

ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES:

Leandro S. Almeida
Elizabeth Sousa
Rui A. Santiago

37.05
115



A acção educativa

31-06-17
94.11.28
37.015/115

BIBLIOTECA
Escola Superior de Educação
LEIRIA

Estante: 31-
Prateleira: 26
Número B155762

© TÍTULO: A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES: LEANDRO S. ALMEIDA
ELIZABETH SOUSA
RUI A. SANTIAGO

CAPA: LUÍS JORDÃO

LEIRIA, 1991
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA
ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

COMPOSIÇÃO: NOTAL - NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS, LDA

TIPOGRAFIA: IMAGEM, ARTES GRÁFICAS, LDA

Nº DE TIRAGEM: 200

DEPÓSITO LEGAL: 59.528 / 92

- PINTO - MACHADO, J. (1990). "Relatório da Comissão Executiva do Grupo Coordenador para o Estudo da Formação Pessoal e Social no Quadro do Desenvolvimento Curricular nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Ministério da Educação.
- RESNICK, L. B. (1984). "Toward an applied developmental theory". In B. Gohlsion & T. L. Rosenthal (Eds.) Applications of Cognitive-Developmental Theory. Orlando: Academic Press.
- REST, J. (1981). "Morality". In J. Flavell & E. Mecham (Eds.) Charmichael's Manual of Child Psychology, Volume on Cognitive Development, 4th ed.
- SALMON, P. (1988). Psychology for Teachers - An Alternative Approach. Londres: Hutchinson.
- SPRINTHALL, N. A. & SPRINTHALL, L. L. (1983). "The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view". In Eighty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: Staff Development.
- TURIEL, E. (1984). El Desarrollo del Conocimiento Social. Madrid: Editorial Debate.

FORMAÇÃO CONTÍNUA CENTRADA NA ESCOLA: CONTRIBUTOS PARA UMA ANÁLISE DAS NECESSIDADES.

Dores Escada Ladeira da Cruz
Escola Superior de Educação de Leiria

1. Modelos Institucionais de Formação Contínua

Reconhecida como uma das prioridades de todos os sistemas educativos, sobretudo quando são introduzidas alterações nos currículos e nos programas escolares, a formação contínua de professores é ainda de institucionalização recente nos vários países da Europa.

Em Portugal a sua institucionalização data de 1986, com a publicação da Lei 46/86 de 14 de Outubro, embora desde 1973 se assista a um envidar crescente de reforços por parte dos legisladores no sentido de implementar este tipo de formação.

Não se definindo de modo explícito no regime jurídico estabelecido pela lei de bases, o conceito de formação contínua é no entanto inequívoco, quer pelas finalidades, quer pelos contributos para a carreira docente, identificados pela referida lei.

No concernente às finalidades, atribui-se à formação contínua "o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e competências profissionais" (art.º 35º -2) proporcionadas pela formação inicial de base, entendida esta como a que confere a qualificação de profissional da educação e do ensino (art.º 31º -1). Tem ainda por finalidade possibilitar a mobilidade e progressão na carreira.

No respeitante aos contributos para a carreira reconhece-se a estes dois tipos de formação contributos diferentes: a formação inicial constitui o requisito para o ingresso na carreira (art.º 31º) enquanto que a formação contínua faculta "a mobilidade e a progressão na carreira" (art.º 35º).

Apesar do modelo de formação contínua estabelecida na LBSE se situar a um nível de generalidade bastante elevado é possível distinguir as suas características fundamentais, sobretudo a partir da leitura conjugada dos artigos 30º, 31º, 35º e 52º dedicadas, respectivamente, aos princípios gerais da formação de professores e educadores, à formação inicial de professores, à formação contínua e às estruturas de apoio. Trata-se de um modelo cujo

característica fundamental é a diversidade, no respeito por determinados princípios: uma formação flexível, de nível superior, participada, integrada no plano científico-pedagógico e na articulação entre teoria e prática, em referência à realidade, assente em métodos afins aos da prática educativa, uma formação que faculte a investigação e a inovação.

O conjunto dos princípios enunciados admite uma enorme pluralidade de modelos, privilegiando-se no entanto os modelos assentes nos problemas levantados pela prática educativa, inserida num dado contexto organizacional, humano e material. Ao valorizar uma formação integrada que estimule a inovação e a investigação em relação à actividade educativa, o legislador põe em destaque os problemas levantados no estabelecimento de ensino, local onde a inovação e a mudança se operam e onde todas as necessidades do sistema educativo acabam por evidenciar-se. Defendendo-se uma formação de nível superior, é evidente que ela deve ser concebida em referência aos problemas levantados pela prática educativa, num dado contexto organizacional e humano.

O Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro que define o ordenamento jurídico da formação de professores, retomando os princípios enunciados na Lei anterior, alarga as responsabilidades da formação a diversos organismos e instituições, reiterando deste modo a valorização da diversidade de modelos dentro do modelo inicialmente preconizado. Reconhecendo-se várias modalidades de formação que vão de cursos de pós graduação até a acções pontuais e seminários acentua-se, no entanto, a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino na concepção e planeamento da formação. Segundo o disposto no capítulo IV, art.º 30º é da competência dos estabelecimentos de ensino “proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano”. Atribui-se ainda aos órgãos de gestão e administração das escolas a competência de estabelecer protocolos de formação com instituições superiores vocacionadas para a formação nos quais se estabelecem os parâmetros da “encomenda” da formação (art.º 31º).

Conjugado o conteúdo destes dois textos legais, que institucionalizam a formação contínua em Portugal com as atribuições da secção de formação dos estabelecimentos de ensino, definidos no Despacho 8/SERIE/89 de 8 de Fevereiro, que regulamenta o funcionamento dos Conselhos pedagógicos, e com o dispostos no Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro que define a autonomia das escolas, somos levados a concluir que os modelos de formação privilegiados pelos legisladores são modelos centrados nas necessidades da escola enquanto organização em desenvolvimento e nas necessidades dos docentes inseridos num dado contexto sócio-profissional.

Desta constatação dois aspectos particulares constituirão objecto da análise apresentada nas páginas que se seguem:

1. A formação centrada na escola;
2. O papel das instituições de ensino superior a partir da encomenda da formação.

2. Formação Contínua Centrada na Escola

Originária do Reino Unido, onde é praticada há mais de uma década, a noção de formação contínua centrada na escola, está ainda longe de encontrar uma definição consensual da parte dos investigadores, tendo, contudo adquirido uma rápida divulgação e implantação nos sistemas formativos. Bolam (1980) atribui a rápida expansão bem como a evolução do conceito a dois factores que reputa de essenciais: o reconhecimento da necessidade de uma maior participação dos professores na elaboração dos programas escolares e o desenvolvimento de centros de recursos no seio das próprias escolas, sobretudo das de maiores dimensões humanas, materiais e logísticas.

A dificuldade de se encontrar uma definição consensual resulta não só do facto de as experiências realizadas neste domínio terem ainda pouca divulgação, mas também da constatação que uma enorme diversidade de modelos etiquetados de formação centrada estão longe de responder às finalidades e características fundamentais deste tipo de formação. Na maior parte dos casos, salienta o autor anteriormente referido, trata-se de formação “ad hoc”, seleccionados por critérios de utilidade imediata que, pouco ou nada, têm a ver com as necessidades reais da escola.

Mas se a definição dos conceitos ainda não é inequívoca entre os autores, o mesmo não se verifica quanto aos fundamentos evocados para justificar este tipo de formação. Com efeito os investigadores que desenvolveram experiências neste domínio revelam-se muito mais consensuais no concernente aos pressupostos sobre os quais deve assentar a formação centrada na escola. De entre o vasto conjunto de pressupostos referidos salientamos os que têm merecido maior relevância:

1. A escola é o lugar privilegiado para se operar a mudança; insiste-se em defender que a inovação e a mudança dignas de fé se operam num contexto específico, material e humano, que é a escola, devendo em consequência

trabalhar-se em referência aos problemas levantados no local e na situação em que a mudança deverá verificar-se;

2. O estabelecimento de ensino constitui o local onde todas as necessidades, a todos os níveis do sistema, acabam por evidenciar-se; a inovação e a mudança não poderão verificar-se se o professor não dispuser do apoio e dos recursos necessários, se não dispor da formação e da confiança em si próprio, suficientes para a implementação das alterações sugeridas pela inovação;

3. É na escola enquanto organização em desenvolvimento que se revelam todas as necessidades e preocupações que constituem uma identidade colectiva em si, e as necessidades dos diferentes professores considerados individualmente, cujas as preocupações e projectos podem não ser coincidentes com os do conjunto da organização;

4. A melhoria da qualidade de ensino passa por uma participação activa de todos os professores na elaboração dos programas da escola, na identificação das necessidades institucionais e profissionais, bem como na gestão dos recursos humanos e materiais real ou potencialmente existentes no local onde decorre a sua actividade profissional;

5. A formação centrada na escola deve procurar responder não só às necessidades e problemas da organização em desenvolvimento enquanto um todo, uma unidade, mas também às necessidades profissionais individuais dos diferentes membros que a integram.

