiante a fazer-se por intermédio dos colegas de profissão. Pelo contrário, a formação académica aparecia, tal como agora acontece, como “teórica” e desligada da realidade.

Chegados ao fim do modelo que a FLUP escolheu, em 1988-89, para organizar a formação inicial de professores que então abraçou, o estudo que aqui apresentamos mostra que não foi, no seu decurso, seguida a principal das sugestões que então fizemos:

Uma vez que

- a) O estágio, tal como ocorre no modelo em estudo - realizado ao longo de todo um ano e sob o acompanhamento de um orientador - favorece o desenvolvimento profissional do docente.
- b) A pertinência do que aí se faz depende do perfil do orientador (no caso da FLUP, depende do acaso, uma vez que não há escolha nem formação dos parceiros).
- c) A utilidade do que aí se faz depende das condições que os estagiários têm para captar a sua essência. Essas condições parecem emergir das ideias prévias que possuem, por um lado, e do tipo de necessidades que sentem, por outro.

¹⁸³ A socialização é o processo de aprendizagem e interiorização das normas, valores e condutas que caracterizam a cultura escolar em que os indivíduos se integram.

Seria conveniente uma aproximação entre as diferentes instituições de formação do estagiário - Universidade e Escola - no sentido de favorecer o contacto do candidato a professor com a cultura escolar, antes da realização do estágio pedagógico, e a escolha dos docentes que, no estabelecimento de Ensino Básico e Secundário, acompanham os estágios.

Esta chamada de atenção é tanto mais justificada, e o seu incumprimento tanto mais penoso, quanto o primeiro ano representa, não só um processo de intensa aprendizagem (VEENMAN, 1984 e 1987) - “**del tipo ensayo-error en la mayoría de los casos -, y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio de la ética de lo práctico**” MARCELO (1991: 10) - e uma oportunidade para aprender a ensinar, mas também pressupõe a transformação pessoal do professor.

São, justamente, estas mesmas críticas que, de forma invariante, ao longo dos diversos anos do estudo, quer os professores formados pela FLUP, quer os Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas, nos transmitiram na investigação que agora apresentamos.

Comparando os dados que caracterizam a iniciação dos professores principiantes, no que respeita ao *choque de realidade*, tal como Veenman (1984) o descreve, com as conclusões do estudo de caso por nós realizado, e com a investigação que aqui apresentamos, resulta importante salientar o seguinte:

1. O tipo de aprendizagem característica do primeiro ano, que Veenman (1984) define como sendo *ensaio-erro*, corresponde às conclusões dos estudos por nós levados a cabo.

2. No que respeita ao *princípio de sobrevivência* que caracteriza, segundo este mesmo autor, o primeiro ano lectivo, a opinião dos entrevistados no estudo de caso a que já aludimos é visível nas estratégias de socialização de que se socorrem, pois optam essencialmente por aparentar aceitação das regras do sistema. Foi também essa a conclusão a que nos conduziram as respostas longas dos inquiridos no estudo longitudinal que aqui apresentamos.

3. O penúltimo aspecto que Veenman (1984) explicita acerca do primeiro ano diz respeito ao predomínio da *ética do práctico*. Na realidade, nas entrevistas realizadas, um dos professores principiantes inquiridos considera a formação académica “teórica” e “ideal”, tal como acontece nos inquiridos pela

investigação que agora termina. Na verdade, o estudo de caso a que temos vindo a aludir confirma dados fornecidos por Carlos Marcelo Garcia, segundo o qual “la experiencia [...] representa una de las mayores demandas tanto de los profesores que se estan formando, como de profesores en ejercicio [...] existe una creencia socialmente compartida que la experiencia [...] es lo que verdaderamente contribuye a aprender a enseñar” (MARCELO, 1991: 22).

4. Veenman (1984) concluiu ainda que os programas de iniciação tentam reduzir o *choque de realidade*. Se esta foi também a conclusão a que chegámos no estudo exploratório apresentado em 1999, não podemos agora generalizá-la. Na verdade, muito mais do que securizante para quem inicia a profissão, o estágio do Ramo Educacional da FLUP surgiu-nos, no estudo longitudinal e transversal, como um ano de tensões e de conflitos que, aliás, mereceriam um estudo subsequente, como os indícios que de seguida apresentamos sugerem.

No comentário que traçou relativamente ao confronto de dados entre os dois grupos de orientadores – os que fizeram uma formação especializada promovida pela Reitoria da UP e os que não frequentaram qualquer formação que lhes desse habilitação específica para a função de formador de formadores, a representante pela Secção Autónoma de Educação da FLUP explicitou um conhecimento de factos que não gostaríamos de deixar de referir neste ponto do trabalho:

“É necessário acautelar a escolha dos orientadores. A base da escolha devia ser outra, que não a que tem vigorado. E mais uma vez se nota necessidade de formação, mas uma formação que valorize os aspectos psicológicos. A mesma formação necessária para os alunos é-o também para os orientadores. Porque o orientador tem que ser alguém que não «está ali» para castigar, mas para ajudar. Enquanto isso não acontecer, os formandos não têm oportunidade de aprender errando. O orientador tem que ser um «para-choques», alguém que ampara os embates. Pelos desabafos que me chegam dos formandos, neste modelo os orientadores não têm sido conselheiros, mas avaliadores, os «corta-cabeças». E tem sido o supervisor da FLUP que tem que «manear» isto, sem deixar que haja prejuízo para os formandos”.

Trata-se de referências que também possuímos, e que foram recolhidas em diários de bordo e em actas de encontros com núcleos de estágio a que, enquanto supervisora da FLUP, tivemos acesso. São registos episódicos e privados que ultrapassam o âmbito desta investigação, pelo que deixamos

apenas o registo de um pequeno excerto que mais não pretende do que reforçar a necessidade de acautelar a escolha dos orientadores, sem nos iludirmos com aparências e sem fecharmos os olhos e os ouvidos às evidências com que nos deparamos:

“No dia X (...) [o orientador] voltou a pedir-me o comentário da aula da Y (...) insistindo que eu ainda não lho tinha entregue. Que hei-de eu fazer??? E acrescentou: «a Z é uma irresponsável!»
Fui à disquete e voltei a imprimir os documentos e entreguei-lhos. Resposta imediata: «A Z é persistente!»”.

“O orientador dirigiu-se a mim nos seguintes termos «a Z, provavelmente pelo facto de estar em depressão, não ouve o que se lhe diz, tem de ser tudo por escrito... não percebe o que se diz... está a ficar demente ou é próprio da doença, não quer ver, devia ter sido honesta, ter desistido quando lhe disse (em Março). Devia dizer-me que pelo facto de querer terminar contrato com a escola e querer ganhar o vencimento e ter férias, continuava e assim eu não precisava de andar a assistir às suas aulas nem a preocupar-me consigo»”.

“... A Drª K [a supervisora] disse que eu estava com a mania da perseguição e não quis ver que eu já andava muito perturbada e esgotada com tudo, e que o meu rendimento tendia a diminuir embora eu tentasse equilibrar-me”.

“A este respeito a Drª K [a supervisora] apenas disse: «A Z fez queixas dele [do orientador], irritou-o, agora o que é que espera? Ele desinteressou-se de si e do seu trabalho...»” (Estagiária).

Também algumas das respostas longas que constam dos questionários evidenciam dificuldades de relação que, por vezes, se estabelecem nos núcleos de estágio:

“Os metodólogos da FLUP são demasiado frios e críticos (pela negativa, ou seja, limitam-se a criticar e a nada ensinar). Os orientadores fazem o que sabem e podem... Tudo é muito subjectivo e pouco realista!” (DT, participação no PEPT 2000, tem um livro em publicação, Formadora de Formação Contínua, Orientadora de Estágio, Supervisora de estágio, 1992-1998).

“Para mim o ensino universitário, no seu conjunto, não foi satisfatório: um ensino demasiado teórico e exigente (relativamente às outras universidades), mas sem espaço para diálogo, abertura, debates, etc. O meu estágio foi a minha pior experiência. Pouca ou nenhuma formação das orientadoras que novamente exigiam demais, sem previamente dar as devidas informações necessárias. A minha formação deve-se essencialmente à experiência como docente” (DT, Apoio a alunos do ensino especial, 1998-2001).

“Quanto à área educacional não há nenhum saber prático ministrado na faculdade. Há teoria e muita e depois com 22 anos estamos a ser avaliados por uma prática que não temos – o estágio! Neste último seleccionam-se, sem critério nenhum, orientadores que cientificamente podem até ser nulos! Mas têm alguma prática, muitos poderes, e «a faca e o queijo na mão»” (professora, 1992-1998).

Tratou-se de uma realidade que a FLUP nunca quis ver e que justificava, só por si, um estudo aprofundado.

Um tema frequentemente abordado, quer no estudo de caso, quer na investigação longitudinal e vertical, refere-se à estruturação do trabalho de formação. Esclarecemos então que ZEICHNER (1995) apresenta duas concepções diferentes da prática do ensino: o ensino como ciência aplicada e o ensino como prática reflexiva. A primeira, baseada numa racionalidade técnica, preconiza a resolução dos problemas da prática através da aplicação de teorias derivadas da investigação académica. O professor é um agente, cujas opiniões e teorias estão subordinadas às dos investigadores académicos. A segunda perspectiva, pelo contrário, centra o *practicum* na investigação, assumindo o ensino como uma prática reflexiva e o professor como um investigador da sua própria prática.

Neste contexto, nos seminários realizados nas escolas seriam analisadas e discutidas as pesquisas efectuadas no terreno. Os conhecimentos e as teorias académicas seriam tema de discussão, no sentido em que ilustram resultados e esclarecem o debate, pois **“é no conhecimento obtido na pesquisa durante o *practicum* que se iniciam os trabalhos do seminário”** (ZEICHNER, 1995: 127). Para tal, seria necessário o compromisso das escolas com o projecto de formação de professores em que aceitam participar, a existência de laços estreitos entre a universidade e as escolas, a preparação formal dos orientadores das universidades e das escolas, a igualdade do estatuto dos estudos educacionais e específicos nas instituições de ensino superior, a valorização do *practicum* nas escolas secundárias.

Tal não foi nunca acautelado, pelo que a articulação entre a teoria e a prática é, justamente, um dos maiores problemas que os ex-alunos do Ramo Educacional invariavelmente assinalam nas avaliações que fazem, considerando que de um lado estão os saberes teóricos (saberes das disciplinas, saberes didácticos e saberes pedagógicos) e do outro os saberes práticos. Pena é que a instituição não tenha querido aceitar que **“il existerait une utopie à considérer qu’un savoir théorique didactique injecté à fortes doses dans la formation transformerait des pratiques d’enseignement magistro-centriques en pratiques plus attentives aux apprentissages des élèves”** (DEVELAY, 1994: 119). Na verdade, os saberes teóricos só adquirem significado quando dão origem à prática, do

mesmo modo que a prática só ganha sentido quando esclarecida pela teoria. Assim, nas modalidades de formação que praticam a alternância sob a forma de estágios como um modo de relacionar a teoria e a prática, seria necessário que os estágios tivessem sido preparados no sentido da identificação de problemas, cuja resolução teria lugar no retorno ao centro de formação (ao seminário realizado na FLUP, na estrutura do Ramo Educacional).

Também Pérez Gómez (1995) acusa as instituições de formação de professores de se apoiarem exclusivamente em modelos de racionalidade técnica; fá-lo com base em três pressupostos:

- i) a investigação académica contribui para o desenvolvimento de conhecimentos profissionais úteis, quando é evidente o afastamento entre o mundo da investigação e o mundo da prática, o que evidencia a necessidade de **“desenvolver paralelamente outros programas de investigação”** (PÉREZ GÓMEZ, 1995: 107) que não investigação básica especializada, mas investigação centrada nas exigências, problemas e situações práticas;
- ii) o conhecimento profissional ensinado nas instituições de formação de professores prepara os jovens docentes para os problemas e exigências do mundo real da sala de aula - na realidade, esta fonte originará tão só **“regras de actuação para ambientes protótipos [...] confirmadas pela frustração e desconcerto dos professores principiantes que enfrentam os problemas educativos com uma bagagem de conhecimentos, estratégias e técnicas que lhes parecem inúteis nos primeiros dias da sua actividade profissional”** (*ibidem*: 108);
- iii) a ligação hierárquica e linear que se estabelece entre o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas pode criar a ilusão da ligação também linear entre as tarefas de ensino e os processos de aprendizagem. Tudo tem, segundo o autor, as seguintes consequências: **“o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual”** (*ibidem*: 108).

A avaliação recolhida neste estudo longitudinal mostra, no sentido que o estudo de caso anteriormente realizado por nós abriu, que os professores se queixam frequentemente da desadequação dos programas de formação que lhes são ministrados. BULLOUGH (1989) identifica esta percepção nos

professores principiantes. Na investigação que aqui apresentamos, essa constatação estende-se, também, aos professores experientes.

Na verdade, constatámos, como já foi dito, a existência de uma estrutura invariante das opiniões manifestadas sobre a licenciatura, entre os professores principiantes e os professores experientes. Quer seja professor experiente, quer principiante, os inquiridos manifestam problemas que residem no facto de as escolas e os programas de formação de professores se basearem em duas ordens diferentes de valores e, por isso, emanarem, aos professores, mensagens contraditórias acerca do que é uma prática correcta.

Os licenciados pelo Ramo Educacional sentem, e isso nota-se nas avaliações que fazem, que o professor é um profissional *racional*, um profissional *prático* que processa informação e toma decisões e um profissional *reflexivo e construtivo*, que constrói de forma progressiva o conhecimento (PACHECO, 1995b). Sentem que a principal competência dos *curricula* de formação deve ser a tomada de decisões e a resolução de problemas profissionais, por isso são tão coerentemente críticos relativamente à formação recebida na FLUP, assumindo como uma lacuna de formação a falta de articulação entre as disciplinas básicas e as práticas de ensino, articulação que promoveria a consciencialização do futuro professor para “o contexto prático em que actua” (PACHECO, 1995b: 62).

Os licenciados pelo Ramo Educacional Francês da FLUP sabem que a investigação é uma estratégia de formação, e que a sala de aula é o “ponto de partida para a tomada de consciência de si «em situação»” (ESTRELA et al, 1991: 19), por isso distinguem o gosto pela investigação da sua prática esclarecida e inserida num projecto de formação.

Na conclusão da dissertação de mestrado formulámos um desafio à FLUP: “Formação Inicial - e depois?”. Pretendíamos, com esta questão, propor que se mantivesse (e se possível adequasse) o que se tinha vindo a realizar, ao mesmo tempo iniciando o investimento no pós-inicial, isto é, em programas de indução profissional. Nunca tal foi sequer tentado e os pedidos dos formandos continuam a caminhar nesse sentido.

Um outro aspecto que gostaríamos de discutir, reportando-nos ao estudo que levámos a cabo é relativo à formação da reflexividade, uma vez que é um dos aspectos que consideramos problemáticos no cômputo das respostas ao

questionário que aplicámos. Maria Teresa Estrela apresenta os dois pólos que é possível identificar na revisão de literatura sobre as questões da formação de professores: um que se orienta para **"alguma desvalorização da imagem social da profissão e dos seus profissionais"** (ESTRELA, 1997: 14), outro constituído pelos investigadores **"que se orientam para uma nítida revalorização e para uma nova concepção do professor enquanto prático reflexivo"** (*ibidem*: 14). No primeiro inscrevem-se dificuldades como a diversidade de culturas docentes e uma formação profissional **"dominada por modelos artesanais ou por uma racionalidade técnica que transforma o professor em aplicador obediente de conhecimentos elaborados por outros e que não os prepara para evitar o choque com o real, nem para se subtraírem às pressões socializadoras de tendência conservadora exercidas pelos colegas"** (*ibidem*: 14). Sobressaem também argumentos como a reduzida capacidade de conceptualização dos professores, a rotinização da sua acção, assim como a falta de motivação e o elevado grau de desinvestimento. Do segundo pólo salientam-se argumentos como: a reivindicação da autonomia e a capacidade de operar *redefinições estratégicas*, isto é: exemplos de **"professores que sofrem os efeitos negativos dos factores exógenos ao seu trabalho, mas que lhes resistem"** (*ibidem*: 15).

Assim, Clark & Peterson (1986) partem das seguintes premissas: o professor é um sujeito reflexivo, racional, que gera rotinas, toma decisões, emite juízos e tem crenças; os pensamentos do professor guiam e orientam a sua conduta; o professor não é um técnico, pois constantemente constrói, elabora e comprova a sua teoria.

É um facto que, nos últimos oito anos, as iniciativas que envolveram o Ramo Educacional Francês se sucederam, dando-lhe uma visibilidade que até aí não tivera. Podermos salientar a alteração do programa do Seminário de 5º ano de Metodologia do Francês no ano de 2001 (cf. anexo 2), que se foi tornando cada vez mais uma resposta aos desafios que as recentes investigações colocam à formação inicial de professores; a definição de critérios de formação e avaliação dos estagiários (cf. anexo 1) foi também feita no sentido de alertar formadores e formandos para a necessidade de que a formação seja potenciadora do ser pessoal, social e profissional do docente.

Foi promovido, pela Reitoria da Universidade do Porto, um Curso de Especialização de Orientadores, realizado em colaboração entre a Secção de

Francês e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foram estabelecidos protocolos de colaboração com as Universidades de Helsínquia e de Viena na área da Educação, e foi realizado o 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras.

Apesar desta acção continuada, em que pessoalmente nos empenhámos, é também um facto que não há reflexo, nas respostas dadas pelos respondentes ao questionário, de qualquer salto qualitativo em termos de qualidade da formação. Os dados resultantes da investigação longitudinal revelam uma estrutura invariante nas opiniões dos licenciados pela UP. Na verdade, as acções a que aqui fizemos referência não resultaram de uma opção institucional e estrutural; elas foram apenas o resultado de um conjunto de «boas-vontades» com efeito local, mas sem repercussão generalizada.

Conclusão

“Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. É nele que devemos exaltar-nos e não no espaço e na duração, que não podemos preencher. Trabalhem, pois, para bem pensar: é esse o princípio de toda a moral. Não é dos espaço que devo querer tirar a minha dignidade, mas sim da ordem que dou ao pensamento. De nada me adianta possuir terras. Pelo espaço, o universo compreende-me e absorve-me como um ponto; pelo pensamento, sou eu que o compreendo” (PASCAL, 1978: 145).

Ressalta, do que ao longo deste trabalho de foi salientando, a ideia de uma certa inevitabilidade da sujeição da educação às leis da concorrência, da privatização, da competitividade e do individualismo. Mas procurámos que ressaltasse também a visualização de uma linha de horizonte em que, no actual contexto, a educação pudesse ser vista, mais do que nunca, como um espaço vital de libertação.

Se os tempos que correm não podem fugir à lógica mercantilista do mercado e da globalização, e a máxima neoliberal *menos estado, mais mercado* persegue cada um, os tempos exigem de cada cidadão – e dos trabalhadores intelectuais com especial acuidade – uma intervenção organizada e concertada, que aposte na capacitação dos indivíduos e, logo, na causa da justiça, da racionalidade e do rigor.

É justamente a via apontada por Boaventura Sousa Santos - a da utilização das *mini-racionalidades* como forma de combate à *irracionalidade global*¹⁸⁴. Sendo esta *irracionalidade global* o resultado da desintegração da racionalidade global moderna da vida social e pessoal em múltiplas mini-racionalidades, o autor defende que, se actuarmos sobre elas, conseguimos alterar a (des)ordem em que estamos inseridos.

Porque a tarefa pós-moderna consiste em “reconstruir um arquipélago de racionalidades locais” (SANTOS, 1995: 99), trata-se, no fundo, de fundar, por esta via, uma lógica de resistência pós-moderna, dentro da lógica própria da pós-modernidade¹⁸⁵, “na medida em que elas [as racionalidades locais] forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas” (*ibidem*: 99).

Capacitar para “afirmar sem ser cúmplice, criticar sem desertar”, assim criando “necessidades radicais” (*ibidem*: 94-95) parece-nos, pois, ser a missão do sistema educativo e formativo. Formar a consciência da irracionalidade global e, simultaneamente, a de que só localmente ela pode ser combatida - tal é o cerne da resistência da pós-modernidade a que nos temos referido e que o autor esclarece com a metáfora da *consciência do excesso* e da *consciência do défice*:

¹⁸⁴ A ideia de irracionalidade global “inabarcável e incontrolável” (SANTOS, 1995: 91) que caracteriza a sociedade pós-moderna opõe-se à “ideia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal” (*ibidem*: 91) apesar de nela ter a sua origem.

¹⁸⁵ “a teoria crítica moderna afirma-se pela negação do mundo (...) a teoria crítica pós-moderna é afirmativa na medida em que a busca incessante de alternativas se dá pela via da reciclagem das realidades” (*ibidem*: 94).

“Imagino uma escola pragmática, a qual consistirá de duas classes. Na primeira, chamada consciência do excesso, aprendemos a não desejar tudo o que é possível só porque é possível. Na segunda classe, chamada consciência do défice, aprendemos a desejar também o impossível. Os estudantes da pós-modernidade reaccionária só frequentam a primeira classe. Os estudantes da pós-modernidade de resistência frequentam as duas ao mesmo tempo porque sabem que só assim é possível aprender a formular necessidades radicais” (ibidem: 95).

Queremos, com o exposto, afirmar que as ideias que ressaltam, ao longo dos seis capítulos que compõem esta tese de doutoramento, extravasam a avaliação do curso e da Instituição – Ramo Educacional Francês da FLUP – e remetem para o período de mudança que vivemos e cujas características, segundo Readings (2003) são as seguintes:

1. O Estado-Nação e a noção moderna de cultura surgiram juntos, uma vez que **“a universidade e o Estado tal como os conhecemos são essencialmente instituições modernas, e que a emergência do conceito de cultura deve ser entendida como uma maneira particular de lidar com as tensões entre estas duas instituições da modernidade”** (READINGS, 2003: 16).
2. A Universidade foi, historicamente, a principal instituição da cultura nacional no Estado-Nação moderno.
3. O Estado-Nação e a noção moderna de cultura estão a deixar de ser úteis à economia global e transnacional em que vivemos.
4. Este processo é normalmente designado por globalização.
5. A mudança a que nos referimos tem implicações de fundo para a universidade: Se a universidade moderna foi o braço ideológico do Estado-Nação, a universidade contemporânea será, cada vez mais, uma empresa burocrática, uma vez que **“a universidade contemporânea está a deixar de ser o braço ideológico do Estado para se transformar numa empresa orientada para o consumidor, que está organizada de forma burocrática e é relativamente autónoma”**, orientada para o **“desenvolvimento não de uma «cultura nacional», mas de «recursos humanos» para o mercado”** (ibidem: 21).
6. A *excelência* está a tornar-se, paulatina, mas assertivamente, o lema da universidade contemporânea, ao mesmo tempo que **“o papel social mais lato da universidade anda ao deus dará. O lugar que a universidade ocupa na sociedade deixou de ser claro, bem como a natureza exacta dessa sociedade”** (ibidem: 12). Dito por outras palavras, **“o apelo à excelência assinala o facto**

de já não existir nenhuma ideia de universidade, ou antes, de essa ideia ter agora perdido todo o conteúdo” (*ibidem*: 49).

7. É necessário encontrar uma saída para o impasse que resulta do “impasse entre um radicalismo militante e um desespero cínico” (*ibidem*: 15).

Foi neste propósito que, ao longo da investigação que aqui apresentamos, fizemos as opções metodológicas que considerámos mais adequadas, quer à tradição da instituição com que trabalhamos – não há, na FLUP, uma avaliação contínua das práticas, apesar de se cumprir os requisitos de avaliação interna e externa - quer à disponibilidade da investigadora – docente requisitada na FLUP, sem direito a beneficiar de equiparação a bolseira. Queremos com isto afirmar que estamos conscientes de que um estudo completo deste modelo de formação implicaria a criação de um observatório permanente da formação ministrada, o que não aconteceu, com todas as implicações que daí advieram, em termos de selecção da amostra, quer de alunos quer de formadores. É que compatibilizar diariamente o exercício da ipseidade de que a investigação se alimenta com a prática da constante alteridade que caracteriza a profissão de professor impõe limites aos projectos de investigação.