Na sequência destes pressupostos diversos autores (Bolam - 1979; Fullan - 1980; Ingvarson - 1979; Joyce - 1979; Howey - 1980) desenvolveram várias experiências no sentido de identificar as características de uma formação mais eficaz. Fullan propõe a seguinte definição de formação centrada na escola:

“School - focused training is all the strategies employed by trainers and teachers in partnership to direct training programmes in such a way as to meet the identified needs of the school and to raise the standard of teaching and learning in the classroom”. (Fullan 1982 - p. 2).

E, acrescenta este autor, que o conceito de formação centrada na escola cobre, normalmente, duas orientações principais: a) baseada na escola (“school

based”) quando é dado maior destaque às situações e problemas individuais dos professores, como principais responsáveis pelo desenvolvimento do curriculum; b) orientada para a escola (“school oriented”) quando a ênfase incide nos problemas e nas situações particulares da instituição sendo, contudo, essencial em ambos os casos o conhecimento da escola organização. Porém, esclarece ainda este autor canadiano, as actividades devem ser iniciadas e coordenadas do exterior.

Para Howey (1980) a formação centrada na escola é constituída pelo conjunto das;

“Activités éducatives continues qui se polarisent sur l’interêt, les besoins et les problèmes directement rattachés à son rôle et ses responsabilités dans un site scolaire spécifique”. (Howey - 1980, p. 15).

Estes tipos de formação, polarizam-se não só em torno das preocupações e necessidades do professor individual mas também sobre domínios que exigem esforços coordenados de várias senão de todas as pessoas num dado contexto escolar específico.

No sentido de objectivar o conceito, vários autores com experiência nesta matéria referem requisitos essenciais para que as actividades desenvolvidas na escola possam ser consideradas processos de formação.

Howey (1980) salienta que só deverá falar-se de formação centrada na escola desde que, pelo menos, três condições se verifiquem: 1. que haja uma intenção deliberada de formação; 2. que exista um estimulante externo que a valide e sancione; 3. que no processo formativo se estabeleça uma certa distanciação em relação à tarefa de ensino bem como a sua análise.

Relatando experiências australianas, Ingvarson (1980) refere também três características que rotula de essenciais para que uma actividade seja considerada processo de formação. São elas: (1) a continuidade; (2) o acompanhamento e o apoio sistemático que podem vir do exterior ou do interior e, finalmente (3) a implementação das novas ideias. Salienta ainda este autor a valorização do trabalho em equipa não só entre os docentes da mesma organização mas também entre outros grupos intervenientes no sistema, designadamente: inspectores, conselheiros, universitários, etc, destacando que os benefícios para os professores enquanto indivíduos devem ser considerados em separado dos do programa educativo do corpo docente na sua totalidade. Esta concepção coloca a formação no seio dos programas escolares normais, o que não impede os docentes de beneficiar de outros tipos de formação proporcionada noutros locais, sublinha o autor.

Referiremos ainda os requisitos fundamentais da formação centrada na escola, considerada eficaz, apresentados por Fullan:

1. O programa ou projecto deve fazer parte de um plano mais vasto que visa melhorar o funcionamento da escola;
2. Os professores estão envolvidos na planificação e na implementação das actividades de formação;
3. As diferenças individuais são tomadas em consideração;
4. As actividades ultrapassam o domínio de informação e compreendem também demonstrações, experiências controladas e retroacção;
5. Os comportamentos mais complexos estão no centro do processo formativo.

Para concluirmos sobre este aspecto podemos afirmar, tendo por referência as diversas experiências realizadas, que a delimitação do conceito bem assim como os modos operatórios de implementar a formação centrada na escola ainda não são conclusivos sendo no entanto possível traçar orientações bastante objectivas para este tipo de formação, que passamos a enunciar:

1. Não há apenas um mas vários modelos de formação centrada na escola, consoante o problema a que se der maior destaque;
2. Não envolve apenas um grupo restrito de formadores e professores do estabelecimento de ensino mas implica a participação activa de diversos intervenientes no sistema oriundos do exterior;
3. Não se identifica com acções ou discussões pontuais de um determinado tema, no local de trabalho, mas exige continuidade e reflexão.
4. Não se circunscreve ao quadro material e especial de uma dada escola, mas pode ter lugar em vários locais ou instituições desde que o pólo de interesse se fixe nos problemas e grupos funcionais da organização da escola;
5. Não pode ser concebida a partir da identificação de factores gerais “ad hoc” mas implica a existência de um quadro conceptual, suporte da coerência da formação, que sirva de referência às actividades desenvolvidas.

No concernente às finalidades parece haver uma certa coincidência de opiniões dos diversos autores, valorizando-se mais um ou outro aspecto, conforme o contexto em que se situam as experiências. Henderson (1979) considera que a formação centrada na escola deve nortear-se por duas finalidades; o desenvolvimento profissional da escola enquanto entidade constituída pelas preocupações e problemas comuns e o desenvolvimento dos docentes enquanto

membros individuais, cujas necessidades e projectos podem não coincidir com os do conjunto da organização.

Defendendo estas duas finalidades Henderson considera que a planificação da formação deve processar-se em referência a dois grandes grupos de necessidades: as da escola como organização, como entidade colectiva inserida num dado contexto sócio-cultural e profissional e as necessidades profissionais dos docentes. Bolam e Fullan reconhecem também estas duas finalidades como fundamentais destacando, contudo, como finalidade última de todo o processo formativo, as necessidades e problemas dos alunos decorrentes da implementação dos programas de estudo.

Nesta perspectiva a planificação da formação centrada na escola deve ter por referências três níveis de necessidades: as da escola, as dos professores individuais e as dos alunos, destinatários em última instância da formação.

3. Análise das necessidades a partir da encomenda da formação

Neste contexto institucional e conceptual os desafios que se colocam a todos os formadores são múltiplos e demasiado complexos para que possam ser analisados no âmbito restrito desta comunicação. No entanto, reconhecendo-se que as instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental como formadoras torna-se imperioso que nos debruçemos sobre um aspecto particular da formação contínua pelas coincidências que apresenta com o conceito de formação centrada na escola. Trata-se da análise das necessidades a partir da “encomenda” da formação a que se refere o artigo 31º do ordenamento jurídico da formação de professores.

Partindo do pressuposto que o estabelecimento do ensino é o local privilegiado da análise de necessidades, visto que é num contexto específico que a mudança e a inovação se verificam, que é na escola que se revelam as necessidades dos professores e dos alunos e que, finalmente, é no estabelecimento de ensino que se verificam os efeitos da formação, concebemos uma metodologia de análise de encomenda da formação em sete etapas agrupadas em torno de dois momentos, conforme o esquema que se apresenta:

ANÁLISE DAS NECESSIDADES A PARTIR DA ENCOMENDA

1. PEDIDO/ENCOMENDA DA FORMAÇÃO: NEGOCIAÇÃO INICIAL

2. RECOLHA DE MATERIAIS DE INFORMAÇÃO/ CONSTRUÇÃO DO DESEJÁVEL; DO QUE DEVERIA EXISTIR

3. CONHECIMENTO DA ESCOLA/CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL, DO QUE EXISTE NA REALIDADE

ANÁLISE DA ENCOMENDA



NEGOCIAÇÃO

→4. ELABORAÇÃO DO DIAGNÓSTICO

5. FIXAÇÃO DE PRIORIDADES E OBJECTIVOS

6. ESCOLHA DA OPÇÃO

7. PLANIFICAÇÃO EM COMUM DE FORMAÇÃO:

IMPLEMENTAÇÃO



AVALIAÇÃO



REVISÃO

Na primeira etapa trata-se de analisar junto da(s) pessoa(s) ou entidade(s), que formula(m) o pedido uma série de questões, designadamente: qual é exactamente o pedido? que factos o originaram? qual a sua providência exacta? que objectivos se pretende com esse pedido. Uma vez esclarecidas entre as partes estes aspectos proceder-se-á a uma primeira negociação, de preferência redigida em texto escrito, onde constem as informações obtidas no primeiro encontro e cedências, autorização das partes obtenção de outras informações sobre a escola, que se revelem pertinentes e que serão objecto de estudo nas etapas seguintes:

A fase dois consiste na construção do desejável, trata-se de objectivar o que deveria existir, através, sobretudo, da análise das intenções, constantes em documentos escritos de que se salientam: textos normativos a nível do macro-sistema, a nível do micro-sistema; objectivos do respectivo nível e grau de ensino; objectivos do nível de aprendizagem, do(s) programa(s) da(s) disciplina(s). Torna-se pertinente também nesta fase a análise dos projectos educativos e de formação. do(s) regulamento(s) interno(s) do(s) estabelecimento(s) e ainda a análise de relatórios de projectos anteriores.