Neste contexto surgiram as opções relacionadas com a fundamentação teórica realizada, decorrentes dos objectivos da investigação. Mais do que avaliar o modelo para dele extrair sugestões de reformulação do *practicum*, como havíamos pretendido no estudo desenvolvido com vista à obtenção do grau de mestre, pretendemos agora identificar, no objecto avaliado, as características que resultam, não de opções intrínsecas do modelo em análise, mas da contextualização pós-moderna (LYOTARD, 1984) ou pós-histórica (READINGS; 2003) em que, quer o modelo de formação inicial, quer a Instituição de Ensino Superior, se viram envolvidos. É que, simultaneamente, não se pode hoje debater o modelo de universidade sem debater o modelo da sociedade em que ela se insere (ESTRELA, 1999) e “não podemos esquecer até que ponto a ideia de Universidade em que fomos formados está hoje em profunda alteração. Se não reflectirmos sobre o que muda e sobre os desafios que essas mudanças colocam, arriscamo-nos um dia a reunirmo-nos para celebrar o que já lá não está” (PRADO COELHO, 2004: 34).

Seguindo o percurso contrário ao identificado por POMBO (1999), que parte de uma **ideia** (de Universidade) para a análise de uma **instituição** (a universidade portuguesa, a universidade de Lisboa), nesta investigação lançámo-nos no estudo de uma licenciatura, tal como foi operacionalizada na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para reflectirmos acerca da Universidade enquanto ideia historicamente situada.

Sendo o contexto sócio-político e económico dos anos 2000 indiciador de que o nosso regresso ao local de origem – o Ensino Básico e Secundário – estava eminente, e que as transformações actualmente mais visíveis no Ensino Superior serão, num futuro próximo, vividas nos níveis de ensino a que pertencemos, foi-se definindo, como propósito último deste estudo, compreender a tecedura cultural e educativa pós-moderna para, dentro da sua lógica própria, construir uma lógica de resistência, atenta aos *excessos de regulação* (SANTOS, 1995) que marcam a modernidade. Na verdade, constatamos que os princípios defendidos nos documentos que fundamentam a construção da Europa dos cidadãos estão fora das subsínteses identificadas por Boaventura Sousa Santos para a época moderna, com consequências que o mesmo também explicita.

Este autor caracteriza a modernidade com três palavras-chave: cidadania, subjectividade e emancipação, as quais tanto surgiram isoladas como se combinaram de formas simultaneamente excessivas e incompletas: ora a cidadania se combinou com a subjectividade, ora com a emancipação; ora a subjectividade se combinou com a já mencionada cidadania, ora o fez com a emancipação, ora, em consequência, a emancipação se combinou com a cidadania, ora com a subjectividade. Resultaram, de todas elas, formas incompletas de governo dos cidadãos, que conduziram a excessos de normalização, de consumismo, de reformismo autoritário, de reformismo social-democrático e/ou de messianismo.

Porém, só uma síntese da cidadania, da subjectividade e da emancipação conseguiria, na perspectiva de Boaventura Sousa Santos, realizar o projecto da teoria crítica moderna, através da construção de “**uma nova teoria da emancipação que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social**” (SANTOS, 1995: 232). Ao retomarmos os documentos relativos à construção do «sonho europeu», identificamos que a

finalidade primeira da educação é a subjectividade e a segunda a cidadania. No entanto, as terceira e quarta finalidades, longe de se identificarem com a emancipação, como seria necessário que acontecesse numa sociedade *crítica pós-moderna* - que tornasse possível a reconstrução -, é uma cedência explícita ao utilitarismo e à lógica mercantilista da eficiência que acontece.

Assim, o «sonho europeu» aparece como impossível de ser realizado, por desencontro entre a terceira e quarta finalidades expressas nos textos programáticos, a que aludimos nos parágrafos anteriores, e os propósitos que aí mesmo se afirmam: a Europa do Conhecimento concretizar-se-ia num espaço onde as nações aprenderiam a viver em conjunto e a regular os seus conflitos. Seria um projecto construído a partir da educação e da formação, espaço de construção e de transmissão de valores de paz, segurança e tolerância. E seria pela educação e pela formação que se aprenderia a pô-los em prática através do jogo democrático. Seria ainda pela educação e pela formação que se adquiriria uma consciência social, o respeito pelo sucesso e a compaixão pelo fracasso. Seria finalmente pela educação e pela formação que se adquiririam as qualificações e as competências que permitiriam enfrentar os desafios do mundo novo.

A reconstrução social através de uma formação para a emancipação, assente numa europa cidadã, traçaria, dizem os mesmos documentos emanados dos debates sobre a construção da Europa, os contornos de uma *pedagogia da cidadania*, pela valorização do sentido crítico e da autonomia (BIZARRO, 2003) – uma *pedagogia de fronteira (border pedagogy)* (GIROUX, 1992; GIROUX e McLAREN, 1994), acrescentaríamos nós, que, a partir da aprendizagem da cultura do outro, permita elaborar um olhar crítico sobre a forma como as imagens, as representações e os textos se constroem e sobre as mensagens que escondem. Construir a cidadania europeia seria aprender a apreciar a diferença como uma oportunidade positiva, desenvolvida numa escola intercultural inserida num sistema educativo que assegure *i)* o governo democrático dos estabelecimentos de ensino, *ii)* a existência de currículos críticos que valorizem o conhecimento de diferentes línguas e culturas, *iii)* a formação dos professores e dos órgãos de direcção dos estabelecimentos.

Não é, porém, esta a realidade a que assistimos; não é esta a realidade que os respondentes identificam; não é esta a síntese que os textos

apresentam. Não foi a esta realidade que o Ramo Educacional da FLUP se viu forçado a ceder, em vez de caminhar no sentido da readequação necessária para optimização dos resultados, e que se traduzem nas interpelações que aqui deixamos, tal como, em conjunto com a responsável científica pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, tivemos ocasião de proferir, na Reitoria da Universidade do Porto (BIZARRO e BRAGA, 2004):

- “Por que razão a Universidade do Porto e o Ministério da Educação (via Direcções Regionais, por exemplo) não poderão assinar protocolos de cooperação, na área da formação inicial de professores (ao nível do ensino básico e do ensino secundário), em que sejam visíveis os direitos e as responsabilidades de ambas as partes?
- Porque não poderá a Universidade do Porto seleccionar, formar e manter a si ligada uma “bolsa” de formadores – orientadores que, tendo vínculo ao ME, pudessem ser, específica e prioritariamente por si escolhidos, para a função de orientadores dos estágios de que a instituição de ensino superior é a responsável certificativa?
- Por que não poderão a Universidade do Porto e o Ministério da Educação levar a cabo, em conjunto, uma avaliação do impacto de qualidade com que a actuação de professores dos ensinos básico e secundário formados pela UP tem marcado o tecido social em que se insere (ESTRELA, ESTEVES e RODRIGUES, 2002)?
- Por que não partilhar com outras instituições congéneres a responsabilidade da formação dos seus estagiários, levando-os a, obrigatoriamente, estudarem e se formarem noutras universidades (nacionais e estrangeiras), tornando-os, também aqui, agentes de mobilidade?
- Onde está a definição de um perfil funcional de orientador de estágio pedagógico, delineado pela própria instituição de ensino superior, na óptica do projecto de formação que possui?
- Onde se encontram os estudos que fundamentem, em termos de exigência de mercado e de previsão de um futuro de maior qualidade, a valorização da formação inicial de professores a desenvolver pela UP?
- Onde estão os meios que permitam que a formação inicial de professores crie apetência para a formação contínua, para a investigação e a reflexão?
- Onde estão os mecanismos que dêem à UP um papel de interlocutor incontornável na definição e implementação de estratégias de qualidade que viabilizem a modernização / inovação / mudança das escolas de ensino básico e secundário pertencentes ao mapa sócio-geográfico em que se insere? Fala-se muito da importância da entrada do meio na gestão da nossa Universidade.
- Por que razão a cidade do Porto – e a sua região, os seus dirigentes políticos, mas também culturais e económicos – não apoiam, de modo preferencial, a formação inicial de professores e a investigação científica que nessa área se produz no seio da UP? Será que os níveis de literacia existentes no Porto podem prescindir da mais-valia da formação de professores desenvolvida pela UP, em geral, e pela FLUP, em particular? Será que o mundo dos números e dos cifrões não vai mais preocupar-se com valores humanistas, competências adequadas ao Homem e com a defesa de princípios éticos e deontológicos de rigor e qualidade?”

O Ramo Educacional Francês da FLUP foi um projecto que nunca conseguir ter projecto, mas tinha sementes de sucesso. E foi-o mais fortemente

quando o acompanhamento feito pelos orientadores de escola e da Faculdade tinham formação científica e pedagógica que lhes permitiam estabelecer as relações entre a teoria e a prática, entre as aquisições feitas nos quatro primeiros anos e a prática pedagógica. Teve sementes de sucesso enquanto se articulou com

“o conhecimento elaborado pelos investigadores das Ciências de Educação, [o qual], inserindo-se em opções paradigmáticas diferentes, tem produzido grades diferentes de leitura do real cuja validade e coerência só pode ser avaliada dentro do paradigma em que se inserem, excluindo, portanto, qualquer atitude maniqueísta que leve a ignorar ou a invalidar *a priori* todos os estudos que não se insiram no paradigma aceite por cada um de nós como mais legítimo, [nomeadamente aqueles que] falam do «eduquês» mas não questionam o «economicês», o «medicinês», o «direitês» ou o «engenhariês»” (ESTRELA, M.T., 2002: 11).

Em 2005, após quase duas décadas de sobrevivência nas margens dos que temem o eduquês, graças ao facto de estar integrada na licenciatura, a formação inicial de professores na FLUP vê-se finalmente asfixiada pelo mercantilismo dos que teimam em esquecer que na educação está a sobrevivência de uma ordem social que se desvanece. Nunca como hoje as palavras de António Nóvoa, proferidas na década de 70 a propósito do surgimento da formação inicial de professores nas Universidades, se adaptaram tão bem à FLUP. Na verdade, de forma mais forte e concertada do que na década de oitenta, em que o Ramo Educacional se afirmou, a FLUP foi a primeira faculdade oficial a dar por terminada a formação de professores integrada na licenciatura. Em 2005, na FLUP, uniram-se as vozes dos

“sectores conservadores que continuam a desconfiar da formação de professores e a reear a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo” e as dos “sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária. (...) Uns e outros têm do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência de detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos” (NÓVOA, 1995: 21).

Volvidos dezassete anos de investimento do erário público traduzidos numa formação de qualidade ligada ao Ramo Educacional, a Faculdade de

Letras da Universidade do Porto mantém uma grande dificuldade em pensar-se como organização e uma forte tendência ao “**desconhecimento ostensivo do meio social que a rodeia**”, sem evidenciar preocupação em afirmar-se como “**uma instituição social, implantada em meios sociais que indirecta ou directamente a condicionam e que dela esperam certos benefícios, em particular o ensino e a ciência**” (SANTOS SILVA *et al*, 1999: 25-26).

Num momento em que a redacção desta conclusão coincide também com a mudança de um projecto pessoal que, deixando de passar pela formação inicial de professores ligada ao Ensino Superior, se volta novamente para a Escola Básica e Secundária, impõe-se uma reflexão sobre a reorientação dos objectivos de investigação à luz da reconstrução dos dados, assim como um abrir de pistas para futuras investigações.

Uma sociedade economicista, na qual o conhecimento é, ele próprio, uma mercadoria negociável e os valores e os afectos se gerem em função dos interesses, a escola adquire uma importância maior do que nunca (HARGREAVES, 2003; MORGADO, 2004) na promoção da identidade cosmopolita. Como recentemente afirmou o Presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior, o Professor Doutor Adriano Moreira, depois da primeira Guerra Mundial de 1914-1918 foi-se afirmando a ideia de que não seria viável um mundo habitado em paz por tão ampla complexidade dos grupos étnicos, culturais, e políticos como a que existe, sem que previamente tivesse havido, por parte da Universidade, a estruturação de um espaço de meditação académica sobre essa diversidade (MOREIRA, 2005a). O presidente do CNAVES¹⁸⁶ referia-se ao regresso das sociedades cosmopolitas, “**uma sociedade cosmopolita, multiétnica e multicultural, em que todos os sectores falam com voz própria (...) Trata-se do respeito pelas diferenças, e do desafio de animar a convergência ao serviço da dignidade igual e dos interesses comuns**” (MOREIRA, 2005b: s/p).

Neste contexto, deixaremos algumas reflexões acerca das condições de sobrevivência que a FLUP – como qualquer instituição – está e vai continuar a enfrentar, na sociedade pós-moderna que se desenha, pois “**falar hoje da formação inicial de professores, numa perspectiva que não seja puramente retrospectiva (...) é um desafio estimulante, mas também arriscado. Os tempos que hoje vivemos no**

¹⁸⁶ Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Ensino Superior são de profunda incerteza” (CASTRO, 2005: s/p). Um cenário que, no actual momento, tem como referente a economia (CORTESÃO e STOER, 2001) e que, como tal, coloca problemas redobrados. Num primeiro momento, relacionados com a qualidade e com a competitividade:

“A actual turbulência nas políticas de formação de professores deriva de políticas sociais mais amplas, ligadas a processos e práticas de formação profissional pautados por referentes económicos. Mais do que discutir a formação de professores impõe-se discutir a formação de profissionais no contexto de uma economia globalizada, de uma União Europeia em busca da sociedade do conhecimento e de um Portugal empenhado em fazer cumprir os mandamentos da uniformização. (...) A tendência das políticas de conhecimento centra-se mais na forma do que no conteúdo, mais nos resultados do que nos processos de aprendizagem; por sua vez, a tendência das políticas de docência centra-se mais na uniformização curricular (com a consagração da expressão “formação em banda larga”) e no *core curriculum* do que na diferenciação dos níveis de ensino” (PACHECO, 2005b: s/p).

Se é verdade que, num processo de mercadorização da educação, a formação de professores se tornou num produto, num bem que pode ser comercializado, também é verdade que essa transacção se faz **“sem qualquer controlo de qualidade, nem a montante, pela inexistência de critérios específicos que condicionem a entrada nos cursos, nem a jusante, na medida em que a habilitação profissional é igual à habilitação académica”** (PACHECO, 2005b: s/p)¹⁸⁷.

Quer no ensino superior – sector onde na actualidade se nota com mais veemência o domínio das leis de mercado - quer no ensino básico e secundário, a falta de produtividade do sistema educativo – valor máximo na lógica reinante - é uma realidade. Segundo dados apresentados por Armando Rocha Trindade, a taxa de cobertura efectiva do ensino básico não ultrapassa os 50%; descendo para 22% no caso do ensino secundário. Acresce que a taxa de completamento do ensino básico é de apenas 35% da respectiva classe etária, sendo de 19% o valor de idêntico indicador no caso do ensino secundário. No que respeita ao ensino superior, o tempo médio de permanência, entre o ano de entrada e aquele em que se adquire o grau académico, é de cerca de 50% superior à duração nominal do curso.

¹⁸⁷ Em Portugal, a avaliação da qualidade dos cursos é feita pelo Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – vd Lei nº 38-94 de 21 de Novembro, que estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior e Dec-Lei nº 205-98 de 11 de Julho, que cria o Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

“Estamos, por conseguinte, perante um sistema caracterizado pela sua muito baixa produtividade e, se atendermos aos valores anualmente dispendidos para o manter a funcionar, um sistema que opera com baixo nível de eficiência. (...) Em síntese, o défice educativo médio da população portuguesa induz a fraqueza e falta de competitividade das empresas, o baixo valor acrescentado do exercício das profissões, a dificuldade de conseguir emprego, o crescimento inevitável da precariedade do emprego conseguido e, em saldo final, o desemprego endémico” (ROCHA TRINDADE, 2005: s/p).

Tal facto conduz à procura da optimização de recursos, no *mercado educacional*. No que respeita ao Ensino Superior, num futuro próximo, duas formas se perspectivam para avaliação dos cursos de formação de professores – pela instituição e pelos empregadores, por um lado; pelo *benchmarking*, por outro.

José Augusto Pacheco defende que

“o desenvolvimento profissional docente só será devidamente valorizado quando o candidato a futuro professor tiver na avaliação contínua o critério de diferenciação, sendo certo que esta avaliação é realizada não só pela instituição, mas também pelo empregador, em função de critérios de admissibilidade, de período probatório e de progressão na carreira” (PACHECO, 2005b: s/p).

Noutra linha, Carlos Ceia esclarece que

“o sistema de *benchmarking*¹⁸⁸ é uma técnica recente ligada à optimização das empresas e instituições no mercado competitivo globalizado. A técnica é essencialmente comparativa e tem em vista encontrar novas soluções de desenvolvimento nas empresas menos competitivas, de forma a elevar os seus padrões de qualidade ao nível das melhores. Por outras palavras, identificando as boas práticas de uma empresa concorrente de grande prestígio, é sempre possível adaptá-las à empresa mais fraca” (CEIA, 2005: s/p).

Carlos Ceia considera que este sistema podia ser facilmente adoptado no Ensino Superior, porque existe vasta literatura sobre as boas práticas das universidades. Apenas falta analisar o valor comparativo dos padrões de qualidade das instituições, análise que considera mais necessária quando se criam cursos ou quando eles são avaliados formalmente. Carlos Ceia diz que a

¹⁸⁸ Carlos Ceia considera este termo inglês quase intraduzível em linguagem corrente e esclarece que originalmente, diz respeito a um conceito de levantamento topográfico inglês, isto é, um nivelamento que tem como objectivo medir diferenças em altitude entre pontos dados em relação a um marco. No contexto da educação remete para o nivelamento de cursos, ou seja, para a sua avaliação com o objectivo de identificar os caminhos que permitam, idealmente, nivelar os cursos por padrões de excelência (CEIA, 2005).

avaliação comparativa externa é uma forma de procura da excelência já normal no Ensino Superior norte-americano e que se está a tentar aplicar no espaço europeu por força da implementação do processo de Bolonha.

Num segundo momento, coloca problemas de pertença, pois Bolonha e a estruturação da formação por ciclos pode conduzir à desuniversitarização da formação inicial de professores (PACHECO, 2005b), ao fim da integração/sequencialização da formação pedagógica e da formação na especialidade – assim afectando decisivamente a natureza dos projectos de formação dos professores actualmente mais generalizados em Portugal (CASTRO, 2005).

O processo de Bolonha teria de ser entendido **“como a tomada de consciência da ligação entre a unidade do espaço e a resposta solidária da rede universitária em fortalecimento, porque dela sempre dependeu uma intervenção crítica que acompanhou as rupturas e a reconstrução do tecido social”** (MOREIRA, 2005a: s/p), sem que o debate se centrasse menos na lógica mercantilista e falsamente igualitária de financiamentos e de organização em ciclos e mais com a reorganização do ensino universitário num sistema de créditos harmonizado a nível europeu.

Neste contexto passaremos à apresentação de sete orientações para a estruturação da formação inicial de professores no Ensino Superior Português, que decorrem da investigação aqui apresentada. Necessidade de:

1. Assumir a Formação Inicial de Professores como um projecto especializado, gerido e acompanhado por docentes especializados;
2. Partir da investigação, da reflexão e do debate para a definição de um plano estratégico e institucional que oriente o projecto de formação;
3. Assegurar a integração da teoria e da prática, através do diálogo intra e inter-institucional ao nível dos diferentes intervenientes no processo (instituição de ensino superior e instituição do ensino básico e secundário);
4. Seleccionar, formar e avaliar o desempenho dos formadores envolvidos no processo de formação;
5. Proceder a uma análise regular do perfil funcional do desempenho dos

docentes dos ensinos básico e secundário e do que é desejável que esse perfil venha a ser no futuro;

6. Abrir as instituições do ensino superior que formam professores à realidade das escolas e ao trabalho concreto que nelas cabe aos professores fazer.
7. Criar as bases necessárias para a adesão a uma formação contínua dos professores em formação inicial, que passe, também, pelo retorno à Universidade.

É neste contexto que analisaremos o nosso projecto pessoal e profissional, para apresentarmos as linhas de força da intervenção investigativa que pretendemos continuar a exercer quando terminarmos esta tese de doutoramento. As conclusões que, neste estudo, como naquele que lhe deu origem – a dissertação de mestrado – obtivemos apontam claramente, por um lado, para uma força diminuta da educação académica na vida dos indivíduos jovens – os professores principiantes – sendo o seu *ethos* que, mais do que qualquer outra circunstância, dita o ser moral, ético, social e profissional em que ele se torna. Por outro lado, ficou evidente que a indefinição que a formação inicial de professores vive na actualidade só será ultrapassada quando, face à directrizes imanadas do centro da Europa, as instituições de Ensino Superior definirem a forma de submissão estratégica que melhor se adapte às suas características e aspirações. É já tarde, realmente, para que Portugal assuma uma voz no debate que na actualidade se desenvolve. A utopia que caracterizou o Ramo Educacional FLUP teve um tempo que agora expira.

Conscientes de que este, como qualquer outro projecto de Universidade permanece sempre um *a-fazer* (BARATA-MOURA, 1999), deixamos, no entanto, a tarefa de o repensar para outros e, com esta tese concluimos as nossas investigações sobre a formação inicial de professores, para recuperarmos duas linhas de trabalho há algum tempo secundarizadas em termos de reflexão activa – a da formação básica, universal e obrigatória dos adolescentes e a da formação permanente dos professores, centrada em cada território educativo. Significa este propósito que a reorientação dos objectivos

de investigação que neste momento fazemos, à luz da reconstrução dos dados deste estudo, nos encaminham para uma nova utopia: enfrentar o problema do insucesso escolar na escolaridade obrigatória e do abandono da escola. Significa também contextualizar estas questões na problemática alargada para que os onze anos que dedicámos à investigação sobre a formação inicial de professores nos prepararam. Significa, ainda, abraçar novas áreas do saber que permitam favorecer a criação de redes colaborativas nas escolas, através do desenvolvimento de círculos de estudo que permitam aos professores terem uma consciência activa do seu papel na tejedura social e os apoie de forma a tornarem-se, colegialmente, agentes curriculares.

Continuando à procura das condições de operacionalização de um currículo descentralizado e flexível, potenciador de uma intervenção social eficaz, enquanto professora e investigadora do currículo, é nossa intenção continuar a tentar compreender a vida e a função dos professores dos ensinos básico e secundário, equacionando a profissão docente como **“atravessada por uma tensão fundamental que põe em contradição a sua concepção como *trabalhador social* e como *profissional do ensino*”** (CASTRO, 2005: s/p). Neste sentido, a montante e jusante da Formação Inicial de Professores, com que iniciámos o nosso percurso de investigação, importa explorar as regras da tecitura social em que se move a vida nas escolas. Só assim é possível formar a capacidade de tomar decisões e formar a autonomia profissional dos docentes.

Na verdade, as reformas a partir do centro (MORGADO, 2003) que têm caracterizado a forma como a instituição educativa se organiza e funciona **“tornou-se obsoleta e deixou de ser compatível quer com a diversidade dos públicos que hoje a frequenta, quer com as missões que lhe são atribuídas”** (MORGADO, 2005: s/p). As escolas precisam de conquistar autonomia, uma progressiva emancipação em relação ao poder central e uma maior dependência relativamente aos seus contextos de pertença. Trata-se de activar a **“capacidade dos professores tomarem decisões ao longo do processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito à adaptação do currículo proposto a nível nacional às características e necessidades dos alunos e às especificidades do meio em que a escola se insere, quanto no que se refere à definição de linhas de acção e à introdução de temáticas que julguem necessárias para a sua plena formação”** (*ibidem*: s/p).

Referimo-nos concretamente à necessidade de que as escolas básicas e secundárias se assumam como espaço nuclear da acção educativa, para o que terão de aceitar as suas responsabilidades de autonomização, organizando-se em torno do seu projecto curricular próprio, base de uma nova cultura educativa (MORGADO, 2004b) e organizacional¹⁸⁹. Tal desafio exige que os professores se organizem no seio de cada território educativo e exige uma sintonia de objectivos de actuação. Consideramos que é, justamente, na assunção da formação permanente como um espaço de liberdade e de maturidade que reside a capacidade de organização dos professores perante uma administração central que utiliza o discurso da autonomia, mas recorre à prática da (re)centralização (MORGADO, 2000b e 2000c), assim conduzindo os professores à descrença relativamente às suas próprias capacidades de concepção e de gestão.