Na etapa cobre o conhecimento da escola, construção do real, tratar-se-á de encontrar elementos de referência suficientemente numerosos e incontestáveis, quer para o receptor, quer para o solicitador da "encomenda", quer ainda para os destinatários da formação que lhes permitam um conhecimento aprofundado do que existe de facto. Os referentes são de origem diversa:

1. Interna.

- 1.1. Respeitantes à organização do estabelecimento escolar: tipo de gestão e administração, regime de funcionamento, organização dos horários dos docentes e dos alunos, etc.
- 1.2. Respeitantes aos docentes: estatuto profissional, formações académicas e profissionais, experiências na profissão, anos de serviço. Funções exercidas, projectos profissionais.
- 1.3. Respeitantes aos alunos: sexo, idade, origem sócio-económico-cultural, nível de sucesso, fluxo, evolução da coorte, etc.
- 1.4. Referentes materiais: espaços existentes da aula de recreio, centro de documentação, salas de apoio, materiais logísticos, etc.

2. Externa

Interessa, neste caso, recolher o maior número de informações possível da instituição e/ou pessoa(s) formadora(s).

Na fase de elaboração do diagnóstico proceder-se-á à comparação conjunta, entre formador(es) e solicitador(es) do que existe na realidade e do que deveria existir. Será dessa comparação que sobressairá a distância que separa do real a necessidade e passar-se-á então à fase, propriamente, de negociação que conduzirá a perspectivar a intervenção em função das situações reais (internas e/ou externas). Será num dado contexto, com limitações de vária ordem, que se insere a intervenção atendendo: a) às prioridades e b) à escolha da melhor opção.

Em seguida, planificar-se-á em comum a formação e definir-se-ão os níveis de participação dos diversos intervenientes, conforme se refer na última etapa do esquema.

O processo não se considera finalizado, visto que uma vez realizada a sétima etapa, novas necessidades surgirão e, por conseguinte, impõe-se um novo diagnóstico e uma nova negociação, funcionamento à semelhança do ciclo de supervisão clínica de Morris Cogan (1973).

Conclusão

Planificada segundo esta metodologia a intervenção encontra a sua sequência na relação que se estabelece entre o pedido e as condições reais que permitem satisfazê-lo, no conhecimento aprofundado dos elementos que intervêm no sistema de formação, na reciprocidade das “informações” que se geram entre receptor(es), solicitador(es) e destinatário(s) do pedido.

Permite ainda uma maior eficácia da intervenção pela capacidade de adaptação às necessidades reais da escola, dos docentes e dos alunos que nela trabalham e pela capacidade de fazer emergir novas necessidades.

Finalmente, seguindo esta metodologia instaura-se desde o início o processo formativo, não só pelas relações de paridade que se introduzem entre os diversos intervenientes no sistema, mas também, e sobretudo, porque este método se geram redes relacionais que fomentam a cooperação geram atitudes de abertura e de disponibilidade indispensáveis a uma intervenção eficaz.

Bibliografia

CAMPOS, Bártolo Paiva - “Política de formação de professores na Lei de Bases do sistema Educativo”. In: Revista Potuguesa de Pedagogia, ano XXII, 1988, 83 -99.

FULLAN, Maurice - Twards school-focused Training. II- The Canadian Experience, Paris, OCDE/CERI, 1980.

HOWEY, Kennet, R. - La formation en cours de service centrée sur l'école. Rapport de synthèse. Paris, OCDE/CERI, 1980

INGVARSON, Lawrence et al. - Twards School - focoused training. I - The Australian experience, Paris, OCDE/CERI, 1980.

OCDE - La formation en cours de service des enseignants. Condition du Changement à l'école. Paris, OCDE, 1982.

PATRICIO, Manuel, F. - A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa, texto Editora 3ª. Edic. 1990.

PIRES, Eurico, L. - Lei de Bases do Sistema Educativo. Porto, Edições Asa, 1987, Paris.