José Augusto Pacheco (1995b) parte de três pressupostos, que assumimos neste trabalho: *i)* o professor é um profissional *racional*; *ii)* o professor é um profissional *prático* que processa informação e toma decisões; *iii)* o professor é um profissional *reflexivo e construtivo*, que constrói de forma progressiva o conhecimento. Com base neles, defende que a principal competência dos *curricula* de formação deve ser a tomada de decisões ou a resolução de problema profissionais.

Fá-lo na linha de Albano Estrela, que identifica os princípios que devem orientar a operacionalização de módulos de formação de professores: utilização da investigação como estratégia de formação, criação de uma atitude científica no professor em formação, apresentação do carácter instrumental do conhecimento prático e teórico, desenvolvimento de dinâmicas de grupo, que permitam o confronto e o **“desenvolvimento de projectos pessoais de formação profissional”**, estabelecimento da sala de aula como o **“ponto de partida para a tomada de consciência de si «em situação»”**, definição da auto-formação como finalidade do processo de formação, **“possibilitando uma deslocação progressiva do «modelo matricial» da instituição formadora para modelos diversificados, a desenvolver pelos indivíduos e pelos grupos de autoformação em que se inserem”**, possibilidade

¹⁸⁹ O projecto curricular de escola é um **“espaço de decisão e deliberação curriculares ao nível de cada escola”** (MORGADO, 2004b: 118), uma vez que tem a montante o projecto educativo de escola e a jusante os projectos curriculares de turma.

de organização “sob a forma de módulos de formação, de acordo com os projectos individuais ou grupais em questão” (ESTRELA, 1991: 19).

No fundo, os trabalhos futuros a desenvolver, assim como os que agora finalizamos, têm como propósito a procura da lucidez, como competência profissional. Trata-se, enfim, de combinar a nossa formação contínua¹⁹⁰ e permanente com o nosso desenvolvimento profissional¹⁹¹ e de, assim, *ter vez e voz*, como sugere a Professora Maria Teresa Estrela, nas culturas profissionais e organizacionais dos professores e das escolas¹⁹², através da conquista de um espaço dialógico de construção auto-formativas e socialmente comprometida da nossa identidade profissional.

Por fim, consideramos que o elo de ligação entre as diferentes pistas de reflexão que nesta tese actualizamos se faria através da implementação de programas de indução profissional (FLORES, 1997). Na verdade, consideramos necessário que os programas de formação inicial, organizados e desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, sejam complementados - nas Escolas Básicas e Secundárias onde os professores principiantes exercem as suas funções lectivas durante os cinco primeiros anos de serviço – por programas de indução profissional centrados no desenvolvimento da identidade dos professores e organizados em círculos de estudo e de reflexão (CALDERHEAD, 1989; ZEICHNER & GORE, 1991; ZEICHNER & TABACHNICK, 1991), que perspectivem a indução no quadro do desenvolvimento profissional de professores (FLORES, 2005) e da comunidade docente¹⁹³. A indução profissional tornar-se-á, assim, um espaço de (re)construção do conhecimento dos professores, de modo a elaborarem um

¹⁹⁰ A formação contínua “abrange o conjunto de actividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola” (ESTRELA, 2005).

¹⁹¹ “Reservaremos a designação de desenvolvimento profissional aos processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de factores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspectiva de *life span*, às actividades organizadas de f.c. e às actividades individuais de autoformação” (ESTRELA, 2005).

¹⁹² As culturas organizacionais têm um papel tripla: instrumental (escolha de técnicas), regulador (indicação de normas), directivo (definição de fins e valores).

¹⁹³ Ultrapassa-se assim “a lógica da socialização e integração (mais ou menos passiva), através de orientações e conselhos práticos, para incluir espaços de auto-questionamento e de reflexão, não só sobre a própria prática e as normas e valores que lhe estão subjacentes, mas também sobre as normas e valores subjacentes ao contexto em que se trabalha” (FLORES, 2005).

conhecimento pedagógico do conteúdo (FLORES, 2005) e a perspectivarem o sentido ontológico e ético da função docente (ESTRELA, 2003: 59).

Inseridos no Projectos Educativo de escola, os círculos de estudo e de reflexão tornar-se-iam fóruns de investigação (ESTEVES, 2002) *i)* sensíveis aos públicos concretos a quem servem, *ii)* redefinidores de espaços relativos de decisão colectiva e de decisão individual, *iii)* desencadeadores de um novo perfil profissional: o dos professores como decisores curriculares. Seriam a emergência, na escola, de **“espaços só para os professores, onde o tempo seja aplicado em projectos profissionais colectivos, em trabalhos de investigação, em debates e no estudo de práticas de inovação”** (ESTEVES, 2005: s/p). Espaços de autonomia dos professores enquanto manifestação de capacidade colectiva para conceber e executar, de modo original e atento aos contextos, o trabalho que lhes está confiado, para o avaliar e para o redefinir sempre que tal se prove ser necessário¹⁹⁴ para construir modos de ensinar e de ser escola mais exigentes e eficazes face às necessidades e vontades actuais (LOPES, 2005: s/p). Trata-se de uma dinâmica de formação que visa a (re)construção pessoal do conhecimento sobre o ensino e que contrarie a lógica prescritiva e procedimental prevalecente na cultura docente.

Em suma, continuamos a acreditar que

“o professor terá de ser não só um técnico altamente especializado em vários e complexos domínios – especialista das matérias que ensina, estimulador do desenvolvimento psicológico dos alunos, diagnosticador de problemas de aprendizagem, técnico de desenvolvimento curricular, utilizador das novas tecnologias de ensino, perito em relações humanas – mas terá de ser igualmente investigador, inovador das práticas de ensino, agente da mudança do sistema educativo e agente da mudança social” (ESTRELA, 1990).

Por isso, continuamos a sentir **“a alegria sempre renovada de inventarmos um mundo e o desafio que consiste em continuarmos a pensar que temos um lugar e uma função nesse difícil e apaixonante trabalho de invenção”** (PRADO COELHO, 2004: 41). Porque **“fazer uma tese significa recriar-se”** (ECO, 1988: 224), viver um desafio cujo sujeito somos nós próprios. Quantos novos desafios reivindicam já a nossa atenção...

¹⁹⁴ Esta concepção de autonomia difere de uma outra, restritiva e unívoca, em termos de desenvolvimento profissional: a concepção da autonomia enquanto liberdade individual de escolher, projectada exclusivamente sobre o campo da sala de aula e que, mesmo quando é criteriosamente desenvolvida, nunca chegará a influir nem na escola enquanto organização nem, muito menos, nas concepções gerais sobre educação (ESTEVES, 2005).

Referências

AFONSO, A.J. (1991). "Importância e significado da socialização escolar num amostra de professores dos ensinos preparatório e secundário". In *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

AFONSO, A.J. (1997). *Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas. Tese de doutoramento*. Braga: UM.

ALARCÃO, I.(1991). Dimensões de Formação. In Universidade de Aveiro (org.). *Formação Contínua de Professores*. Universidade de Aveiro: Serviços de Documentação, 69-78.

ALARCÃO, I. (1996). "Ser professor reflexivo". In Alarcão, I. (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

ALMEIDA, J.F. e PINTO, J.M. (1999). "Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais". In A.SANTOS SILVA e J.M. PINTO (orgs.). (1ª edição 1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ALMEIDA, J.F. (2003). "Nota introdutória". In AAVV. *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ALMEIDA, L.S. e FREIRE, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

ALONSO, M.L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de doutoramento (policopiada). Braga: Universidade do Minho.

ALVES, F.A.C. (1997). *O Encontro com a realidade Docente - Estudo Exploratório (auto)biográfico*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

AMARAL, A. (1996). "Editorial". In *Boletim da Universidade do Porto, ano VI, nº 28, Maio 1996*. Porto: UP.

AMARAL, A. et al (1994). "Relatório Institucional de auto-avaliação". In *Boletim da Universidade do Porto, ano VI, nº 28, Maio 1996*. Porto: UP.

APPLE, M.W. (1975). "The hidden curriculum and the nature of conflict". In E. PINAR (ed). *Curriculum Theoryzing. The reconceptualists*. Berkeley: Mc Cutchan.

APPLE, M.W. (1994). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.

APPLE, M.W. (2000). "Educar à maneira da «direita» – As escolas e a aliança conservadora". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas Educativas – o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora, 21-45.

APPLE, M. e OLIVER, A. (1995). "Indo para a Direita: a Educação e a Formação de Movimentos Conservadores". In Pablo GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.

APPLE, M. e BEANE, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

AUGUSTIN, St. (1941). *De magistro*. Thommard éd. Desclée de Brouwer.

AUSUBEL, D. et al (1983). *Psicología Educativa*. México : Trillas.

ÁVILA de LIMA, J. (1998). "Prefácio à edição portuguesa". In Andy HARGREAVES (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill.

ÁVILA de LIMA, J. (2000a). "Isolamento profissional e colegialidade no ensino". *Arquipélago Ciências da Educação*, 3, pp. 13-40.

ÁVILA de LIMA, J. (2000b). "Questões Centrais no Estudo das Culturas Profissionais dos Professores: Uma síntese crítica da bibliografia". *Educação, Sociedade & Cultura*, 13, pp.59-103.

ÁVILA de LIMA, J. (2001). "Forgetting about friendship: using conflict in teacher communities as a catalyst for school change". *Journal of Educational Change* 2: 97-122. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

ÁVILA de LIMA, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas – estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

ÁVILA de LIMA, J. (2003). "Trained for isolation: the impact of departmental cultures on student teachers' views and practices". *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, nº 3, nov. 2003.

AZEVEDO, J. (2002). *O fim de um ciclo? – A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: ASA.

BALL, S. J. (1995). "Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe". In Pablo GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.

BALL, S.J. (2003). "The risks of social reproduction: the middle class and education markets". *Review of Education* 1(3), pp. 163-175. London.

BALL, S.J. (2005). *Educação à venda*. Viseu: Pretexto.

BARATA-MOURA, J. (1999). "Pensar e fazer Universidade". Conferência apresentada na Reitoria da Universidade de Lisboa, no Encontro *Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*, que se realizou de 29 a 30 de Novembro de 1999. On line em <http://www.educ.fc.ul.pt>

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (edição francesa de 1977).

BARROSO, J. (2003). *A escola pública – regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.

BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (1989). *Le niveau monte : Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. Paris: Le Seuil.

BEACCO, J.C. (1992). "Formation et représentations en didactique des langues". In *Numéro spécial Le Français dans le Monde - Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF.

BEANE, J.A. (2000). "O que é um currículo coerente?". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

BELL & GILBERT (1996). *Teacher Development: a Model from Science Education*. London & Washington, D.C: Falmer Press.

BENAVENTE, A. (1991). "Dos obstáculos ao Sucesso ao Universo Simbólico das Professoras. Mudança e «Resistência» à mudança. In Stephen Stoer (org.). (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

BEN-PERETZ, M. & KREMER-AYON, L. (1986). "Principals reflect on Dilemmas in their Work". In J. Lowyck (ed.). *Teacher Thinking and Professional Action*. University of Leuven, 117-131.

- BÉRARD, E. & ATIENZA MERINO, J.L. (1992). "Disciplines, Sciences de l'Éducation et/ou Didactique: quels rapports?". In *Numéro spécial Le Français dans le Monde - Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF.
- BERLAK, A. & BERLAK, H. (1981). *Dilemmas of Schooling, Teaching and Social Change*. London: Methen and Co.
- BERNSTEIN A. (1965). *A handbook of statistics solutions for the behavioral sciences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BEST, J.W. (1982). *Como investigar en educación*. Madrid: Morata.
- BIRZEA, César (1986). *Operacionalizar os objetivos pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigação educativa – guia prático*. Barcelona: CEAC.
- BIZARRO, R. (2003). *Autonomia de aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*. Tese para obtenção do grau de Doutora em Letras, na Especialidade de Didáctica das Línguas Vivas Estrangeiras, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2003a). "Metáforas e Representações de Professores Principiantes: do estudo de caso aos desafios de Bolonha - Contributos para o repensar da Formação Inicial de Professores de Línguas na FLUP". *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- BIZARRO, R. E BRAGA, F. (2003b). "A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos". *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: no prelo.
- BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2004a). "Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras". *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto: no prelo.
- BIZARRO, R. e BRAGA, F. (2004b). "A formação de professores de línguas vivas dos ensinos básico e secundário na FLUP: do trabalho feito aos desafios que se impõem". Comunicação apresentada no encontro *PORTO, CIDADE, REGIÕES*. Porto: Reitoria da UP.
- BOBBIT, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. (1992). (2nd edition). *Qualitative Research for Education - An Introduction to Theory and Methods*. USA: Allyn and Bacon.
- BOLAM, R. (1987). "Induction of Beginning Teachers". In M. Dunkin (ed.). *The International Encyclopedia of Teacher Education*. New York: Pergamon Press, 745-757.
- BORKO, H. (1986). "Clinical Teacher Education: The Induction Years". In J. Hoffman & S. Edwards (eds.). *Reality and Reform in Clinical Teacher Education*. New York: Random House, 45-64.
- BORKO, H. Y SHAVELSON, J. (1988). "Especulaciones sobre la formación del profesorado: recomendaciones de la investigación sobre procesos cognitivos de los profesores". In Villar ANGULO, L.M. (1988) (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.
- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.

- BOURDIEU, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Algés: DIFEL.
- BOURDIEU, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J-C (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit.
- BRAGA, F. (1998). *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular.
- BRAGA, F. (2000a). “Uma Universidade Clássica à procura de um Espaço Próprio – Escutando as Representações”. In M. Alte da Veiga e J. Magalhães (org.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias – Homenagem*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- BRAGA, F. (2000b). “Políticas Curriculares de Formação Inicial nas Representações de Professores Principiantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto”. *Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- BRAGA, F. (2001) *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- BRU, M.; NOT, L. (dir.). (1987). *Où va la Pédagogie du Projet?*. Toulouse: E.U.S.
- BRUNER, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- BULLOUGH, R.V. (1989). *First-year Teacher - a case study*. NY: Teachers College Press, Columbia University.
- BURKE, P. (1988). *Teacher Development*. London: Falmer Press.
- CAETANO, P. (1992). *Dilemas dos Professores - um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- CAETANO, A.P. (1997). “Dilemas dos professores”. In Estrela, MT (Dir.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- CALDERHEAD, J. (1988). “Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores”. In Villar Angulo, L.M. (1988) (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.
- CALDERHEAD, J. (1989), “Reflective teaching and teacher education”. *Teaching and Teacher Education*, 5, pp. 43-51.
- CAMPOS, B. P. (1979). Política de formação de professores após 25 de Abril de 1974. *Biblos*, LV.
- CAMPOS, B.P. (1989). *Questões de política educativa*. Porto: Edições ASA.
- CAMPOS, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE. (Relatório encomendado pela Comissão Europeia a diversas redes de universidades europeias, tendo em vista perspectivar a implementação do programa SOCRATES).
- CAMPOS, B.P. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

CAMPOS, B.P. (2003). *Quem pode ensinar – garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2002). "Formação Inicial de professores: que futuro(s)? – síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário". In N.AFONSO e R.CANÁRIO. *Estudos sobre a situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.

CARAÇA, J. (1999). "O Futuro das universidades: aprender ou ensinar?". In *Boletim da Universidade do Porto, ano IX, nº 34, Dezembro 1999*. Porto: UP.

CARNEIRO, R. (2002). "Utopia e realismo na educação do futuro". In *Educação: caminho para o século XXI – Actas do I Colóquio de Filosofia da Educação*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

CARROLL, J.B. (1981). "Ability and task difficulty in cognitive psychology". *Educational Researcher*, 10, 11-21.

CARROLO, C. (1997). "Formação e Identidade Profissional dos Professores", In Estrela, M.T. (Dir). (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora.

CASTRO, R.V. (2003). "Repensar a formação de professores na Universidade do Minho". Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco e Maria Olinda Evangelista (Org.). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 173-190.

CASTRO, R.V. (2005). "A formação inicial de professores de línguas: dilemas actuais e perspectivas de desenvolvimento". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).

CAVACO, M.H. (1995). "Ofício do professor: o tempo e as mudanças". In Nóvoa, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

CCE - Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, 05.02.2003. Communication « Le rôle des Universités dans l'Europe de la Connaissance ».

CEIA, C. (2005). "A reconstrução da formação inicial de professores de línguas estrangeiras no novo espaço europeu: o sistema europeu de transferência de créditos (ECTS), o *student-oriented curriculum*, o *benchmarking* na avaliação de cursos e sua relação com as habilitações profissionais para a docência". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).

CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). "Teacher's thought processes". In M. Wittrock (edit). *Handbook of Research on teaching* (3ª ed.). New York: Mac Millan, 255-296.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

CORREIA, J.A (1991). "Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores". In Stephen Stoer (org.). (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

CORREIA, J.A. (1999). "As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos". *Revista Portuguesa de Educação, vol. 12 nº1*. Braga: Universidade do Minho.

CORREIA, L.G. (1997). "O Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras: Breve Retrato Estatístico". *Boletim da Universidade do Porto, nº 31, ano VII, 1/Setembro 1997*.

CORREIA, L.G., ARAÚJO, M.S.; SANTOS, P.J. (1998). “Vocações, projecções e satisfação com os trajectos académicos na FLUP”. Comunicação apresentada no *II Encontro de Questões Pedagógicas*. Porto: Universidade do Porto.

CORTESÃO, Luísa (1991). “Contexto e Projectos de Mudança em Educação”. In S. STÖER (org.) (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. e STÖER, S. (2001). “Cartografando a transnacionalização do campo educativo: o caso português”. In B. Sousa Santos (org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento, pp. 370-406.

CORTESÃO, L. et al (2002). “Mergulhando no arco-íris sócio-cultural”. In Maria Teresa Estrela (ed.). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Julho 2002, vol.1, nº1*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

CRONBACH, L.J. (1975). “Beyond the two disciplines of scientific psychology”. *American Psychologist*, 1975, 30, pp. 116-127.

DALE, R. (1995). “O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação”. In P GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.

DAY, C. (2000). “Effective Leadership and Reflective Practice”. *Reflective Practice*, 1 (1) pp. 113-127.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores – os desafios da educação permanente*. Porto: Porto Editora.

DAY, C. (2002). “O Desenvolvimento Profissional dos Professores em Tempos de Mudança e os Desafios para as Universidades”. Comunicação apresentada no *Encontro de Educação Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Braga: Universidade do Minho, 15 de Novembro de 2002.

DE KETELE, J-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

DELORS, J. (Coord.). (2003) [edição original da UNESCO (1996)]. *Educação: Um tesouro a descobrir* (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI). Porto: Edições ASA.

DE PERETTI (1987). “Las exigencias de extensión, coherencia y variedad en la formación y el perfeccionamiento del profesorado”. *Revista de Educación* nº 284, 89-112.

DE VECCHI, G. et CARMONA-MAGNALDI, N. (1996), *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*. Paris: ESF éditeur.

DEVELAY M. (1996), *Donner du sens à l'école*, Paris : ESF éditeur.

D'HAINAUT, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

D'HAINAUT, L. (1997). *Conceitos e métodos da Estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

DE VELLIS, R.F. (1991). *Scale Development : Theory and Applications*. Newbury Park: Sage.

DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.

- EBRAHIMI, M. (dir.) (1999). *Education et démocratie – entre individu et société*. Québec : Isabelle Quentin Editeur.
- ECO, U. (1988). *Como se faz uma tese em Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- EISNER, E. (1988). "The ecology of school improvement". *Educational Leadership*, v.45, nº5, 24-29.
- EISNER, E. e VALLANCE, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkley: McCutchan Publishing Corporation.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: a study of Practical Knowledge*. New York, Nichols Publishing Co.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos.
- ESTEVE, J.M. (1989). *El malestar docente*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ESTEVE, J.M. (1995). "Mudanças sociais e função docente". In NÓVOA; A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, J. M. (2001). "Satisfação e Insatisfação dos professores". In M. Teixeira (org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp.81-112.
- ESTEVES, M. M. (2002), *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- ESTEVES, M. (2005). "Formar professores como profissionais autónomos". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes - Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, A. (1999). *O tempo e o lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. (2003). *Estórias com pedagogia dentro*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, A. et al. (1991). *Formação de Professores por competências - Projecto FOCO*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ESTRELA, A. & ESTRELA, M.T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, A. & ESTRELA, M.T. (orgs.) (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (1990). "A formação de professores em Portugal". Conferência produzida no 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física. Lisboa.
- ESTRELA, M.T. (1991). "Deontologia e formação moral dos professores". *Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ESTRELA, M.T. (1997). "Introdução". In MT Estrela (1997) (Dir). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora.
- ESTRELA, M.T. (1999). "A Universidade de Lisboa. Problemas e Perspectivas". Painel apresentado na Reitoria da Universidade de Lisboa, no Encontro *Da Ideia de Universidade à*

Universidade de Lisboa, que se realizou de 29 a 30 de Novembro de 1999. On line em <http://www.educ.fc.ul.pt>

ESTRELA, M.T. (2001). "Questões de Profissionalidade e Profissionalismo Docente". In M. Teixeira (org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI* (Porto, ISET), pp. 113-142.

ESTRELA, M.T. (2002). "Editorial". In Maria Teresa Estrela (ed.). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Julho 2002, vol.1, nº1*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ESTRELA, M.T. (2003). "A formação contínua entre a teoria e a prática". NSCFerreira (org.). *Formação Continuada e Gestão da Educação*. S. Paulo: Cortez Editora.

ESTRELA, M.T. (2005). "A formação contínua de professores numa encruzilhada". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).

ESTRELA, M.T.; ESTEVES, M. ; RODRIGUES, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.

FEIMAN-NEMSER, S. (1983). "Learning to teach". In L. Shulman & g. Sykes (Eds.). *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Longman.

FEIMAN-NEMSER, S. & BUCHMAN, M. (1988). "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". In Villar Angulo, L.M. (1988) (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.

FERREIRA GOMES, J. (2003). *Reflectir Bolonha: reformar o Ensino Superior – um arquivo documental sobre a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior* (suporte digital). Porto: Universidade do Porto.

FERREIRA, V. (1999). "Inquérito por questionário na construção de dados sociológicos". In A. SANTOS SILVA e JM PINTO. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

FLODEN, R.E. & FEIMAN, S. (1981). "Should teachers be taught to be rational?". *Journal of Education for Teaching*, v.7, nº3, October, 274-283.

FLORES, M.A. (1997). *Problemas e necessidade de apoio/formação dos professores principiantes* - dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

FLORES, M.A. (2000a). "Currículo, formação e desenvolvimento profissional". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

FLORES, M. A. (2000b) *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

FLORES, M.A. (2001). "Person and Context in Becoming a New Teacher". *Journal of Education for Teaching*, 27 (2), 2001, pp. 135-148.

FLORES, M.A. (2002). *Learning, development and change in the early years of teaching. A two-year empirical study*. Tese apresentada à Universidade de Nottingham para obtenção do grau de Doutor em Educação. University of Nottingham School of Education.

FLORES, M. A. (2003a). "Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades". *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), pp. 187-210.

FLORES, M. A. (2003b). "Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal". *Perspectiva* Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação. Brasil, UFSC: NUP/CED, 21(2), Jul/Dez, pp. 391-412.

FLORES, M. A. (2003c). "Mapping Teacher Change: A Two-Year Empirical Study". Comunicação apresentada no *84º Encontro Anual da American Educational Research Association*, Chicago, IL, EUA, 21-25 de Abril de 2003.

FLORES, M.A. (2003d). "Dilemas e desafios na formação de professores". MC Moraes, JA Pacheco e MO Evangelista (Org.). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 127-160.

FLORES, M. A. (2004a). *The Early Years of Teaching: Issues of Learning, Development and Change*. Porto: Rés-Editora. (no prelo).

FLORES, M. A. (2004b). "The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace". *International Journal of Leadership in Education*, 7 (4), pp. 297-318.

FLORES, M. A. (2004c). "Dilemas e Desafios na Formação de Professores". In MC Moraes, J.A. Pacheco e M.O Evangelista (orgs). *Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp.127-160.

FLORES, M.A. (2005). "Tornar-se professor: formação e identidade". Actas do *1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: FLUP (no prelo).

FLORES, M.A e SHIROMA, E. (2003). "Teacher Professionalisation and Professionalism in Portugal and Brazil: what do the policy documents tell?". *Journal of Education for Teaching*, vol. 29, nº1, 2003.

FONSECA, F.I. (1994). *Pedagogia da Escrita – perspectivas*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, F.I. (1999). "Avant Propos". In F.I.Fonseca (coord.). *Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen*. Porto: FLUP – PEC SOCRATES/LINGUA.

FONSECA, F. I. e BRAGA, F. (1999). "Plan d'Études d'un Cours de Formation pour Tuteurs". In F.I.Fonseca (coord.). *Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen*. Porto: FLUP – PEC SOCRATES/LINGUA.

FORMOSINHO, J. (1987). *Educating for passivity: a study of portuguese education (1926-1968)*. Tese de doutoramento em Educação – London: Institute of Education of University.

FORMOSINHO, J. (1991). "Concepções de Escola na Reforma Educativa". In *Ciências da Educação em Portugal – Situação actual e Perspectivas*. Porto: EPSE.

FORMOSINHO, J. (2001). "A formação prática de professores – da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas". In BP Campos. *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

FORTUNA, C: (2003). "Sociedade de risco e erosão dos saberes – um comentário". In AAVV. *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.

FREEMAN, D. (1998). *Doing Teacher Research: from inquiry to understanding*. New York: Heinle & Heinle Publishers.

FREIRE, P. (1970). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.

- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREITAS, C.V. (1998). "Inovação Curricular: o desafio que espera uma resposta". In J.M. Pacheco et al (org.). *Reflexão e Inovação Curricular. Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho.
- FRIGOTTO, G. (1995). "Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional". In P GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- FROUFE QUINTAS, S.; CASTAÑO, M.A.S. (1994). *Planificación e intervencion socioeducativa*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? – o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLER, F. (1969). "Concerns of Teachers: a developmental conceptualization". *American Educational Research Journal*, 6 (2), 207-226.
- FULLER, F. & BROWN, D. (1975). "Becoming a Teacher". In Ryan (ed.) *Teacher Education*. Chicago: NSSE, 25-52.
- GAGNÉ, R. (1965). "The analysis of instructional objectives for the design of instructions". In R. Glaser (ed). *Teaching machines and programmed learning*. Washington: National Education Association.
- GAGNÉ, R. (1970). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- GAGO, J.M. (2003a). "O que falta na «Reorientação...»". In *Boletim da Universidade do Porto, ano XI, nº 36, Dezembro 2003*. Porto: UP.
- GAGO, J.M. (2003b). "Formação e Erosão dos saberes em sociedades da informação ed do risco". In AAVV. *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GALL, M.D.; GALL, J.P.; BORG, W.R. (2003) [1ª EDIÇÃO DE 1963]. *Educational Research – an introduction*. Boston, New York e San Francisco: A and B (Allyn and Bacon).
- GARDNER, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basis Books.
- GENTILI, P. (1995). "Adeus à escola publica - a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias". In P GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- GIDDENS, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- GILLY, M. (1989). "Les représentations sociales dans le champ éducatif". in D. Jodelet (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores". In A.Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: MORATA.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000a). "Os novos liberais e os velhos conservadores perante a educação. A ordem neoliberal nas escolas". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas Educativas – o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2000b). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN (2001). *Educar e convivir en la cultura global - las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. (1981). *Ideology, Culture and the Process of Schooling*. London: The Falmer Press.

GIROUX, H. (1983). *Pedagogia Radical. Subsídios*. São Paulo: Cortez Editora.

GIROUX, H. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação. Para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes.

GIROUX, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. New York and London: Routledge.

GIROUX, H. e FREIRE, P. (1987). "Series Introduction". In D. Livingstone. *Critical Pedagogy and Cultural Power*. New York and London: Bergin and Garvey.

GIROUX, H. e SIMON, R. (1989). "Popular Culture as a Pedagogy of Pleasure and Meaning". In H. Giroux e R.Simon (eds.). *Popular Culture, Schooling and Everydaylife*. New York and London: Bergin and Garvey.

GIROUX, H. e SIMON, R. (1994). "Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In A. Moreira, M. Flávio e T.Tadeu da Silva (org.). *Currículo, Cultura e Sociedade* (2ª ed). S. Paulo: Cortez Editora.

GIROUX, H. e McLAREN, P. (eds.) (1994). *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*. New York and London: Routledge.

GOODSON, I. (1991). "Sponsoring the teacher's voice: teachers lives and teacher development". In A.Hargreaves e M.Fullan (eds.) *Understanding teacher development*. London: Cassell.

GOODSON, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Barcelona: Octaedro.

GOODSON, I. (2001). *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.

GRAMSCI, A. (1974). *Obras escolhidas – vol.1*. Lisboa: Estampa.

GRILO, M. (2002). *Desafios da educação – ideias para uma política educativa no século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro Soc. Ed. - "The common european education space" – adaptação do discurso proferido na conferência *Languages: promoting good practice, sharing and disseminating the resulys of european projects*. (Roterdão, 16.11.2001.).

GRUNDY, S. (1991). *Product o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

HABERMAS, J. (1987). "Conhecimento e interesse". In *Técnica e Ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70.

HADJI, CH. (2001). "Da cientificidade dos discursos sobre a educação". A.ESTRELA e J.FERREIRA (org.). *Investigação em Educação: métodos e técnicas*. Lisboa: Educa.

HADOT, P. (1996). *Magazine Littéraire*, nº 345, juillet-août.

HAMELINE, D. et al (1979). *Le sujet de l'éducation*. Paris : Beauchesne.

HARGREAVES, A. (1979). "Strategies, decisions and control: interaction in a middle school classroom". In J. Eggleston (Ed.). *Teacher decision-making in the classroom*. London: Routledge and Kegan Paul, 134-169.

HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times – teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.

HARGREAVES, D. (1995). "School culture, school effectiveness and school improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, 6 (1), 23-46.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança – o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Alfragide: Mc Graw Hill.

HARGREAVES, A. (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp. 151-182.

HARGREAVES, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, A; EARL, L.; RYAN, J. (2001). *Educação para a mudança: reinventar a escola para os jovens adolescentes*. Porto: Porto Editora.

HLEBOWITSH, P. (1997). "The search for the curriculum field". *Journal of Curriculum Studies*, 29 (5), 507-511.

HOLMES, B. e MCLEAN, M. (1992). *The curriculum: a comparative perspective*. London: Routledge.

HORKHEIMER, M. (2000). (versão original de 1937). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós.

HUEBNER, D. (1985). "El estado moribundo del curriculum". In J. GIMENO SACRISTÁN e A. PÉREZ GÓMEZ. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

HUBERMAN, M. (1989). "La maîtrise pédagogique à différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire". *European Journal of Teacher Education*, 12 (1), 35-41.

HUBERMAN, M. (1991). "Survivre à la première phase de la carrière". *Cahiers Pédagogiques* n° 290 - 15-17.

HUBERMAN, M. (1993). "The Model of the Independent Artisan in Teachers' Professional Relations". In J. W. Little and M. W. McLaughlin (eds). *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts* (New York, Teachers College Press), pp. 11-50.

HUBERMAN, M. & SCHAPIRA (1984). "Cycle de vie et enseignement". In A. Abraham (ed.). *L'Enseignant est une personne*. Paris: Les Éditions ESF.

IMBÉRNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de aula.

JACKSON, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Reinhard & Winston.

JACQUARD, A. (1987). *On n'apprend pas tout seul – interactions sociales et construction des savoirs*. (C.R.E.S.A.S.). Paris : ESF.

- JODELET, D. (1989). "Représentations sociales: un domaine en expansion". In D. Jodelet (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JOHNSTON, J & RYAN, K. (1983). "Research on Beginning Teacher: Implications for Teacher Education". In K. Howey & W. Gardner (eds.). *The Education of Teachers*. New York: Longman.
- JORDELL, K. (1985). "Problems of beginning and more experienced teachers in Norway". *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 29, nº3, 165-177.
- JORDELL, K. (1987). "Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers". *Teaching and Teacher Education*, 3 (3), 165-177.
- KANT, I. (1985). "Resposta à pergunta: que é o esclarecimento?" In *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes.
- KEMMIS, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1996). "Emancipatory aspirations in a Postmodern Era". O.Z. SKERRITT (ed). *New directions in Action Research*. London: The Falmer Press.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on moral development*. Cambridge: Harper & Raw.
- LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methwen and Co.
- LANDSHEERE, V. (1992). *Educação e Formação: Ciência e Prática*. Porto: Edições ASA.
- LE BOTERF, G. (1994). *Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.
- LE COMPTE, M.D. & PREISSLE, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Designe in Educational Research*. (2nd edition). U.S.A.: Academic Press, Inc.
- LEE, R. (2003). *Métodos não interferentes em pesquisa social*. Lisboa: Gradiva.
- LEITE, C. (1996). "O multiculturalismo na educação escolar - que estratégias para uma mudança curricular?". *Inovação*, vol. 9, nº 1 e 2, IIE, pp. 63-81.
- LEITE, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*, Porto: Edições ASA.
- LIEUTAUD, S. (1992). "Présentation". In *Numéro spécial Le Français dans le Monde - Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF
- LIEBERMAN, A. (1994). "Series Editor's Introduction". In A. HARGREAVES (1994). *Changing Teachers, Changing Times – teachers' work and culture in the postmodern*. New York: Teachers College Press.
- LIMA, L.C. (2003). "Formação e aprendizagem ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró". In AAVV. *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LIMA, L. et al (1996). *O Modelo Integrado 20 anos depois - Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- LIMA, L. e AFONSO, A.J. (2002). *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.

- LIPOVETSKY (1987). *L'empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes*. Paris : Gallimard.
- LOPES, A. (2005). "Formação inicial e percursos da identidade docente". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).
- LOPES, A.R. (1997). "Introdução à Edição Portuguesa". In L. D'HAINAUT (1997). *Conceitos e métodos da Estatística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LORTIE, D. (1975). *The schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LOUREIRO, M.I. (1997). "O desenvolvimento da carreira dos professores". In Estrela, M.T.(Dir.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.
- LUCAS MARTIN, A. (1986). "El proceso de socialización: un enfoque sociológico". *Revista Española de Pedagogía*, nº 173, 357-370.
- LUGINBUHL, O. & MASSACRET, M. (1992). "Quels enseignants pour l'Europe?". In *Numéro spécial Le Français dans le Monde - Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF.
- LUNDGREN, U.P. (1983). *Between hope and happening: text and context in curriculum*. Victoria Deakin University Press.
- LUNDGREN, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid: Morata.
- LYOTARD, J-F. (1984). *The postmodern condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- MAGALHÃES, A.M. (1998). *A Escola na Transição Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MARCELO, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- MARCELO, C. (1988). "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones. Un estudio sobre la planificación de la enseñanza y decisiones didácticas de profesores de E.G.B.". In L.M. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado - Teoría y Métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MARCELO, C. (1990). "Introducción a la Práctica Reflexiva de Profesores Principiantes". In Marcelo, C. (Dir.). *El primer año de enseñanza: propuestas para una enseñanza reflexiva*. GID. Universidad de Sevilla.
- MARCELO, C. (1991) (dir.). *Aprender a Enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: CIDE.
- MARCELO, C. (1992). "A formação de Professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In Nóvoa, A. (ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Pub. D. Quixote, IIE, 51-76.
- MARCELO, C. (1994) *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCELO, C. (1995a). (Coord.). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona PPU.

MARCELO, C. (1995b). "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In A.Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed. 1992).

MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991). "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica". In C. Marcelo (Dir.). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MAROCO, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

MAROCO, J. e BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

MARQUES da SILVA, M.C. (1997). "O primeiro ano de docência: o choque com a realidade". In M.T. Estrela, (Dir.). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto, Porto Editora.

McLAREN, P. E GIROUX, H. (1997). "Radical Pedagogy as Cultural Politics. Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism". In P. McLaren. *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in a Postmodern Era*. London and New York: Routledge.

McNEIL, J.D. (1977). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Boston: Little Brown.

MEIRIEU, Ph. (2004). "La mission de l'Ecole, le métier d'enseignant, la gestion des apprentissages". *Journé de Formation Evaluation et apprentissage*. FLUP, 24 de Maio de 2004.

MILLER, J. e SELLER, N. (1985). *Curriculum, perspectives and practice*. New York : Longman.

MOREIRA, A. (2005a). Discurso de abertura do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP.

MOREIRA, A. (2005b). "Sociedades Cosmopolitas". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).

MOREIRA, J.M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

MOREIRA, A.F.B. e MACEDO, E.F. (2000). "Currículo, políticas educacionais e globalização". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

MOREIRA, A.F.B. e MACEDO, E.F. (2002). "Currículo, identidade e diferença". In António Flávio Barbosa Moreira e Elisabeth Fernandes de Macedo (org.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J.C. (2000a). "Indicadores de uma política curricular integrada". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.

MORGADO, J. (2000b). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.

MORGADO, J. (2000c). O Currículo como veículo de integração social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 4 (6), pp. 457-470.

MORGADO, J.C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

MORGADO, J.C. (2004a). *Manuais escolares – contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

- MORGADO, J.C. (2004b). "Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares". *Contrapontos, volume 4 – nº3*, pp. 425-438. Vale de Itajaí: Universidade de Itajaí.
- MORGADO, J.C. (2005). "Autonomia curricular: da utopia dos discursos à realidade das práticas". *Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: FLUP (no prelo).
- NODDINGS, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teacher's College Press.
- NÓVOA, A. (1989). "Profissão: professor. Reflexões Históricas e Sociológicas". *Análise Psicológica*, 1-2-3 (vii), 435-456.
- NÓVOA, A. (1991). *Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?* S Stoer (org.). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1992). "A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre formação de professores". in A. Nóvoa & T.Popkewitz. *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: EDUCA.
- NÓVOA, A. (1995a). "Formação de professores e profissão docente". In A.Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed. 1992).
- NÓVOA, A. (1995b). "Prefácio à segunda edição". In A.Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995c). "O passado e o presente dos professores". In A.Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1995d). "Nota de Apresentação". in A.Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed. 1992).
- NÓVOA, A. (1997). "Nota de apresentação". In I. Goodson. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, M.F. (2003). "A eficiência e a eficácia das instituições". In *Boletim da Universidade do Porto, ano XI, nº 36, Dezembro 2003*. Porto: UP.
- OZGA, J. (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (1995a). "O diálogo entre o currículo e a didáctica". Comunicação apresentada no *III Congresso das Ciências da Educação*. Lisboa: 8-10 de Dezembro de 1995.
- PACHECO, J.A. (1995b). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J.A.et al (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J.A. (2000a). "Contextos e características do neoliberalismo em educação". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas Educativas – o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2000b). "Tendências de descentralização das políticas curriculares". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas Educativas – o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2000c). "Territorializar o currículo através de projectos integrados". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2000d). "Flexibilização curricular: algumas interrogações". In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J.A. (2002a). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. (2002b). "Notas para uma síntese de uma década de consolidação dos estudos curriculares". In MT Estrela (ed.). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Julho 2002, vol.1, nº1*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PACHECO, J.A. (2003a). "Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português". In *Educação & Sociedade*, 24 (82), 17-36.
- PACHECO, J.A. (2003b). "Percurso na formação inicial de professores. A corrida do caracol". M. C. Moraes; J. A. Pacheco; O. Evangelista (org.). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 161-171.
- PACHECO, J.A. (2003c). "Competências Curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas". In *Revista de Estudos Curriculares*, ano 1, número 1, 2003, pp. 59-77.
- PACHECO, J.A. (2004a). "Em torno de um projecto curricular pós-colonial". In A. F. Moreira; J. Pacheco e R. Garcia (org.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp.43-49.
- PACHECO, J.A. (2004b). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora (no prelo).
- PACHECO, J.A. (2005a). *Problemática de investigação*. Texto policopiado.
- PACHECO, J.A. (2005b). "A formação inicial de professores no contexto das políticas curriculares". Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras. Porto: FLUP (no prelo).
- PACHECO, J.A. e FLORES, M.A. (1999). *Formação e avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J.A. e MORAES, M.C. (2003). "Metodologia comparada – algumas aproximações". M. C. Moraes; J. A. Pacheco; O. Evangelista (org.). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 11-25.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, Ph. (2001). *Former des enseignants professionnels – quelles stratégies, quelles compétences?*. Bruxelles : DeBoeck.
- PASCAL, B. (1978). *Pensamentos*. Mem-Martins: Publicações Europa-América Lda. [original: Pensées (1657-1662)]
- PASCAL, G. (1985). *O pensamento de Kant*. Petrópolis: Vozes.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed. 1992, também consultada).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PERRAUDEAU, M. (2001). *Les méthodes cognitives – apprendre autrement à l'école*. Paris : Armand Colin - Bordas.
- PERRENOUD, PH. (1979). "Des Différences culturelles aux inégalités scolaires : l'évaluation et la norme dans un enseignement différencié". In L. ALLAL, J. CARDINET, P. PERRENOUD, (ed.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.

- PERRENOUD, P. (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação. Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- PERRENOUD, PH. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur.
- PERRENOUD, PH. (1998). *Construire des Compétences dès l'Ecole*. Paris: ESF.
- PERRENOUD, PH. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- PIAGET (1979). *Psicologia e educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- PINAR, W. (ed.) (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkley, CA: McCutchan.
- PINTO, M. (2003). "Informação, conhecimento e cidadania – a educação escolar como espaço de interrogação e de construção de sentidos". In AAVV. *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- POLLARD, A. & TANN, S. (1989). *Reflective Teaching in the Primary School - A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.
- POMBO, O. (1999). "Universidade. Regresso ao Futuro de uma Ideia". Conferência apresentada na Reitoria da Universidade de Lisboa, no Encontro *Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*, que se realizou de 29 a 30 de Novembro de 1999. On line em <http://www.educ.fc.ul.pt>
- POPKEWITZ, T. (1990). "Profesionalización y formación del profesorado". *Cuadernos de Pedagogia*, nº184, 105-110. Barcelona.
- POSTIC, M. (1977 - 2ª edic. 1981). *Observation et formation des enseignants*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PRADO COELHO, E. (2004). *O fio da modernidade*. Cruz Quebrada, Editorial Notícias.
- PRAIA, J.F. (1991). "Dificuldades intrínsecas da formação Inicial. Formação contínua como resposta". In *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- PUCCI, B. (1995). "Teoria Crítica e Educação". In B. Pucci (org.). *Teoria Crítica e Educação – a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAMOS, D. e BRAGA, F. (1999). "Esquisse d'un Projet de Formation". In F.I. Fonseca (coord.). *Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen*. Porto: FLUP – PEC SOCRATES/LINGUA;
- RAMOS, D. e BRAGA, F. (2001). "Formação Inicial e Práticas Pedagógicas". *Actas do II Encontro de Questões Pedagógicas – A Faculdade de Letras: Entre a Investigação, o Ensino e a Cultura*. Porto: FLUP.
- READINGS, B. (2003). *A Universidade em Ruínas*. Coimbra: Angelus Novus
- ROCHA TRINDADE, A. (2005). "Estratégias de Médio e Longo Prazo para a Formação de Professores". *Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto: FLUP (no prelo).
- ROCHEX J. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF .
- ROGERS, C. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

- ROLDÃO, M^a do Céu (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores - Universidade de Aveiro.
- ROSS, D. (1990). "First Steps in Developing a Reflective Approach". *Journal of Teacher Education*, v. 40, nº2, 22-30.
- RYAN, K. (1986). *The induction of new Teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappan Educational Foundation.
- SACHS, J. (2000). "The Activist Professional". *Journal of Educational Change*, 1 (1), pp.77-95.
- SAINT-ONGE M. (1995). "Les objectifs pédagogiques: pour ou contre?". In J-P. Goulet (dir.). *Enseigner au collégial*. Montréal: Association Québécoise de Pédagogie Collégiale.
- SANTOS, B.S. (1995). *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS, O. (1988). *O português na escola hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- SANTOS SILVA, A.E. (1999a). "A ruptura com o senso comum nas ciências sociais". In A. SANTOS SILVA e J.M. PINTO (orgs.). (1999). (1^a edição 1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SANTOS SILVA, A.E. (1999b). "A missão da Universidade Europeia". In *Boletim da Universidade do Porto, ano IX, nº 34, Dezembro 1999*. Porto: UP.
- SANTOS SILVA, A.E. (1999c). *Universidade do Porto – Guia de Desenvolvimento Estratégico 2000-2004*. Porto: UP
- SANTOS SILVA, A.E. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: ASA.
- SANTOS SILVA, A. (2003). "Estratégia Sistema de Governo das Universidades". In *Boletim da Universidade do Porto, ano XI, nº 36, Dezembro 2003*. Porto: UP.
- SARMENTO, M.J. (1999). "Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo". *Revista Portuguesa de Educação, vol. 12, nº1*. Braga: Universidade do Minho.
- SARFIELD CABRAL, J.A. (2003). "Reorientação estratégica da UP". In *Boletim da Universidade do Porto, ano XI, nº 36, Dezembro 2003*. Porto: UP.
- SASO, C.E. et al (2002). *Comunidades de aprendizagem – Transformar la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHIRO (1980). *Curriculum for better schools: the great ideological debate*. Englewood Cliffs, N.j.: Educational Technology Publications.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D.A. (1995). "Formar professores como profissionais reflexivos". In Nóvoa A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1^a ed. 1992).
- SCHWAB, J. (1969). "The practical: a language for curriculum". *School Review, 78, 1-23*.
- SCRIVEN, M. (1967). "The methodology of evaluation". In R. Tyler, R. Gagné, e M. Scriven. *Perspectives in Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.

- SERAFINI, Ó. (1989). "Coeficiente de similaridade configuracional entre perfis quantitativos. *Revista Paraguaya de Sociología*. Asunción, Paraguay.
- SERAFINI, Ó. (1991). *Análisis cuantitativo de las creencias: una propuesta global*. Revista de sociología (documento policopiado).
- SERAFINI, Ó.; LAFUENTE, C.L.; RIVELLI, D. (1989). *La Universidad Paraguaya y sus egresados – un estudio de seguimiento*. Paraguay: Centro Interdisciplinario de derecho social y economía política – Universidad Católica.
- SHAVELSON, R.J. (1973). "What is the basic Teaching skill?". *The Journal of Teacher Education*, v.24, Summer, 144-151.
- SHAVELSON, R. & STERN, P. (1983). "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". In Gimeno Sacristán, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (Dir). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 372-419.
- SHULMAN, L. (1986). "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective". M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan, 3-36. SHULMAN (1989). (Tradução em espanhol "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". in M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza - Enfoques teorías y métodos*. Barcelona, Paidós).
- SHULMAN, L. (1987). "Knowledge on Teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- SIEBENEICHLER, F.B. (1990). *Jürgen Habermas – razão comunicativa e emancipação*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SILVA, A.J.A. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, C. (1994). *De aluno a professor: Um «salto» no desconhecido (Estudo de caso)*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- SILVA, C. (1997). "A docência é uma ocupação ética". In Estrela, M.T. (Dir). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- SIMÃO, J.V.; ALMEIDA COSTA, A.; JORGE, L. (1996-1997). "Carta Magna – Educação e Formação ao Longo da Vida". In José Veiga SIMÃO, Sérgio MACHADO DOS SANTOS,
- SIMÃO, J.V.; MACHADO DOS SANTOS, S.; ALMEIDA COSTA, A. (2002). *Ensino Superior: uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- SIMÃO, J.V.; MACHADO DOS SANTOS, S.; ALMEIDA COSTA, A. (2005). *Ambição para a excelência: a oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- SKINNER (1968). *The technology of teaching*. N.Y.: Appleton – Century Crofs.
- STENHOUSE, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STÖER, S.R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-80, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- STÖER, S.R. (org.). (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento.
- STÖER, S. e ARAÚJO, H.C. (1991). "Educação e Democracia num País Semiperiférico (no Contexto Europeu)". S. Stoer (org.). (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.

- STÖER, S. e ARAÚJO, H.C. (2000) [1ª edição 1943]. *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Lisboa : IIE.
- SUÁREZ, D. (1995). “O princípio educativo da nova direita, neoliberalismo, ética e escola pública”. In P. GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- TABA, H. (1983). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- TABACHNICK, B.R. & ZEICHNER, (eds) (1991), *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Londres: Falmer Press.
- TADEU da SILVA (1993). “Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos”. In T. Tadeu da Silva (org). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TADEU da SILVA, T. (1994). “A nova direita e as transformações da pedagogia da política e da política da pedagogia”. In P.GENTILI e T.Tadeu da SILVA (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- TADEU da SILVA, T (1995). “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In T. Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- TADEU da SILVA, T. (1999). “Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna”. In T.Tadeu da Silva e A.F. Moreira (orgs.). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes.
- TADEU da SILVA, T. (2000a). “A poética e a política do currículo como representação”. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora.
- TADEU da SILVA, T. (2000b). *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- TADEU da SILVA, T. (2000c). “A produção social da identidade e da diferença”. In T. Tadeu da Silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.
- TAYLOR, P. (1970). *How teachers plan their courses*. Berkshire, England: National Foundation for Educational Research.
- TARDIF J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- TARDIF J. (1996). “Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels”. In MEIRIEU PH., DEVELAY M., DURAND C, et MARIANI Y. (dir). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP.
- TARDIF J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- TAVARES, J. (1992). *A aprendizagem como construção de conhecimento pela via da resolução de problemas e da reflexão*. Aveiro: CIDINE.
- TORNDIKE, E. (1905). *The elements of psychology*. New York: A. G. Seller.
- TORRES, C.A. (1995). “Estado, privatização e política educacional - elementos para uma crítica do neoliberalismo”. In Pablo GENTILI (org.). *Pedagogia da Exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2000). “O professorado na época do liberalismo – aspectos sociopolíticos do seu trabalho”. In J.A.Pacheco (org.). *Políticas Educativas – o Neoliberalismo em Educação*. Porto: Porto Editora.

- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TOURAINÉ, A. (1999). *Como sair do liberalismo?* Lisboa: Terramar.
- TUCKMAN, B.W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TYLER, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: University of Chicago Press.
- VALA, J. (1999). "A análise de conteúdo". In A.SANTOS SILVA e J.M. PINTO (orgs.). (1ª edição 1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VANCOURT, R. (1986). *Kant*. Lisboa: Edições 70.
- VAN DER MAREN, J-M (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- VAZ, A. (chefe do projecto). (1986a). *Sistemas de Formação de Professores - Contributo para a sua análise*. Lisboa: GEP / MEC - Coleção Formar Professores em Portugal.
- VAZ, A. (chefe do projecto). (1986b). *Licenciaturas do Ramo de Formação Educacional e Licenciaturas em Ensino - Um estudo de avaliação*. Lisboa: GEP / MEC - Coleção Formar Professores em Portugal.
- VECCHI, G. & GIORDAN, A. (1990). *L'enseignement scientifique: comment faire pour que «ça marche»?.* Nice: Z'éditions.
- VEENMAN, S. (1984). "Perceived Problems of Beginning Teachers". *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- VEENMAN, S. (1987). "On becoming a teacher: an analysis of initial training". Comunicação apresentada no *II Congresso Mundial Basco*. Bilbao.
- VELLAS, E. (1996). "Donner du sens aux savoirs à l'école: pas si simple!". In Groupe français d'éducation nouvelle. *Construire ses savoirs, Construire sa citoyenneté. De l' école à la cité*. Lyon: Chronique Sociale, p. 12-26.
- VELHO, G. (2003). "Dimensões da cultura na sociedade moderno-contemporânea". In AAVV. *Cruzamento de saberes aprendizagens sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VIGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VERA VILA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Universidad de Sevilla.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1988b). "Introdução", In L.M. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Ed. Marfil.
- VONK, J.H.C. (1983). "Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors". Comunicação apresentada na *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Atlanta, April.

VONK, J. & SCHRAS, G.A. (1987). "From beginning to experienced teachers: a study of the professional development of teachers during their first four years of service". *European Journal of Teacher Education*. v.10, nº1, 95-110.

WEISS, J. & LAUDEN, W. (1989). "Images of Reflection". Paper presented at the AERA annual meeting.

WHITTY, G.; POWER, S. e HALPIN, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid: Morata.

WIELEMANS, P.W. e HERPELINCK, R. (2000). *Les conseils de l'éducation au niveau national et régional dans les états membres de l'union européenne*. EUNEC.

WILLIAMS, A; PRESTAGE, S.; BEDWARD, J. (2001). "Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers". *Journal of Education for Teaching*, vol. 27, nº3, 2001.

WILSON, J. & D'ARCY, J. (1987). "Employment Conditions and Induction Opportunities". *European Journal of Teacher Education*.v. 10, nº2, pp. 141-149.

ZABALZA (1991). *Los Diarios de Clase. Documento para Estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones Y Publicaciones Universitarias, S.A.

ZABALZA, M.A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ZABALZA, M.A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

ZEICHNER, K.M. (1995). "Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90". In A.Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (1ª ed. 1992).

ZEICHNER, K.M. & GORE, J.M. (1990). "Teacher Socialization". In Houston, W.R. (ed.) (1990). *Handbook of Research on Teacher Education*. USA: MacMillan Publishing Company.

ZEICHNER, K.M. & GORE, J.M. (1991). "Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States". *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), pp. 119-136.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D. (1985). "Varieties of Discourse in Supervisory Conferences". *Teaching and Teacher Education*, 1 (2), 155-174.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D.P. (1987). "Teaching Student Teachers to Reflect". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 23-47.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D.P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

ZEICHNER, K.M. & TABACHNICH, B.R. (1991)."Reflections on Reflective Teaching". In B.R. Tabachnich & K.M. Zeichner (1991) (eds.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. New York: The Falmer Press.

Conferências e Sessões de trabalho

CACHAPUZ, António (2003). "Declaração do Bolonha: Novas Perspectivas para a Universidade Portuguesa". *Sessão de Trabalho promovida pelo Departamento de estudos Portugueses e Estudos Românicos da FLUP*, 28 de Janeiro de 2003.

Documentos da UP:

Boletim da UP – Agosto-Setembro 1994 - nº 23
Boletim da UP – Novembro 1994 - nº 24
Boletim da UP - Maio 1996 - nº 28
Boletim da UP – Dezembro 1996 – nº 29,30
Boletim da UP – Setembro 1997 – nº 31
Boletim da UP – Julho 1998 – nº 32, 33
Boletim da UP – Dezembro 1999 – nº 34
Boletim da UP – Maio 2002 – nº 35

Documentos internos da FLUP:

Inquérito aos Licenciados 1985/86/87. Conselho Directivo da Faculdade de Letras do Porto, 1988.
Inquérito aos Licenciados 1986/87/88. Conselho Directivo da Faculdade de Letras do Porto, 1989.
Inquérito aos Alunos Matriculados pela 1ª vez no 1º ano. Conselho Directivo da Faculdade de Letras do Porto, 1990.

Documentos oficiais:

FERNANDES, A.T. *et al* (1994). “Relatório Institucional de Auto-Avaliação - Auditoria Institucional à Universidade do Porto”. *Boletim da Universidade do Porto*, nº28 - Ano VI, 1/ Maio 1996.

CAMPOS, B.P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE. (Relatório encomendado pela Comissão Europeia a diversas redes de universidades europeias, tendo em vista perspectivar a implementação do programa SOCRATES).

CRE (Associação Europeia das Universidades, ex-Conferência dos Reitores Europeus) (1995). “Relatório dos Auditores da Associação Europeia das Universidades”. *Boletim da Universidade do Porto*, nº 28, ano VI, 1 / Maio 1996.

CRUP (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). (1997). *A formação de Professores no Portugal de Hoje*. (documento de trabalho - texto policopiado).

SANTOS SILVA, A.E. (coord.) (1999). *Guia de Desenvolvimento Estratégico 2000-2004*. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.

Documentos legais:

Lei nº 861 de 27 de Agosto de 1919 – Cria a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 108/88 de 24 de Setembro – Autonomia das Universidades

Lei nº 38-94 de 21 de Novembro - Estabelece as bases do sistema de avaliação e acompanhamento das instituições do ensino superior, *DR - I série A, nº269, 21.11.94*.

Decreto nº 15.365 de 12 de Abril de 1928 – Extinção da FLUP

Decreto-Lei nº 23.189 de 31 de Outubro 1928 – Ocupação dos professores adidos da extinta FLUP

Decreto nº 18.717 de 27 de Julho de 1930 – Organização e administração das Universidades

Decreto-Lei nº 43.864 de 17 de Agosto de 1961 – Reabertura da FLUP

Decreto-Lei nº 806/74 de 31 de Dezembro – Gestão dos estabelecimentos de ensino superior

Decreto-Lei nº 363/75 de 11 de Julho – Reforma do Ensino Superior

Decreto-Lei nº 781/76 de 28 de Outubro – Gestão Democrática nos estabelecimentos de Ensino Superior.

Decreto-Lei nº 205-98 de 11 de Julho – Estabelece as regras gerais necessárias à concretização do sistema global de avaliação e acompanhamento das instituições de ensino superior, *DR – I série A, nº 158, 11.7.98.*

Despacho-Normativo nº 73/89 de 19 de Julho – Estatuto da Universidade do Porto

Despacho Reitoral de 5.8.88, *D.R. II série nº 180, 5.8.88* – Critérios de selecção para a inscrição no ramo de formação educacional das licenciaturas da Faculdade de Letras da Universidade do Porto ministradas em regime transitório.

Despacho Reitoral de 11.8.89, *D.R. II série nº 199, 30.8.89* - Regulamento interno do estágio pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Despacho Reitoral de 6.8.91, *D.R. II série nº 193, 23.8.91* - Regulamento do estágio pedagógico do ramo educacional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com alteração publicada no *DR - II série, nº 37, 13.2.97.*

Despacho Reitoral de 35.3.96, *D.R. II série nº 90, 16.4.96* – Fórmula de classificação final dos cursos constantes da Portaria 850/87, de 3.11, ramo de formação educacional (...) para o ano lectivo de 1995-96.

Portaria nº 850/87, D.R. I série nº 253, 3.11.87 – Aprova a reestruturação curricular dos cursos ministrados pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Portaria nº 659/88, *D.R. I série nº 226, 29.9.88* - Regulamento do estágio pedagógico dos ramos de formação educacional dos cursos de licenciatura das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto e da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso de licenciatura em Ensino da Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Resolução 1/SP/94, *D.R. II série nº 62, 15.3.94* – Regulamenta as reprovações ou desistências.

Propostas de alteração ao Regulamento de Estágio Pedagógico do Ramo Educacional da Faculdade de Letras, *DR - II série, nº 37, 13.2.97.*

Decisão relativa à classificação final dos cursos do ramo de formação educacional, *Carta do Conselho Directivo aos Serviços da Secretaria, 13.3.91.*

Relatórios Europeus:

CCE - Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, 05.02.2003 - Communication "Le rôle des Universités¹⁹⁵ dans l'Europe de la Connaissance"

Comunidades Europeias, 2002. Relatório *Educação e formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

EUNEC – European Network of Education Councils

GREF - Groupe de Reflexion sur l'Education et la Formation (Dezembro de 1996). Rapport "Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation" - <http://europa.eu.int/comm/education/reflex/home>

Relatório *Objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*, aprovado no Conselho Europeu de Estocolmo, em 2001.

Anexos

**Critérios de avaliação final dos estagiários
(aprovados na reunião de supervisores e orientadores do 24 de Setembro de 2001)**

1. Pressupostos teóricos

A avaliação dos estagiários do Ramo Educacional Francês da FLUP equaciona a vontade e a possibilidade do candidato a professor para o exercício da função docente. Neste sentido, alicerça-se em dois pilares:

1. O QUERER – a capacidade que o estagiário revela em consciencializar o papel que desempenha na sociedade e no contexto educativo (ao nível do ser e do saber);
1. O PODER – a capacidade que mostra de acompanhar as exigências e as transformações sociais, económicas, científicas e tecnológicas que caracterizam a sociedade do séc. XXI (ao nível do ser, do saber e do fazer).

Assim sendo, a formação/avaliação dos estagiários faz-se em cinco dimensões:

- i) desenvolvimento pedagógico,
- ii) desenvolvimento do conhecimento e da compreensão de si,
- iii) desenvolvimento cognitivo,
- iv) desenvolvimento teórico,
- v) desenvolvimento profissional.

Esta mesma formação pressupõe o desenvolvimento de diferentes competências:

- i) competências empíricas – capacidade de diagnosticar e descrever situações, processos, causas e efeitos,
- ii) competências analíticas – capacidade de interpretar dados segundo teorias aprendidas,
- iii) competências de avaliação – formular juízos de valor a propósito de resultados:
 - reflexão técnica, sensível à eficácia dos meios e das acções observáveis,
 - reflexão prática, procurando as razões que justificam a prática, com vista ao auto-conhecimento,
 - reflexão crítica, que questiona a prática segundo princípios morais,
- iv) competências estratégicas – planificar a acção e antecipar problemas de operacionalização e respectivo tratamento,
- v) competências práticas – pôr as teorias ao serviço da prática,
- vi) competências de comunicação pedagógica:
 - estratégias de credibilidade (segurança linguística, socio-cultural e pedagógica)
 - estratégias de sedução (espaço afectivo)

A formação dos estagiários do Ramo Educacional Francês trabalha e avalia ainda as seguintes atitudes:

- i) mentalidade aberta – aceitação de diferentes perspectivas face às quais se fazem opções,
- ii) responsabilidade – coerência e harmonia das crenças, de forma a prever as consequências dos seus actos,
- iii) entusiasmo – curiosidade intelectual, energia, luta contra a rotina.

Fontes:

BRAGA, Fátima e RAMOS, Dulce (1999). “Esquisse d’un Projet de Formation”. In *Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BRAGA, Fátima (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

2. Componentes da avaliação

A avaliação dos estagiários far-se-á a três níveis de desenvolvimento – social, profissional e pessoal – e estruturar-se-á em três patamares:

Desenvolvimento social	Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento Pessoal
------------------------	------------------------------	-------------------------

DESEJO DE MUDANÇA

1. Aceitar que o isolamento é um problema	1. Experimentar novas actividades, previamente discutidas em grupo (“teacher as researcher” e “teacher as a learner”)	1. Aceitar um aspecto da minha prática como problemático
---	---	--

RECONSTRUÇÃO

2. Valorizar o trabalho cooperativo e reconstruir o significado de ser professor	2. Desenvolver e praticar as ideias: investigar e agir - clarificar conceitos e crenças, obter informação nova, planificar acções adequadas às características dos alunos	2. Aceitar as limitações e lidar com elas
--	---	---

EMPOWERMENT (= auto-realização transformadora)

3. Iniciar o trabalho cooperativo, com base nos aspectos afectivos	3. Fazer experiências inovadoras	3. Sentir-se realizado / consciente / “empowered”
--	----------------------------------	---

Fonte:

BRAGA, Fátima e FONSECA, Fernanda Irene (1999). “Plan d’Etudes d’un Cours de Formation pour Tuteurs”. In *Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

3. Proposta de categorização dos critérios de avaliação dos estagiários

3.1. Ao longo do processo proceder-se-á a uma avaliação formativa e descritiva com base nas categorias que a seguir se identificam:

3.2.

Segurança nas reacções ao imprevisto	Segurança de actuação	Actuação Correcta	Progressão acentuada ou uma actuação satisfatória	Progressão com quebras	Progressão, mas sem condições para atingir o equilíbrio	Pouco esforço e progressão tardia ou Enorme esforço, mas existência de dificuldades insuperáveis
Descentralização				Tendência à centralização		
Interacção horizontal (pedagogia do oral, simulação global)			Interacção vertical (técnica correcta de questionamento)		Dificuldade em gerir as interacções	
Avaliação/reflexão: portfólios	Avaliação processual (correcta identificação das competências e capacidades a trabalhar)		Avaliação de produtos de aprendizagem (fins)		Avaliação: testes	
Autonomia		Negociação			Dependência	
Trabalho cooperativo						
Flexibilização: Diagnóstico das situações, propostas de diferenciação pedagógica, de dinâmica de grupo						
Competência estratégica de comunicação pedagógica: estratégias de sedução e de credibilidade						
Concepção alargada de conteúdo (saberes, procedimentos e valores)						
Perspectiva comunicativo-cognitivista, visível na operacionalização de uma gramática semântica e de projectos de leitura-escrita						
Trabalho em espiral: interdisciplinaridade, transversalidade, gestão dos programas (temas integradores)						
Dinâmica de projecto						
Investigação/Acção/Reflexão		Consciencialização das práticas				
Reflexão crítica	Reflexão prática			Reflexão técnica		
Aprendizagem Consentida (reflectida e consciente)	Aprendizagem com sentido	Aprendizagem eficaz	Aprendizagem mecânica	Ensino = Inculcação de conteúdos Ainda que de forma pouco eficaz		

3.2. No final do processo, proceder-se-á à classificação do produto, traduzindo as avaliações descritivas por uma nota, segundo a correspondência que a seguir se apresenta:

16	15	14	13	12	11	10
----	----	----	----	----	----	----

Critérios de avaliação dos relatórios de estágio

1. Pressupostos:

A redacção do relatório corresponde a um momento de reflexão sobre o percurso efectuado ao longo do ano lectivo. Assim, é necessário que a sua redacção se fundamente:

- 1.1. Nas expectativas redigidas no início do ano lectivo;
- 1.2. Nos dilemas sentidos diariamente e nas decisões tomadas;
- 1.3. Na consciencialização das rotinas interiorizadas;

Para a consecução deste pressuposto, é necessário:

- que durante o ano lectivo (semanalmente ou diariamente) o estagiário redija pequenos «diários de bordo» sobre o que aconteceu, o que pensou, o que fez, que ajudas procurou, que ajudas obteve, o que investigou, o que se propôs fazer, como resultou a experiência,
- que o orientador acompanhe o processo de reflexão e de tomada de decisões (ou operacionalização de rotinas) do estagiário, e o oriente sempre que necessário, estabelecendo a ligação entre as teorias aprendidas na faculdade e a sua aplicação na escola,
- que exista uma acta relativa a cada encontro entre o orientador e o(s) estagiário(s), que esclareça como o processo se desenrolou (anexo 2),
- que a actuação do estagiário não se confine ao espaço disciplinar desenvolvido na sala de aula e no gabinete de estágio.

2. Objectivos:

Reflectir criticamente sobre as actividades do ano de estágio.

3. Conteúdos:

- 3.1. Expectativas antes do estágio;
- 3.2. Exposição de trabalho realizado;
- 3.3. Balanço das actividades: aspectos positivos e negativos;
- 3.4. Projecção do processo no futuro – contribuições do estágio para o desempenho de uma carreira;
- 3.5. Conclusões e sugestões.

4. Características:

É um género textual que corresponde à função informativa referencial, com vista à avaliação, pressupõe uma relação formal entre o emissor e o destinatário e uma distância entre o emissor e o objecto (passado comum).

5. Estrutura:

Cabeçalho
Introdução
Desenvolvimento
Conclusão

Anexos

5. Avaliação:

Serão avaliadas as capacidades de expressão, estruturação e fundamentação.

Fontes:

BESSION, Robert (1984). *Guide pratique de rédaction*. Paris: Editions Casteilla.
BESSION, Robert (1987). *Guide pratique de la communication*. Paris: Editions Casteilla.
CLARET, Jacques ((1992). *Organizar o pensamento*. Porto. Porto Editora.
SERAFINI, M^a Teresa (1996). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
TORRES, Adelino (1990). *O Método no Estudo*. Lisboa: Escher.

Critérios de avaliação dos *dossiers* / *portefólios* de estágio

2. Organização e apresentação do *dossier/portefólio*:

- 1.1. Tipo de organização escolhida
- 1.2. Apresentação – existência de introdução e plano do *dossier/portefólio*.

2. Tipo de amostras incluídas:

- 2.1. Plano de actividades do núcleo de estágio (sua articulação com o projecto educativo da escola)
- 2.2. Planificação das actividades educativas (inclusão das diferentes fases do trabalho e respectivas reformulações)
- 2.3. Referência a actividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula
- 2.4. Relatórios individuais ou de grupo de projectos desenvolvidos no âmbito de plano de actividades do núcleo
- 2.5. Análise de situações problemáticas
- 2.6. Fichas relativas às investigações efectuadas
- 2.7. Descrição de processos de resolução de problemas
- 2.8. Reacções críticas a actividades educativas desenvolvidas
- 2.9. Registos vídeo, áudio ou em *software* de trabalhos desenvolvidos
- 2.10. Registos de avaliação dos alunos (auto e hetero) (testes, grelhas de observação, protocolos de observação, portefólios,...)
- 2.11. Registo de colaboração com a directora de turma
- 2.12. Comentários de aulas assistidas (suas, das colegas e do orientador)
- 2.13. Notas relativas às sessões de natureza científica e pedagógica a que tenha assistido

3. Características do trabalho pedagógico desenvolvido:

- 3.1. Segurança científica e pedagógica
- 3.2. Descentralização
- 3.3. Interacção horizontal
- 3.4. Avaliação processual de conhecimentos, procedimentos e valores
- 3.5. Fomento de trabalho cooperativo
- 3.6. Autonomia
- 3.7. Flexibilização – recurso às técnicas da diferenciação pedagógica
- 3.8. Operacionalização de uma perspectiva comunicativo-cognitiva
- 3.9. Estruturação do trabalho segundo a triangulação investigação / acção / reflexão
- 3.10. Realização de um trabalho em espiral que fomente a interdisciplinaridade e a transversalidade – gestão dos programas
- 3.11. Adopção de uma dinâmica de projecto
- 3.12. Realização de uma reflexão crítica sobre os processos
- 3.13. Congruência entre os processos de ensino/aprendizagem e os processos de avaliação
- 3.14. Riqueza das propostas metodológicas utilizadas
- 3.15. Mobilização do espaço afectivo da comunicação pedagógica

Fontes:

BERNARDES, C.; BIZARRO, F. (2003). *Portefólio do Professor em Formação Inicial*. Porto: Porto Editora.

CHAROLLES, L.S. “Documentation/Pédagogie de la documentation”, in *Pratiques* nº 36, décembre 1982.

COOPER e ODELL (eds.) (1999). *Evaluating Writing*. EUA: NCTE, pp. 114-135 e 325-342.

SEMINÁRIO DE METODOLOGIA DO FRANCÊS
2000/2001 – 2004/2005

PROGRAMA

Docente:

Dr^a Fátima Braga

Responsável Científica:

Prof. Doutora Ana Paula Coutinho Mendes (entre 2000/2001 e 2003/2004)

Prof. Doutora Rosa Bizarro (em 2004/2005)

1. Pressupostos e objectivos

A elaboração do programa do Seminário de Metodologia do Francês do Ramo Educativo da FLUP obedeceu a um princípio que, desde já, assumimos: o de se situar no paradigma reflexivo. Pressupõe esta posição epistemológica que vemos o professor estagiário (qualquer professor) como um profissional *racional* (porque tem pensamentos próprios, crenças e representações acerca da profissão e do mundo em que está inserido), *prático* (porque actua no terreno) e *construtivo* (porque elabora e reelabora progressivamente o seu conhecimento). Assim sendo, é objectivo deste seminário contribuir para a formação de profissionais que reflectam sobre as suas decisões e condutas, isto é, professores tecnicamente competentes, analíticos, com princípios éticos e morais.

Por outro lado, consideramos que a formação do professor principiante não se desenvolve apenas nem na instituição universitária, nem na escola onde é colocado, mas numa sinergia de contributos, surgindo o seminário como um dos pontos de confluência da teoria e da prática.

2. Estratégias e conteúdos de Formação

Os dispositivos de formação que pretendemos operacionalizar estruturam-se numa dinâmica de investigação/acção/reflexão, com vista à consciencialização pelo estagiário da sua maneira de agir. Este desafio remete-nos para a necessidade de recorrer a estratégias como a discussão sobre representações e práticas – componente interactiva - e a escrita sobre a acção – componente investigativa – ambas necessariamente acompanhadas pela docente. Nesta dinâmica bi-partida serão também desenvolvidas as capacidades de fundamentação, de reflexão e de crítica. A primeira através da prática investigativa e a segunda através da escrita e do debate.

A abordagem que se preconiza implica a inclusão de dois tipos de conteúdos: os que decorrem da filosofia que lhe está subjacente e os que surgem das necessidades manifestadas pelos professores estagiários. Assim, serão focadas as seguintes temáticas: metodologia de projecto, metodologia de investigação, avaliação processual, dinâmica de grupos, relação pedagógica, novas tecnologias, cognição e aprendizagem, diferenciação pedagógica, e aspectos relativos à didáctica específica - pedagogia do oral, pedagogia da escrita, pedagogia da leitura e pedagogia da gramática. Para cada problemática a abordar será fornecida, no primeiro seminário, uma bibliografia que oriente o professor estagiário e estimule a pesquisa.

3. Avaliação

Em coerência com o que foi anteriormente assumido, a avaliação do seminário versará as componentes interactiva e investigativa, tanto na sua vertente oral como na escrita, sendo proporcionadas aos estagiários experiências de auto e hetero-avaliação, quer através do preenchimento de grelhas de avaliação, quer através da redacção de comentários escritos.

Em função do desenvolvimento que os estagiários vão conseguindo concretizar, são solicitados a participar activamente nas sessões de trabalho, questionando, opinando ou acrescentando informações que possuam. Elaborarão um trabalho cujo tema escolherão de entre as temáticas propostas por este programa e apresentá-lo-ão oralmente e por escrito, em data a fixar no primeiro seminário. O trabalho escrito será facultado aos colegas, em data também acordada no primeiro seminário.

Neste sentido, importa desde já definir os parâmetros que pautarão a avaliação a realizar:

Participação no debate:

- Responsabilidade: é assíduo/ pontual/ cumpre os acordos de grupo;
- Cooperação: é construtivo e oportuno, reage positivamente às críticas;
- Dinamismo: incentiva o debate de ideias;
- Capacidade crítica: enriquece os contributos, alarga as problemáticas;
- Capacidade de integração da teoria e da prática enriquece leituras com vivências e vice-versa.

Apresentação (ORAL E ESCRITA) das investigações:

- Fundamentação teórica e rigor terminológico - houve material complementar? foi interessante e válido o material escolhido? soube o grupo interpretá-lo?
- Coerência discursiva e capacidade argumentativa - foi a apresentação clara? procuraram-se respostas para o problema escolhido? o trabalho originou novas questões ou problemas?
- Projecção em práticas profissionais - foi clara e pertinente a relação entre a teoria e a prática?
- Envolvimento e dinâmica do grupo - como se relacionaram as partes do trabalho e os membros do grupo?
- Consecução dos objectivos;
- Clareza;
- Dinamismo.

Processo investigativo:

- Adequação da metodologia usada aos objectivos do trabalho;
- Gestão do tempo;
- Gestão afectiva;
- Responsabilidade;
- Grau de “autonomia apoiada”.

4. Referências utilizadas na elaboração deste programa (a bibliografia a consultar pelos alunos será fornecida durante os Seminários)

BÉRARD, E. & ATIENZA MERINO, J.L. (1992). "Disciplines, Sciences de l'Éducation et/ou Didactique: quels rapports?". In *Numéro spécial Le Français dans le Monde - Des formations en Français Langue Étrangère*. Paris: EDICEF

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants?*. Paris: ESF éditeur.

DEWEY, J. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.

ESTEVE, J.M. (1995). "Mudanças sociais e função docente". In NÓVOA; A. (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

HUBERMAN, M. (1993). *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press. (1ª edição 1989).

KROGH, S. & CREWS, R. (1989). *Determinants of Reflectivity in Student Teacher's Reflectivity Reports*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.

PACHECO, J. A. (1995). *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: IEP.

PERRENOUD, Ph. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

POLLARD, A. & TANN, S. (1989). "Reflective Teaching in the Primary School". *A Handbook for the classroom*. London: Cassell.

ROSS, D. (1987). *Teaching teacher effectiveness research to student*. Paper presented at the annual meeting of the AERA.

SACRISTÁN, J.G. (1985). "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad". In Sacristán J.G. & Pérez Gómez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

ZEICHNER, K.M. & LISTON, D.P. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.

Fátima Braga

Professora requisitada para o Ramo Educacional – Francês

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Exmº Senhor

Presidente do Conselho Directivo

Faculdade de Letras

Universidade do Porto

Tal como é já do conhecimento do Senhor Professor, estou desde Outubro deste ano lectivo inscrita em Doutoramento na Universidade do Minho. Na sequência do estudo sobre o Ramo Educacional (LLM Francês) da FLUP por mim desenvolvido na dissertação de Mestrado intitulada *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes – Um estudo de caso*, vou proceder a um estudo quantitativo transversal sobre o mesmo objecto.

A tese de doutoramento – *Ramo Educacional FLUP, um projecto reconceptualizado* – estruturar-se-á à volta de um questionário *i)* a professores formados por esta instituição, *ii)* a docentes do DEPER e da Secção Autónoma de Educação, *iii)* a Presidentes de Conselhos Directivos de escolas que colaboram com a Faculdade de Letras, *iv)* a orientadores de estágio de Francês.

Venho, por este meio, solicitar autorização para realizar a referida pesquisa.

Serve também esta carta para pedir a Vª Exª que me permita enviar os inquéritos pelo correio externo da Faculdade e utilizar envelopes timbrados, assim como papel da FLUP nas cartas que dirigirei aos respondentes e que acompanharão os inquéritos.

Grata pela atenção dispensada, fico a aguardar uma resposta

FLUP, 18 de Janeiro de 2002

A Docente

Fátima Braga

Professora requisitada para o Ramo Educacional – Francês

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Exm^o Senhor

Presidente do Conselho Directivo

Faculdade de Letras

Universidade do Porto

Tive já oportunidade de falar com o Senhor Professor a propósito do estudo que estou a desenvolver no âmbito da minha tese de doutoramento, intitulada *Ramo Educacional FLUP, um projecto reconceptualizado*.

Uma vez que a referida investigação incluirá um questionário a professores formados por esta instituição, venho por este meio solicitar a V^a Ex^a autorização para consultar os ficheiros da FLUP, no sentido de ter acesso às moradas dos alunos que, desde 1992, esta instituição habilitou para serem docentes de Francês nos Ensino Básico e Secundário.

Grata pela atenção mais uma vez dispensada, fico a aguardar uma resposta

FLUP, 24 de Janeiro de 2002

A Docente

Caro(a) ex-aluno(a) da FLUP

Junto envio um questionário que se destina a saber a sua opinião sobre o lugar e a função do Ramo Educacional Francês da FLUP (modelo aprovado pela Portaria nº 659/88, isto é: 4 anos+estágio=licenciatura).

Ao decidir fazer este estudo, no âmbito da minha Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, obtive total apoio da FLUP. Na verdade, consideramos que é importante conhecer a opinião de todos os que ao longo destes anos foram alunos ou docentes do Ramo Educacional, o modelo escolhido por esta instituição para a Formação Inicial de Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Como pode ler no texto de apresentação do questionário, é garantido o anonimato das respostas, pelo que solicito que não coloque o remetente no envelope-resposta.

Para participar nesta investigação solicito-lhe o preenchimento do inquérito e a sua devolução no envelope-resposta, já preenchido.

Grata pela colaboração que me está a dar, comprometo-me a informá-lo(a) dos resultados do tratamento de dados.

FLUP, 14 de Fevereiro de 2002

Caro(a) docente da FLUP

Junto envio um questionário que se destina a saber a sua opinião sobre o lugar e a função do Ramo Educacional Francês da FLUP (modelo aprovado pela Portaria nº 659/88, isto é: 4 anos+estágio=licenciatura).

Ao decidir fazer este estudo, no âmbito da minha Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, obtive total apoio da FLUP. Na verdade, consideramos que é importante conhecer a opinião de todos os que ao longo destes anos têm trabalhado com a Formação Inicial da Faculdade de Letras.

Como pode ler no texto de apresentação do questionário, é garantido o anonimato das respostas, pelo que solicito que não coloque o remetente no envelope-resposta. Este deverá ser devolvido para o **cacifo 122 da torre A** desta Faculdade de Letras.

Grata pela colaboração que me está a dar, comprometo-me a informá-lo(a) dos resultados do tratamento de dados e despeço-me com amizade.

FLUP, 14 de Fevereiro de 2002

Exm^{o/a} Senhor/a

Presidente do Conselho Executivo

Junto envio um questionário que se destina a saber a sua opinião sobre o lugar e a função do Ramo Educacional Francês da FLUP (modelo aprovado pela Portaria n^o 659/88, isto é: 4 anos+estágio=licenciatura).

Ao decidir fazer este estudo, no âmbito da minha Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, obtive total apoio da FLUP. Na verdade, consideramos que é importante conhecer a opinião de todos os que ao longo destes anos têm trabalhado com a Formação Inicial da Faculdade de Letras.

Como pode ler no texto de apresentação do questionário, é garantido o anonimato das respostas, pelo que solicito que não coloque o remetente no envelope-resposta.

Grata pela colaboração que me está a dar, comprometo-me a informá-lo(a) dos resultados do tratamento de dados e despeço-me com amizade.

FLUP, 14 de Fevereiro de 2002

Exmº Senhor

Presidente do Conselho Directivo da FLUP¹⁹⁶

Acabo de lançar, junto dos docentes da FLUP que trabalham com o Ramo Educacional Francês da FLUP, um questionário que se destina a saber a sua opinião sobre o lugar e a função desta licenciatura (modelo aprovado pela Portaria nº 659/88, isto é: 4 anos+estágio=licenciatura).

Trata-se de um estudo realizado no âmbito da minha Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, para o qual tenho obtido total apoio desta Faculdade de Letras.

No tratamento de dados, cruzarei as respostas de todos os que, desde 1992/93 (ano em que saíram os primeiros licenciados pelo Ramo Educacional), têm trabalhado com a Formação Inicial de Professores, na Faculdade de Letras.

Neste sentido, envio a Vª Exª um exemplar do questionário realizado, solicitando desde já a sua colaboração: pedir-lhe-ei, quando o tratamento dos dados estiver feito, um comentário global, que inserirei também na referida investigação.

Grata pela colaboração que me está a dar, despeço-me com consideração.

FLUP, 14 de Fevereiro de 2002

¹⁹⁶ Carta igual foi dirigida, nesta data, aos Senhores Presidentes dos Conselhos Científico e Pedagógico, assim como à responsável pela Secção de Francês da FLUP.

Caro(a) _____ (nome do orientador)

Junto envio um questionário que se destina a saber a sua opinião sobre o lugar e a função do Ramo Educacional Francês da FLUP (modelo aprovado pela Portaria nº 659/88, isto é: 4 anos+estágio=licenciatura).

Ao decidir fazer este estudo, no âmbito da minha Tese de Doutoramento na Universidade do Minho, obtive total apoio da FLUP. Na verdade, consideramos que é importante conhecer a opinião de todos os que ao longo destes anos têm trabalhado com a Formação Inicial da Faculdade de Letras.

Tal como combinámos telefonicamente, segue também o questionário que se destina ao/à Presidente do Conselho Executivo. Peço-lhe que lho faça chegar e que o/a consciencialize da importância de que se reveste o facto de a FLUP tomar conhecimento, através deste estudo, da opinião de todos os que trabalharam com a Formação Inicial da Faculdade de Letras, incluindo os representantes das instituições que ao longo destes anos se têm disponibilizado a receber núcleos de estágio.

Como pode ler no texto de apresentação do questionário, é garantido o anonimato das respostas, pelo que solicito que não coloque o remetente no envelope-resposta. Gostaria que fizesse também esta recomendação ao/à Presidente do Conselho Executivo da sua escola, ao entregar-lhe o questionário que lhe é destinado (os questionários são diferentes) e um dos envelopes (os envelopes são iguais).

Grata pela colaboração que me estão a dar, comprometo-me a informá-los dos resultados do tratamento de dados e despeço-me com amizade.

FLUP, 14 de Fevereiro de 2002

Caro/a ex-aluno/a
da Faculdade de Letras do Porto

A consulta dos ficheiros desta Faculdade deu-me acesso à sua morada pessoal, endereço para o qual tive já oportunidade de o/a contactar. No entanto, e porque creio que em muitos casos os dados pessoais de que disponho estarão desactualizados, consulte a lista de colocações, no sentido de o/a procurar no seu local de trabalho.

Na verdade, gostaria de saber a sua opinião sobre o Ramo Educacional (Francês) que frequentou, algures entre 1988 e 2001. É que estou a desenvolver um estudo, no âmbito da minha tese de doutoramento, sobre esta licenciatura – Ramo Educacional Francês -, e gostaria de saber a sua opinião sobre a influência que o curso teve no seu desenvolvimento pessoal, profissional e social.

A Licenciatura em LLM está, neste momento, em fase de reestruturação e, ao participar neste estudo, as suas opiniões podem ser contempladas nos debates actualmente em curso na Faculdade.

Peço-lhe, pois, no caso de não ter ainda respondido ao questionário que junto, o favor de o fazer, anonimamente, utilizando o envelope selado. Se já respondeu agradeço a sua colaboração e solicito o reenvio do questionário em branco.

Grata pelo seu contributo, prometo-lhe informação sobre os resultados deste estudo.

FLUP, 14 de Março de 2002

Exm^a Senhora
Prof. Doutora Maria de Lurdes Correia Fernandes
Presidente do Conselho Directivo¹⁹⁷
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Como é do conhecimento da Senhora Professora, estou neste momento na recta final da redacção da minha Tese de Doutoramento intitulada *Ramo Educacional FLUP, um Projecto Reconceptualizado*.

A investigação que agora termina começou com o estudo de caso que apresentei na Dissertação de Mestrado intitulada *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes*. Na verdade, em ambos os estudos o objecto foi o Ramo Educacional da FLUP, tal como a Secção de Estudos Franceses o operacionalizou. Porém, se num primeiro momento fiz um estudo exploratório, enveredei agora por um trabalho que, do ponto de vista metodológico, combina as investigações quantitativa e qualitativa. O estudo que agora termino, e que será apresentado na Universidade do Minho, na área do Desenvolvimento Curricular, é, também, simultaneamente transversal e longitudinal. Inquiriu, por questionário, os diferentes intervenientes (alunos, docentes, orientadores de estágio e empregadores) na licenciatura e fê-lo ao longo de todo o período em que o Ramo Educacional vigorou na FLUP.

O problema foi formulado do seguinte modo: conhecer o grau de satisfação de todos os envolvidos no Ramo Educacional Francês da FLUP, tomando como ponto de referência o cumprimento das metas da UP. Para o estudar formulámos as seguintes questões de investigação: como se cruzam os Modelos de Formação de Professores com as Políticas Educativas, com as Políticas de Formação Inicial e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores formados pelo Ramo Educacional da FLUP? e precisámos os objectivos que o delimitam.

Assim, são objectivos desta investigação: i) avaliar as variáveis curriculares e organizacionais do Modelo de Formação Inicial da FLUP (Francês) na reestruturação curricular em vigor entre 1988/98 e 2000/2001; ii) compreender essa estrutura à luz dos Modelos de Formação Inicial de Professores, das Políticas Educativas e das Políticas de Formação Inicial; iii) avaliar as representações dos professores formados pela FLUP, no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional operado na formação; iv) analisar os pontos de vista dos docentes universitários, dos orientadores

¹⁹⁷ Carta igual foi enviada aos Senhores Presidentes dos Conselhos Científico e Pedagógico, assim como à Responsável da Secção de Francês da FLUP.

e dos empregadores (conselhos executivos das escolas básicas e secundárias) relativamente aos professores formados em Francês pela FLUP; v) analisar, na perspectiva dos decisores, os implícitos que subjazem às verbalizações dos intervenientes directos no Ramo Educacional Francês da FLUP e assim aceder à forma como uns e outros interpretam a realidade da formação inicial de professores.

A solicitação que venho, por este meio, fazer à Senhora Professora é que, na qualidade de Presidente do Conselho Científico da Instituição alvo, se pronuncie sobre os resultados obtidos através do tratamento quantitativo dos dados (que obtive através do recurso ao programa informático SPSS). O questionário a que aqui me refiro é o que lhe dei a conhecer em 2001, altura que procedi ao seu envio pelo correio a todos os licenciados no período compreendido entre 1992-93 (1ºs estágios) e 2000-2001. De então para cá, o questionário tem sido aplicado anualmente, no final da licenciatura.

No sentido de tornar mais explícita a minha pretensão, junto um quadro-síntese onde reúno as tendências de resposta apresentadas pelos diferentes grupos de inquiridos ao desafio que o questionário lançava e que era o seguinte: numa escala de Likert (1,2,3,4,5) deveriam indicar o “grau de cumprimento, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP, de cada ítem considerado” (e que, no seu conjunto, correspondem às metas da UP). Aparecem a verde os que foram positivamente avaliados (níveis 4 e 5), a vermelho os que foram negativamente avaliados (níveis 1 e 2) e a azul os que se situam na zona da indefinição avaliativa, correspondente à inexistência de opinião formada sobre o assunto.

O pedido que faço à Senhora Professora – e que fiz simultaneamente à Prof. Doutora Maria de Lurdes Correia Fernandes e ao Prof. Doutor Brochado de Almeida - é que me conceda uma entrevista na qual faça o seu comentário.

Apresentada a minha pretensão, resta-me contar com a boa aceitação que dela fizer e agradecer-lhe antecipadamente a atenção que me dispensou.

Faculdade de Letras do Porto, 11 de Março de 2005

A Docente

Características dos respondentes

Universo	Percentagem de respondentes, relativamente ao total de licenciados
Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas	45,9%
Orientadores de estágio de Francês	73,4%
Docentes da área de Francês e da Secção Autónoma da Educação da FLUP	32,4%
Professores licenciados pelo Ramo Educacional:	37,8%
Professores Licenciados entre 1992-93 e 2000-2001	25,2%
Professores Licenciados em 2001-2002	84,2%
Professores Licenciados em 2002-2003	34,2%
Professores Licenciados em 2003-2004	72,8%
Professores Licenciados em 2004-2005	81,8%

Confronto das respostas dos diferentes grupos de inquiridos

Perspectiva dos Licenciados pelas LLM – Ramo Educacional Francês	Perspectiva da FLUP – os docentes da Secção de Estudos Franceses e da Secção Autónoma de Educação	Perspectiva dos orientadores das escolas	Perspectiva dos empregadores – os presidentes dos Conselhos Executivos das escolas
<p>1. Aprendizagem cognitiva:</p> <p><i>1.1. Competência verbal</i></p> <p>Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito</p> <p>Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente</p> <p>Capacidade de debater ideias</p> <p><i>1.2. Conhecimento</i></p> <p>Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação</p> <p>Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais</p> <p>Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão</p> <p><i>1.3. Reflexão</i></p> <p>Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões</p>	<p>1. Aprendizagem cognitiva:</p> <p><i>1.1. Competência verbal</i></p> <p>Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito</p> <p>Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente</p> <p>Capacidade de debater ideias</p> <p><i>1.2. Conhecimento</i></p> <p>Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação</p> <p>Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais</p> <p>Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão</p> <p><i>1.3. Reflexão</i></p> <p>Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões</p>	<p>1. Aprendizagem cognitiva:</p> <p><i>1.1. Competência verbal</i></p> <p>Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito</p> <p>Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente</p> <p>Capacidade de debater ideias</p> <p><i>1.2. Conhecimento</i></p> <p>Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação</p> <p>Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais</p> <p>Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão</p> <p><i>1.3. Reflexão</i></p> <p>Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões</p>	<p>1. Aprendizagem cognitiva:</p> <p><i>1.1. Competência verbal</i></p> <p>Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito</p> <p>Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente</p> <p>Capacidade de debater ideias</p> <p><i>1.2. Conhecimento</i></p> <p>Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação</p> <p>Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais</p> <p>Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão</p> <p><i>1.3. Reflexão</i></p> <p>Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões</p>

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados
1.4. Sensibilidade estética e criatividade	1.4. Sensibilidade estética e criatividade	1.4. Sensibilidade estética e criatividade	1.4. Sensibilidade estética e criatividade
Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético
Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias
Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação
1.5. Competências de auto-formação	1.5. Competências de auto-formação	1.5. Competências de auto-formação	1.5. Competências de auto-formação
Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação
Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	Valorização da escolaridade, da investigação e da educação
Curiosidade intelectual e abertura de espírito	Curiosidade intelectual e abertura de espírito	Curiosidade intelectual e abertura de espírito	Curiosidade intelectual e abertura de espírito
2. Desenvolvimento emocional e moral:	2. Desenvolvimento emocional e moral:	2. Desenvolvimento emocional e moral:	2. Desenvolvimento emocional e moral:
2.1. Auto-consciência	2.1. Auto-consciência	2.1. Auto-consciência	2.1. Auto-consciência
Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas
Estabilidade emocional e flexibilidade	Estabilidade emocional e flexibilidade	Estabilidade emocional e flexibilidade	Estabilidade emocional e flexibilidade
Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes
2.2. Bem-estar psicológico	2.2. Bem-estar psicológico	2.2. Bem-estar psicológico	2.2. Bem-estar psicológico
Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles
Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva
Auto-confiança e espontaneidade	Auto-confiança e espontaneidade	Auto-confiança e espontaneidade	Auto-confiança e espontaneidade
2.3. Valores e moral	2.3. Valores e moral	2.3. Valores e moral	2.3. Valores e moral
Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais

Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais
Sentido de responsabilidade social e honestidade	Sentido de responsabilidade social e honestidade	Sentido de responsabilidade social e honestidade	Sentido de responsabilidade social e honestidade
3. Competência prática:	3. Competência prática:	3. Competência prática:	3. Competência prática:
<i>3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	<i>3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	<i>3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	<i>3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>
Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises
Capacidade de aprender com a experiência	Capacidade de aprender com a experiência	Capacidade de aprender com a experiência	Capacidade de aprender com a experiência
3.2. Liderança	3.2. Liderança	3.2. Liderança	3.2. Liderança
Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca
Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos
Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades
3.3. Cidadania	3.3. Cidadania	3.3. Cidadania	3.3. Cidadania
Compreensão e compromisso com as regras da democracia	Compreensão e compromisso com as regras da democracia	Compreensão e compromisso com as regras da democracia	Compreensão e compromisso com as regras da democracia
Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz
Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor
3.4. Trabalho e carreira	3.4. Trabalho e carreira	3.4. Trabalho e carreira	3.4. Trabalho e carreira
Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego
Adaptabilidade	Adaptabilidade	Adaptabilidade	Adaptabilidade (35)
Capacidade de se envolver em projectos	Capacidade de se envolver em projectos	Capacidade de se envolver em projectos	Capacidade de se envolver em projectos (36)
4. A experiência universitária:	4. A experiência universitária:	4. A experiência universitária:	4. A experiência universitária:
Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade
Sentimento de uma experiência universitária positiva	Sentimento de uma experiência universitária positiva	Sentimento de uma experiência universitária positiva	Sentimento de uma experiência universitária positiva

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial
--	--	--	--

Confronto das respostas dos orientadores especializados com as respostas dos que não são especializados

Perspectiva dos orientadores não especializados	Perspectiva dos orientadores especializados
<p>1. Aprendizagem cognitiva:</p> <p><i>1.1. Competência verbal</i></p> <p>Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito</p> <p>Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente</p> <p>Capacidade de debater ideias</p> <p><i>1.2. Conhecimento</i></p> <p>Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação</p> <p>Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais</p> <p>Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão</p> <p><i>1.3. Reflexão</i></p> <p>Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões</p> <p>Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados</p> <p><i>1.4. Sensibilidade estética e criatividade</i></p> <p>Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético</p> <p>Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias</p> <p>Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação</p> <p><i>1.5. Competências de auto-formação</i></p> <p>Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação</p> <p>Valorização da escolaridade, da investigação e da educação</p> <p>Curiosidade intelectual e abertura de espírito</p> <p>2. Desenvolvimento emocional e moral:</p> <p><i>2.1. Auto-consciência</i></p> <p>Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e</p>	<p>1. Aprendizagem cognitiva:</p> <p><i>1.1. Competência verbal</i></p> <p>Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito</p> <p>Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente</p> <p>Capacidade de debater ideias</p> <p><i>1.2. Conhecimento</i></p> <p>Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação</p> <p>Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais</p> <p>Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão</p> <p><i>1.3. Reflexão</i></p> <p>Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação</p> <p>Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões</p> <p>Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados</p> <p><i>1.4. Sensibilidade estética e criatividade</i></p> <p>Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético</p> <p>Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias</p> <p>Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação</p> <p><i>1.5. Competências de auto-formação</i></p> <p>Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação</p> <p>Valorização da escolaridade, da investigação e da educação</p> <p>Curiosidade intelectual e abertura de espírito</p> <p>2. Desenvolvimento emocional e moral:</p> <p><i>2.1. Auto-consciência</i></p> <p>Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e</p>

fraquezas	fraquezas
Estabilidade emocional e flexibilidade	Estabilidade emocional e flexibilidade
Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes
<i>2.2. Bem-estar psicológico</i>	<i>2.2. Bem-estar psicológico</i>
Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles
Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva
Auto-confiança e espontaneidade	Auto-confiança e espontaneidade
<i>2.3. Valores e moral</i>	<i>2.3. Valores e moral</i>
Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais
Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais
Sentido de responsabilidade social e honestidade	Sentido de responsabilidade social e honestidade
3. Competência prática:	3. Competência prática:
<i>3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>	<i>3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática</i>
Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	Capacidade de lidar com a mudança e com as crises
Capacidade de aprender com a experiência	Capacidade de aprender com a experiência
<i>3.2. Liderança</i>	<i>3.2. Liderança</i>
Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca
Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos
Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades
<i>3.3. Cidadania</i>	<i>3.3. Cidadania</i>
Compreensão e compromisso com as regras da democracia	Compreensão e compromisso com as regras da democracia
Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz
Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor
<i>3.4. Trabalho e carreira</i>	<i>3.4. Trabalho e carreira</i>
Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego
Adaptabilidade	Adaptabilidade
Capacidade de se envolver em projectos	Capacidade de se envolver em projectos
4. A experiência universitária:	4. A experiência universitária:
Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade
Sentimento de uma experiência universitária positiva	Sentimento de uma experiência universitária positiva
Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial

**Questionário sobre as representações dos professores licenciados pela
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) em
LLM – Francês -
acerca do lugar e da função do Ramo de Formação Educacional**

Caro(a) ex-aluno(a) da FLUP

Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação no âmbito da minha tese de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, e serão tratadas estatisticamente. Dado que a sua opinião é fundamental para a compreensão do grau de consecução, pelo Ramo de Formação Educacional Francês da Faculdade de Letras do Porto, das metas das universidades, agradeço desde já a colaboração que me dá ao aceitar participar nesta investigação.

Solicito que, após o preenchimento, devolva este questionário, utilizando o envelope selado que junto.

I

Escolha, marcando com um os quadrados que correspondem ao seu caso:

1. Quando realizou o seu estágio pedagógico já era licenciado(a).
 Obteve a sua licenciatura após a conclusão do estágio pedagógico.
2. Neste momento tem - menos de 5 anos de serviço
- mais de 5 anos de serviço

II

Em todo este ponto faça um círculo - ○ - à volta do número que melhor exprime o **grau de cumprimento**, pelo Ramo Educacional Francês da FLUP¹⁹⁸, de cada ítem considerado, tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. MUITO INSATISFATÓRIO
2. INSATISFATÓRIO
3. NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA
4. BOM
5. MUITO BOM

¹⁹⁸ **Atenção:** Não se pretende que faça a sua auto-avaliação, mas que indique a importância que a Licenciatura no Ramo Educacional – Francês – teve nas diferentes áreas do seu desenvolvimento.

1. **Aprendizagem cognitiva:**

1.1. **Competência verbal**

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Capacidade de debater ideias	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

1.2. **Conhecimento**

Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

1.3. **Reflexão**

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

1.4. **Sensibilidade estética e criatividade**

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

1.5. **Competências de auto-formação**

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Curiosidade intelectual e abertura de espírito	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Desenvolvimento emocional e moral:

2.1. Auto-consciência

Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	1	2	3	4	5
Estabilidade emocional e flexibilidade	1	2	3	4	5
Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	1	2	3	4	5

2.2. Bem-estar psicológico

Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	1	2	3	4	5
Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	1	2	3	4	5
Auto-confiança e espontaneidade	1	2	3	4	5

2.3. Valores e moral

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	1	2	3	4	5
Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	1	2	3	4	5
Sentido de responsabilidade social e honestidade	1	2	3	4	5

3. Competência prática:

3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática

Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	1	2	3	4	5
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	1	2	3	4	5
Capacidade de aprender com a experiência	1	2	3	4	5

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	1	2	3	4	5
Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	1	2	3	4	5
Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	1	2	3	4	5

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia	1	2	3	4	5
Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	1	2	3	4	5
Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	1	2	3	4	5

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	1	2	3	4	5
Adaptabilidade	1	2	3	4	5
Capacidade de se envolver em projectos	1	2	3	4	5

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	1	2	3	4	5
Sentimento de uma experiência universitária positiva	1	2	3	4	5
Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	1	2	3	4	5

III

Hierarquize os problemas que sente actualmente na actividade docente e os que sentiu nos três primeiros anos de profissão após o estágio, indicando como número 1 o que considera **mais importante** em cada período da sua vida profissional (os problemas que não o tiverem afectado não deverão ser indicados):

Problemas	ordem por que o afectam	ordem por que o afectaram
Manter a disciplina		
Manter a motivação dos alunos		
Praticar a diferenciação pedagógica		
Avaliar os alunos		
Dialogar com os pais		
Organizar as tarefas		
Lidar com a falta de materiais de apoio		
Lidar com os problemas sócio-familiares dos alunos		
Organizar o tempo de trabalho		
Relacionar-se com os colegas		
Planificar/organizar a actividade docente		
Escolher os métodos mais adequados		
Conhecer as normas das escolas		
Diagnosticar as dificuldades dos alunos e as suas causas		
Conhecer de forma completa os conteúdos a ensinar		
Realizar o trabalho burocrático		
Relacionar-se com a direcção das escolas		
Lidar com a inadequação do equipamento		
Trabalhar com alunos lentos		
Trabalhar com alunos de diferentes culturas		
Trabalhar com o manual adoptado		
Arranjar tempo livre		
Precisar de apoio e não o ter		
Trabalhar em turmas grandes		
Estar colocado distante de casa		
Estar desmotivado		
Relacionar-se com o meio		
Investigar		
Ser produtivo		

Observações (neste espaço pode esclarecer o que considerar necessário, em relação a esta questão):

IV

1. Caracterize a importância relativa que para si tiveram as diferentes componentes de formação que lhe foram facultadas na FLUP – área disciplinar específica, área educacional e estágio – para o desenvolvimento dos ítems atrás identificados sob os títulos *aprendizagem cognitiva, desenvolvimento emocional e moral e competência prática*:

2. Relate o percurso profissional que efectuou (cargos desempenhados, projectos desenvolvidos, actividades de intervenção sócio-educativa realizadas) e o grau de satisfação que sente relativamente à profissão docente (se não exerce a profissão de professor diga-o e apresente as razões que o desviaram dessa opção):

Obrigada pela sua colaboração.

**Questionário sobre as representações dos docentes da
Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP)
acerca do lugar e da função do Ramo de Formação Educacional
- LLM Francês - (reestruturação em vigor entre 1988 e 2001)**

Ex^{o(a)} docente da FLUP

Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação no âmbito da minha tese de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, e serão tratadas estatisticamente. Dado que a sua opinião é fundamental, para a compreensão do grau de consecução, pelo Ramo de Formação Educacional Francês da Faculdade de Letras do Porto, das metas das universidades, agradeço desde já a colaboração que me dá ao aceitar participar nesta investigação.

Solicito que, após o preenchimento, devolva este questionário, utilizando o envelope selado que junto.

I

Marque com um **X** os quadrados que identificam a suas actividades docentes na FLUP (pode identificar mais do que uma opção se essa for a sua situação):

- É docente de cadeiras de formação na especialidade da(s) área(s) de docência (DEPER¹⁹⁹)
- É docente de cadeiras da área educacional (Secção Autónoma de Educação)
- Faz o acompanhamento da iniciação à prática profissional (Estágio)
- É membro do Conselho Directivo, Científico ou Pedagógico

1. As Metodologias Específicas e o seminário de metodologia (5º ano) fazem parte do DEPER

II

Marque com um X as opções que melhor exprimem a sua opinião sobre o lugar e a função da Faculdade de Letras do Porto no período entre 1988 e 2001 (marque **apenas um** quadrado em cada ponto):

1. Pela forma como actuou, a FLUP afirmou-se como:

• um centro de criação, transmissão e difusão da cultura	<input type="checkbox"/>
• um centro de educação, investigação e desenvolvimento nos domínios da cultura e da comunicação	<input type="checkbox"/>
• nenhuma das opções anteriores corresponde à forma como vejo a questão	<input type="checkbox"/>
• não tenho opinião formada	<input type="checkbox"/>

2. Mostrou ser uma instituição:

• ao serviço das pessoas, com escrupuloso respeito por todos os seus direitos fundamentais	<input type="checkbox"/>
• comprometida com a formação integral das pessoas, o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso da comunidade	<input type="checkbox"/>
• nenhuma das opções anteriores corresponde à forma como vejo a questão	<input type="checkbox"/>
• não tenho opinião formada	<input type="checkbox"/>

III

Marque com um X as opções que melhor exprimem a sua opinião sobre as finalidades da Faculdade de Letras do Porto no período entre 1988 e 2001

1. Marque **todos** os quadrados que correspondem a aspectos desenvolvidos nos alunos de Licenciatura em LLM (Francês):

1.1. A formação

humana	cultural	científica	ética	técnica	social
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. A investigação científica

1.3. O envolvimento em projectos

1.4. A descoberta, aquisição e desenvolvimento de

Saberes	artes	práticas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5. O livre exame, a problematização crítica e a avaliação construtiva da actividade científica

2. Marque **os** quadrados que correspondem às finalidades da FLUP – Ramo Educacional Francês:

2.1. O recurso

• a processos diversificados de ensino-aprendizagem e avaliação	<input type="checkbox"/>
• a actividades de desenvolvimento de atitudes e capacidades	<input type="checkbox"/>
• a diferentes formas de difusão de conhecimentos	<input type="checkbox"/>

2.2. A conservação e divulgação dos conhecimentos, das obras de cultura e das técnicas que configuram, em cada momento, o património disponível para utilização criativa dos especialistas e do público

2.3. A cooperação com as diversas instituições, grupos e actores do seu contexto social, numa perspectiva de valorização recíproca, e através quer da investigação aplicada quer da prestação de serviços

2.4. O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições nacionais e estrangeiras

2.5. A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus

2.6. A prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca

2.7. A promoção de práticas de trabalho em colaboração

IV

Faça um círculo à volta do número que melhor exprime o **grau de desenvolvimento** que as suas aulas proporcionam ao alunos da FLUP (assinale apenas os saberes, capacidades, atitudes e competências que efectivamente trabalha), tendo em atenção a seguinte correspondência:

6. MUITO INSATISFATÓRIO

7. INSATISFATÓRIO

8. NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA

9. BOM

10. MUITO BOM

2. Aprendizagem cognitiva:

1.1. *Competência verbal*

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Capacidade de debater ideias	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

1.2. *Conhecimento*

Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

1.3. *Reflexão*

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

1.4. Sensibilidade estética e criatividade

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	1	2	3	4	5
Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	1	2	3	4	5

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	1	2	3	4	5
Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	1	2	3	4	5
Curiosidade intelectual e abertura de espírito	1	2	3	4	5

2. Desenvolvimento emocional e moral:

2.1. Auto-consciência

Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	1	2	3	4	5
Estabilidade emocional e flexibilidade	1	2	3	4	5
Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	1	2	3	4	5

2.2. Bem-estar psicológico

Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	1	2	3	4	5
Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	1	2	3	4	5
Auto-confiança e espontaneidade	1	2	3	4	5

2.3. Valores e moral

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	1	2	3	4	5
Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	1	2	3	4	5
Sentido de responsabilidade social e honestidade	1	2	3	4	5

3. Competência prática:

3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática

Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	1	2	3	4	5
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	1	2	3	4	5
Capacidade de aprender com a experiência	1	2	3	4	5

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	1	2	3	4	5
Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	1	2	3	4	5
Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	1	2	3	4	5

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia	1	2	3	4	5
Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	1	2	3	4	5
Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	1	2	3	4	5

3.4. Trabalho e carreira

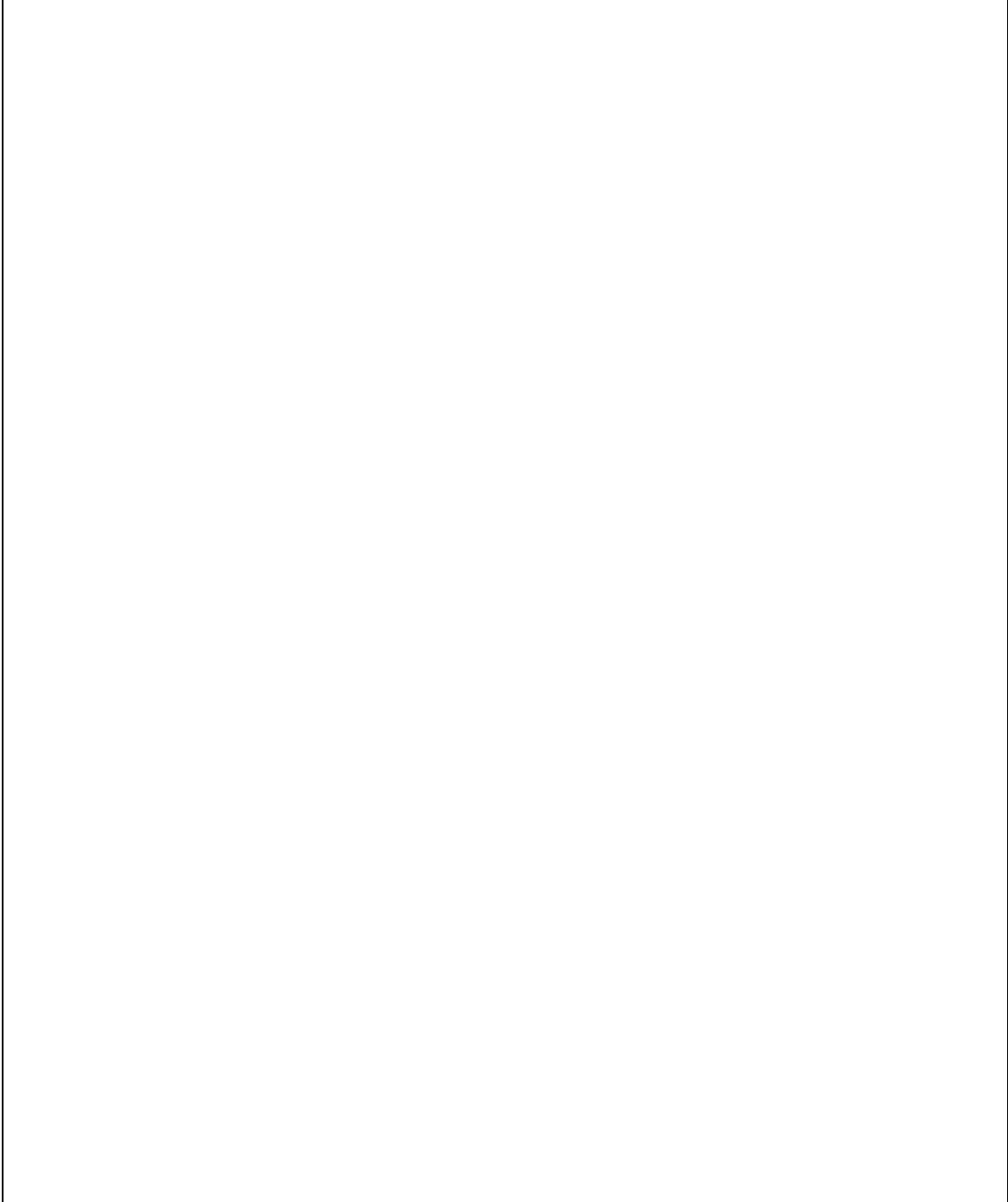
Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	1	2	3	4	5
Adaptabilidade	1	2	3	4	5
Capacidade de se envolver em projectos	1	2	3	4	5

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	1	2	3	4	5
Sentimento de uma experiência universitária positiva	1	2	3	4	5
Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	1	2	3	4	5

V

Caso queira referir aspectos não contemplados neste questionário, por favor utilize este espaço para o efeito:

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide additional information or comments not covered by the questionnaire.

Obrigada pela sua colaboração

Questionário sobre as representações dos Orientadores de estágio de Francês que colaboram/colaboraram com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) acerca do lugar e da função do Ramo de Formação Educacional – LLM Francês – (reestruturação em vigor entre 1988 e 2001)

Ex^{o(a)} Senhor(a) Orientador(a) de Estágio de Francês

Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação no âmbito da minha tese de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, e serão tratadas estatisticamente. Dado que a sua opinião é fundamental, para a compreensão do grau de consecução, pelo Ramo de Formação Educacional Francês desta Faculdade, das metas das universidades, agradeço desde já a colaboração que me dá ao aceitar participar nesta investigação.

Solicito que, após o preenchimento, devolva este questionário, utilizando o envelope selado que junto.

I

Marque com um X as opções que melhor exprimem a sua opinião sobre o lugar e a função da Faculdade de Letras do Porto no período entre 1988 e 2001 (marque **apenas** um quadrado em cada ponto):

3. Pela forma como actuou, a FLUP afirmou-se como:

• um centro de criação, transmissão e difusão da cultura	<input type="checkbox"/>
• um centro de educação, investigação e desenvolvimento nos domínios da cultura e da comunicação	<input type="checkbox"/>
• nenhuma das opções anteriores corresponde à forma como vejo a questão	<input type="checkbox"/>
• não tenho opinião formada	<input type="checkbox"/>

2. Mostrou ser uma instituição:

• ao serviço das pessoas, com escrupuloso respeito por todos os seus direitos fundamentais	<input type="checkbox"/>
• comprometida com a formação integral das pessoas, o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso da comunidade	<input type="checkbox"/>
• nenhuma das opções anteriores corresponde à forma como vejo a questão	<input type="checkbox"/>
• não tenho opinião formada	<input type="checkbox"/>

3. O relacionamento da escola onde orienta/ou estágio com a FLUP foi marcado pela:

• cooperação, numa perspectiva de valorização recíproca, e através quer da investigação aplicada quer da prestação de serviços	<input type="checkbox"/>
• presença para supervisão das aulas dos estagiários	<input type="checkbox"/>
• colaboração pontual, quando solicitada, para além da supervisão das aulas dos estagiários	<input type="checkbox"/>
• ausência	<input type="checkbox"/>

II

Marque com um X as opções que melhor exprimem a sua opinião sobre as finalidades que, através dos estagiários que orienta/ou sentiu serem as desta instituição no período entre 1988 e 2001 (marque **todos** os quadrados que correspondem à opinião que tem sobre o assunto):

1. Foi visível, nos professores estagiários deste modelo de formação:

1.1. Uma sólida formação

humana	cultural	científica	ética	técnica	social
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.2. O hábito de realizarem investigação científica

1.3. O hábito de se envolverem em projectos

1.4. A vontade de descobrirem, adquirirem e desenvolverem novos

saberes	artes	práticas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5. O livre exame, a problematização crítica e a avaliação construtiva da sua actividade

1.8. O recurso

• a processos diversificados de ensino-aprendizagem e avaliação	<input type="checkbox"/>
• a actividades de desenvolvimento de atitudes e capacidades, incluindo o trabalho em colaboração	<input type="checkbox"/>
• a diferentes formas de difusão de conhecimentos	<input type="checkbox"/>

III

Faça um círculo à volta do número que melhor exprime o **grau de desenvolvimento** de cada item na maioria dos estagiários da FLUP com que trabalhou, tendo em atenção a seguinte correspondência:

1. Aprendizagem cognitiva:

1.1. *Competência verbal*

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Capacidade de debater ideias	1	2	3	4	5
------------------------------	---	---	---	---	---

1.2. *Conhecimento*

Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

1.3. Reflexão

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

1.4. Sensibilidade estética e criatividade

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Curiosidade intelectual e abertura de espírito	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Desenvolvimento emocional e moral:

2.1. Auto-consciência

Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Estabilidade emocional e flexibilidade	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2.2. Bem-estar psicológico

Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Auto-confiança e espontaneidade	1	2	3	4	5
---------------------------------	---	---	---	---	---

2.3. Valores e moral

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	1	2	3	4	5
Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	1	2	3	4	5
Sentido de responsabilidade social e honestidade	1	2	3	4	5

3. Competência prática:

3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática

Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	1	2	3	4	5
Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	1	2	3	4	5
Capacidade de aprender com a experiência	1	2	3	4	5

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	1	2	3	4	5
Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	1	2	3	4	5
Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	1	2	3	4	5

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia	1	2	3	4	5
Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	1	2	3	4	5
Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	1	2	3	4	5

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	1	2	3	4	5
Adaptabilidade	1	2	3	4	5
Capacidade de se envolver em projectos	1	2	3	4	5

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Sentimento de uma experiência universitária positiva	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: Oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

IV

Caso queira, pode usar este espaço para fazer qualquer comentário que considere pertinente – caso tenha desistido da orientação por razões que se prendem com características do modelo gostaria que exprimisse os seus sentimentos:

Obrigada pela sua colaboração

Questionário sobre as representações dos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas que colaboram/colaboraram com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) acerca do lugar e da função do Ramo de Formação Educacional - LLM Francês - (reestruturação em vigor entre 1988 e 2001)

Ex^{o(a)} Senhor(a) Presidente do Conselho Executivo

Este questionário destina-se a obter dados para a realização de uma investigação no âmbito da minha tese de Doutoramento em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho.

As suas respostas são confidenciais e anónimas, e serão tratadas estatisticamente. Dado que a sua opinião – enquanto representante de uma escola que colaborou de perto com a Faculdade de Letras do Porto - é fundamental, para a compreensão do grau de consecução, pelo Ramo de Formação Educacional Francês desta Faculdade, das metas das universidades, agradeço desde já a colaboração que me dá ao aceitar participar nesta investigação.

Solicito que, após o preenchimento, devolva este questionário, utilizando o envelope selado que junto.

I

Marque com um X as opções que melhor exprimem a sua opinião sobre o lugar e a função da Faculdade de Letras do Porto no período entre 1988 e 2001 (marque **apenas um** quadrado em cada ponto):

1. Pela forma como actuou, a FLUP afirmou-se como:

• um centro de criação, transmissão e difusão da cultura	<input type="checkbox"/>
• um centro de educação, investigação e desenvolvimento nos domínios da cultura e da comunicação	<input type="checkbox"/>
• nenhuma das opções anteriores corresponde à forma como vejo a questão	<input type="checkbox"/>
• não tenho opinião formada	<input type="checkbox"/>

2. Mostrou ser uma instituição:

• ao serviço das pessoas, com escrupuloso respeito por todos os seus direitos fundamentais	<input type="checkbox"/>
• comprometida com a formação integral das pessoas, o respeito pelos seus direitos e a participação activa no progresso da comunidade	<input type="checkbox"/>
• nenhuma das opções anteriores corresponde à forma como vejo a questão	<input type="checkbox"/>
• não tenho opinião formada	<input type="checkbox"/>

3. O relacionamento da escola que dirige com a FLUP tem sido marcado pela:

• cooperação, na perspectiva de valorização recíproca, através da investigação aplicada e/ou da prestação de serviços	<input type="checkbox"/>
• presença para supervisão das aulas dos estagiários	<input type="checkbox"/>
• colaboração pontual, quando solicitada, para além da supervisão das aulas dos estagiários	<input type="checkbox"/>
• ausência	<input type="checkbox"/>

II

Marque com um X as opções que melhor exprimem a sua opinião sobre as finalidades que, através dos estagiários que recebeu na escola que dirige, sentiu serem as da Faculdade de Letras do Porto no período entre 1988 e 2001 (marque **todos** os quadrados que correspondem à opinião que tem sobre o assunto):

1. Foi visível, nos professores estagiários desta instituição, neste período:

1.2. Uma sólida formação

humana	cultural	científica	ética	técnica	social
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.3. O hábito de realizarem investigação científica

1.4. O hábito de se envolverem em projectos

1.4. A vontade de descobrirem, adquirirem e desenvolverem novos

saberes	artes	práticas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.5. O livre exame, a problematização crítica e a avaliação construtiva da sua actividade

1.6. O recurso

<ul style="list-style-type: none"> • a processos diversificados de ensino-aprendizagem e avaliação • a actividades de desenvolvimento de atitudes e capacidades, incluindo o trabalho em colaboração • a diferentes formas de difusão de conhecimentos 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---	--

III

Faça um círculo à volta do número que melhor exprime **o grau de desenvolvimento** de cada ítem na maioria estagiários da FLUP com que contactou, tendo em atenção a seguinte correspondência:

11.MUITO INSATISFATÓRIO

12.INSATISFATÓRIO

13.NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA

14.BOM

15.MUITO BOM

1. Aprendizagem cognitiva:

1.1.Competência verbal

Capacidade de compreender e de produzir (em Língua Materna e em Língua Estrangeira), oralmente e por escrito	1 2 3 4 5
--	-----------

Capacidade de organizar ideias e de as apresentar por escrito e oralmente	1 2 3 4 5
---	-----------

Capacidade de debater ideias	1 2 3 4 5
------------------------------	-----------

1.2. Conhecimento

Descoberta de novos conhecimentos, com base na investigação	1	2	3	4	5
Desenvolvimento de uma perspectiva histórica e contemporânea da filosofia, da ciência, da tecnologia, da arte, da literatura e das ciências sociais	1	2	3	4	5
Aquisição de conhecimentos específicos relacionados com a área disciplinar e com a profissão	1	2	3	4	5

1.3. Reflexão

Capacidade de usar criteriosamente as tecnologias da informação e da comunicação	1	2	3	4	5
Capacidade de ponderar as evidências, avaliar criticamente factos e ideias e tomar decisões	1	2	3	4	5
Rigor e exactidão na investigação e apresentação de dados	1	2	3	4	5

1.4. Sensibilidade estética e criatividade

Desenvolvimento de um estilo pessoal e do sentido estético	1	2	3	4	5
Desenvolvimento da imaginação e da originalidade na formulação de ideias	1	2	3	4	5
Capacidade de formular hipóteses de trabalho com vista à inovação	1	2	3	4	5

1.5. Competências de auto-formação

Capacidade de assumir o seu próprio percurso de formação: entender os processos de inovação e transformação	1	2	3	4	5
Valorização da escolaridade, da investigação e da educação	1	2	3	4	5
Curiosidade intelectual e abertura de espírito	1	2	3	4	5

2. Desenvolvimento emocional e moral:

2.1. Auto-consciência

Consciência dos seus talentos, interesses, aspirações e fraquezas	1	2	3	4	5
Estabilidade emocional e flexibilidade	1	2	3	4	5
Capacidade de ser empático, atencioso, compassivo, respeitoso, tolerante e cooperante relativamente aos outros, independentemente das diferenças existentes	1	2	3	4	5

2.2. Bem-estar psicológico

Capacidade de sentir sentimentos profundos e emoções e de lidar com eles	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de exprimir emoções de forma construtiva	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Auto-confiança e espontaneidade	1	2	3	4	5
---------------------------------	---	---	---	---	---

2.3. Valores e moral

Consciência dos seus próprios valores e princípios morais, assim como dos valores morais tradicionais	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Capacidade de tomar decisões relacionadas com os princípios morais	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Sentido de responsabilidade social e honestidade	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3. Competência prática:

3.1. Valorização da relação entre a teoria e a prática

Capacidade de se socorrer de conhecimentos adquiridos para resolver problemas práticos	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de lidar com a mudança e com as crises	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Capacidade de aprender com a experiência	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3.2. Liderança

Iniciativa, energia, persistência, auto-disciplina e motivação intrínseca	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Capacidade de negociar e de se vincular a compromissos	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Capacidade de conquistar a confiança dos outros e de aceitar responsabilidades	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3.3. Cidadania

Compreensão e compromisso com as regras da democracia	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Consciência das questões sociais e defesa da justiça e da paz	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Respeito pela lei e conhecimento da legislação em vigor	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

3.4. Trabalho e carreira

Domínio do saber e das competências necessárias para o primeiro emprego	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Adaptabilidade	1	2	3	4	5
----------------	---	---	---	---	---

Capacidade de se envolver em projectos	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

4. A experiência universitária:

Capacitação dos indivíduos: uso dos conhecimentos para resolver problemas, tornando cada cidadão um interveniente crítico na sociedade	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Sentimento de uma experiência universitária positiva	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Fornecimento de oportunidades de valorização pessoal, profissional e social: oferta de formação contínua e apoio aos professores após a realização da formação inicial	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

IV

Caso queira referir aspectos não contemplados neste questionário, por favor utilize este espaço para o efeito (se a escola que dirige deixou de colaborar com a FLUP gostaria que exprimisse as razões que conduziram a tal decisão):

Obrigada pela sua colaboração

Ficha-Síntese das Entrevistas aos Licenciados

Professor: _____ Situação Profissional: _____
Local das entrevistas: _____
Data - _____

. Condições de realização das entrevistas

. Comportamentos não verbais do entrevistado

. Observações de ordem geral

I. Aspectos Profissionais

1. **Princípios** de ordem geral (pedagógicos, humanos, etc.)
2. Articulação **Formação - Família - Sociedade**
3. Sobre **os professores, a instituição e as instâncias oficiais**
4. Aspectos centrados no **processo de ensino-aprendizagem**
5. **Expectativas** e principais **problemas** de ordem profissional
6. **Observações**

II. Aspectos pessoais

III. Observações de ordem geral

IV. Síntese final e inferências

(ESTRELA, 1984: 36)

Objectivos das perguntas a inserir na entrevista

Objectivos	Formulário de Perguntas
1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1.1. Informar do nosso trabalho de investigação 1.2. Pedir a ajuda do professor, salientando o seu contributo como imprescindível 1.3. Colocar de modo explícito o professor na situação de membro da equipa de investigação 1.4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas e da sua acção em situação de aula
2. Ajudar o professor a definir pontos de referência	2.1. Pedir ao professor a impressão geral que traduz a sua experiência como estagiário do Curso em avaliação 2.2. Formular questões que activem a memória dos factos
3. Recolher elementos referentes ao processo	3.1. Detectar possíveis inserções do professor em perspectivas, correntes ou grandes métodos pedagógicos
4. Recolher dados relativos aos aspectos relacionais	4.1. Solicitar a caracterização dos aspectos relacionais e de integração, no núcleo de estágio e na licenciatura em geral 4.2. Pedir para exemplificar

(ESTRELA, 1984: 355-361)

Guião das entrevistas

Tópicos a focar apenas nas entrevistas aos licenciados pelo Ramo Educacional

Ano de licenciatura: _____

Tempo de serviço: _____

- . Que percurso profissional? Que expectativas profissionais?

- . Quais os factores mais importantes para a formação do professor, hoje? O Estágio? As primeiras escolas? Os colegas com quem se relaciona na escola? A experiência acumulada?

- . Que recordações do estágio?

- . Após a realização do estágio sentiu-se preparado/a para enfrentar os desafios da profissão?

- . Que aspectos tem desenvolvido / espera desenvolver na F.C.?

- . O que o/a assusta quando pensa no seu futuro profissional?

- . Em que é que confia, profissionalmente?

(Le COMPTE & PREISSLE, 1993)

- . Que comentários lhe sugerem as seguintes afirmações?

“(…) feelings that Natalie had a manifest preference for Rebecca in detriment to Theodora and Shelly made the climate within the group grow sour (…)”

«Whenever I did, she would make me feel bad for having asked... Sincerely, I don't think that it's a crime to be teaching for the first time and to have doubts (...) and ask someone who is more experienced about it. And she [a orientadora] made me feel like it was a silly question» (...)

“Shelly felt that her training experience had inhibited her from developing relations with others in general (...)”

«As a person, I've learned a lot. But I'm not sure that I've learned the things I wanted to» (...)

“The student teachers were socialized through isolationist processes and were treated as a separate category of teachers; their contacts with experienced teachers were minimal (...)”

“The initial teacher training arrangements that existed ended up serving the cause of individual survival”

(ÁVILA DE LIMA, 2003).

Tópicos a focar nas entrevistas a todos os entrevistados

- CE não têm opinião formada sobre a maior parte dos aspectos;
- Orientadores não têm opinião formada sobre grande parte dos aspectos;
- Diferenças entre as respostas os orientadores em geral e a dos orientadores especializados;
- Diferença entre licenciados e docentes relativamente à meta 1;
- “capacidade de debater ideias” nem alunos nem orientadores têm opinião e docentes dizem que sim;
- Meta 5 – contradição entre opinião dos docentes e alunos/orientadores;
- Lacuna na formação assumida por docentes e ex-alunos, relativamente a 7;
- Inexistência de opinião dos orientadores, relativamente a 7;
- Lacuna assumida por ex-alunos e docentes relativamente a 9;
- Lacuna em toda a categoria 1.3;
- Cf. 3 e 8;
- Cf. 2,9,12 e 14;
- Lacuna em toda a categoria 1.4;
- Indefinição avaliativa da categoria 1.5;
- Representação negativa que os ex-alunos têm relativamente ao bem-estar psicológico e à estabilidade emocional (2.2 e 1.7);
- Cf. representação negativa dos alunos e indefinição avaliativa dos docentes e dos orientadores (17, 19 e 20);
- Indefinição (desinteresse) dos docentes relativamente a 2.3.;
- Cf. valorização de 25 pelos docentes e indiferença dos outros intervenientes, com valorização de 27 pelos orientadores e indiferença dos outros intervenientes. Esta diferença tem como resultado o 26 ser negativo para os ex-alunos, o que significa dicotomia teoria-prática;
- Diferentes perspectivas de ex-alunos e docentes na categoria 3.2.;
- Cf em 34 alunos com outros intervenientes;
- Comentário a 4.
- Que impasses – aspectos a melhorar daqui podem sair relativamente ao modelo que agora cessa?
- Se não forem ultrapassados os impasses do modelo que agora cessa, que consequências pensa que vão afectar o “Curso de especialização pós-licenciatura” que se inicia no próximo ano lectivo?

Gráfico de frequências docentes da FLUP

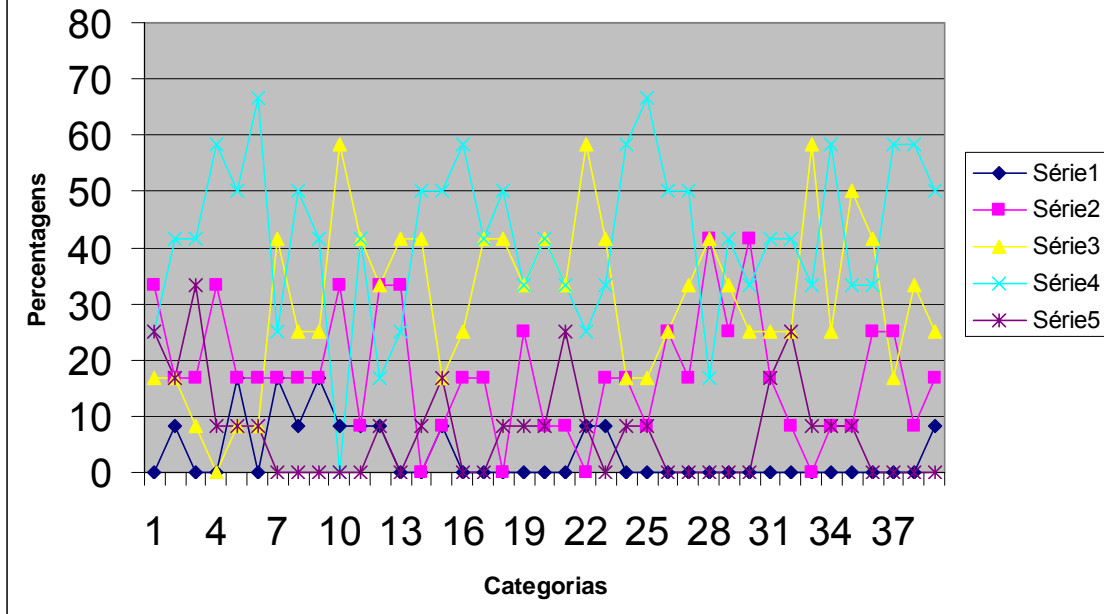


Gráfico de frequência licenciados FLUP

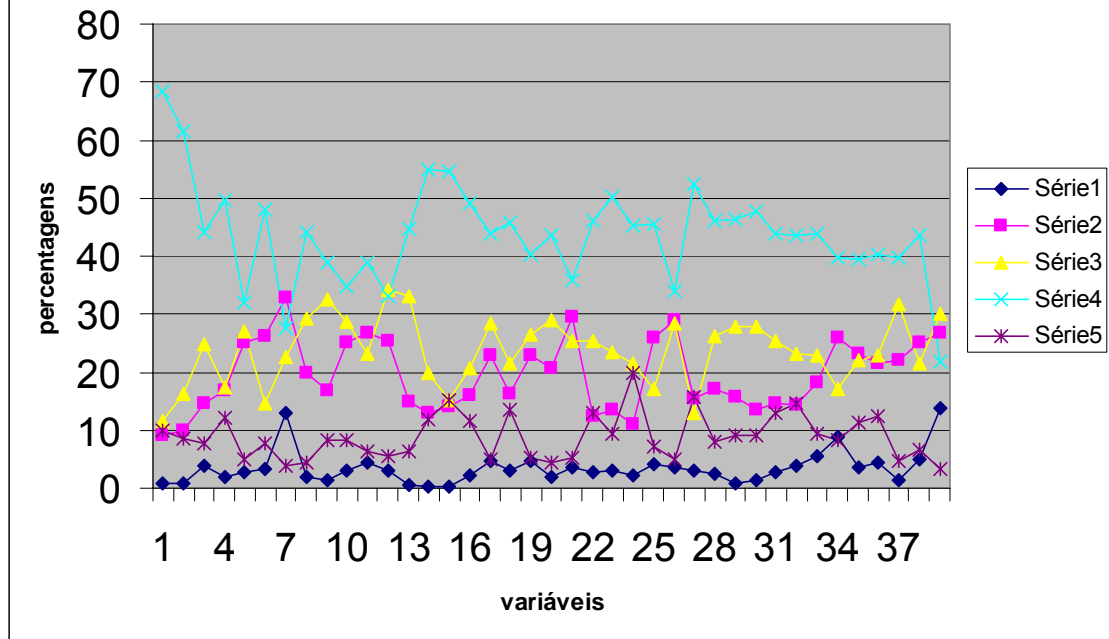


Gráfico de frequências professores com mais de 5 anos

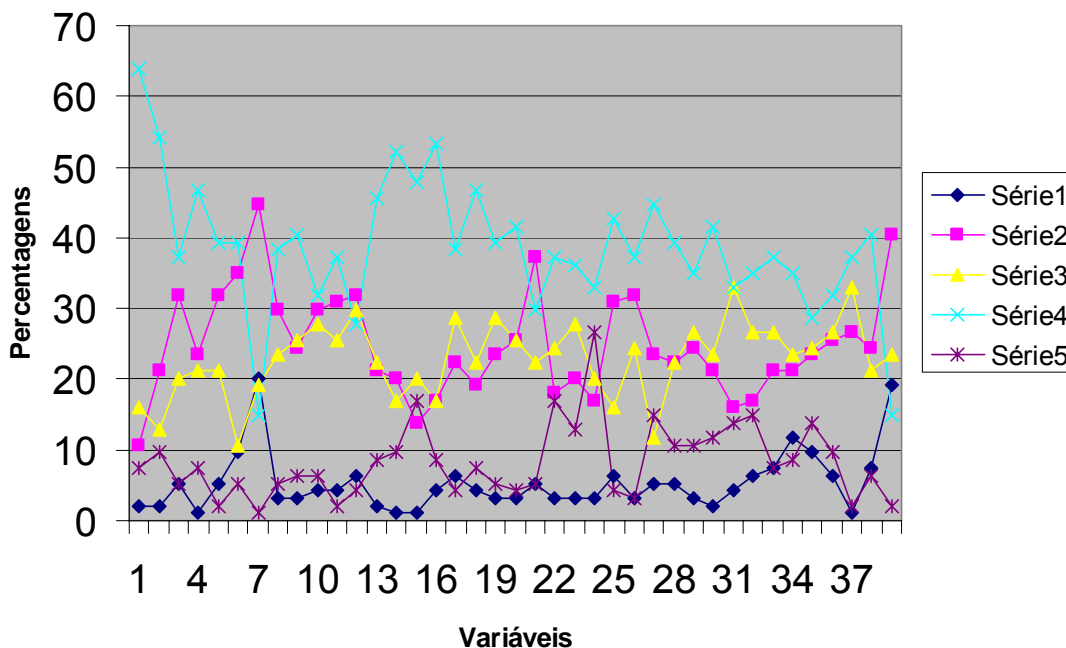


Gráfico de frequências professores com menos de 5 anos

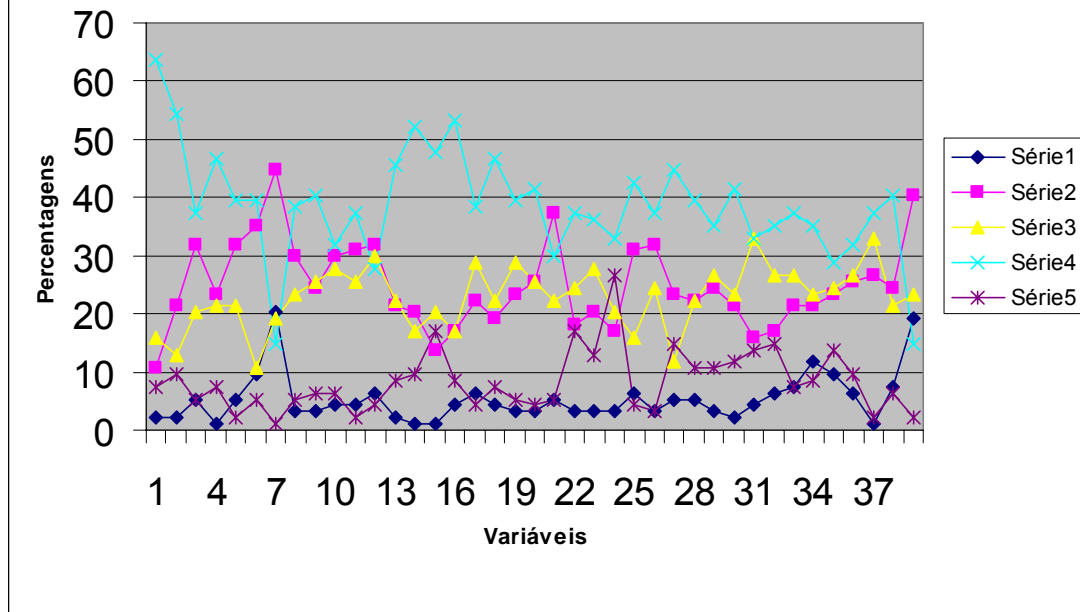


Gráfico de frequências professores à saída do estágio 2001-2002

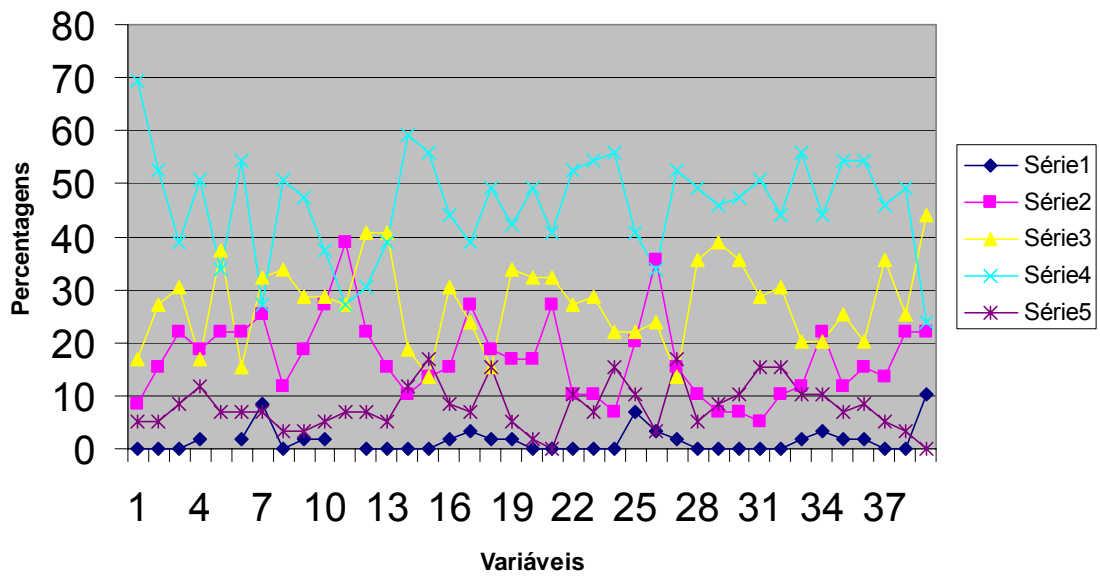


Gráfico frequências professores à saída do estágio 2002-2003

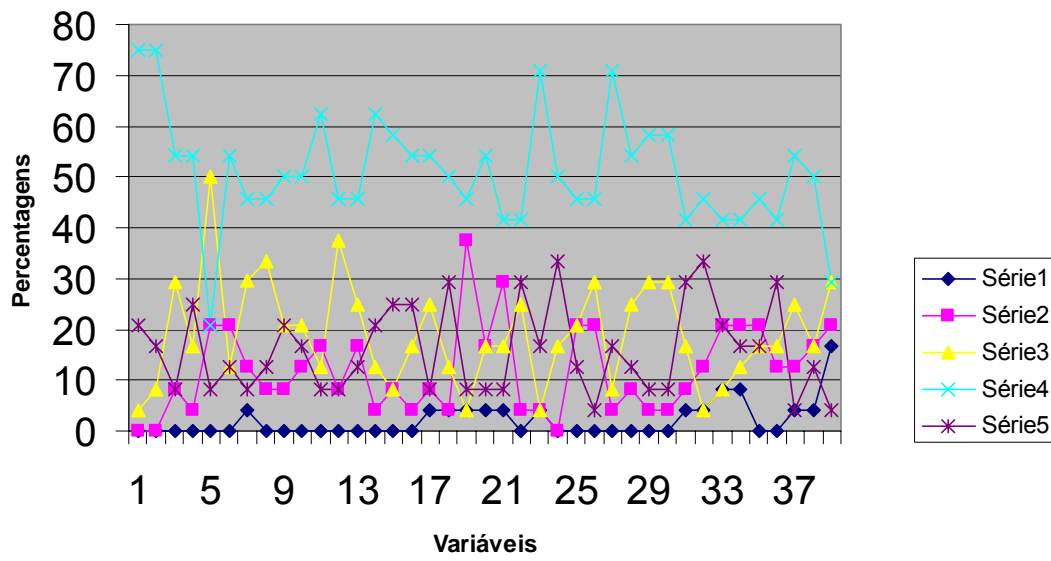


Gráfico de frequências professores à saída do estágio 2003-2004

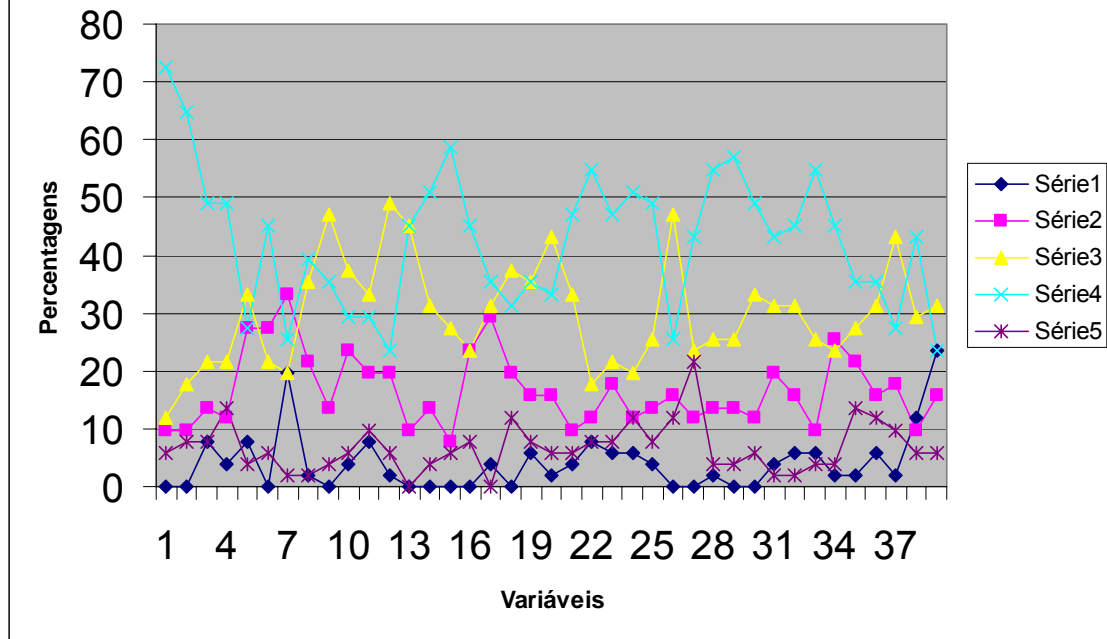


Gráfico de frequências professores estagiários 2004-2005

