



Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda

ESEG Investigação

N.º 1 | 1º Semestre | 2005

ESEG INVESTIGAÇÃO

Revista Científica
da
Escola Superior de Educação da Guarda

ESEG Investigação
Revista Científica da Escola Superior de Educação da Guarda

Coordenação Editorial
Joaquim Manuel Fernandes Brigas

Coordenador Científico
Júlio Pinheiro

Comissão Científica
Professores Coordenadores e Doutores da ESEG

Coordenação Gráfica
Gabinete de Publicidade e Expressão Gráfica da ESEG
Fátima Gonçalves

Edição
Escola Superior de Educação da Guarda

Tipografia
Marques & Pereira (Guarda)

N.º de Exemplares
2000

1.ª Edição
N.º1 | 1º Semestre | 2005

ISSN
1646-1193

Depósito Legal
220917/04

Escola Superior de Educação da Guarda

Av. Dr. Francisco Sá Carneiro, n.º 50 * 6300-559 Guarda * Telefone: 271 220 135 * Fax: 271 222 325 * www.eseg.ipp.pt

Os artigos são da responsabilidade dos respectivos autores.

Este livro, no seu todo ou em parte, não pode ser reproduzido nem transmitido por qualquer forma ou processo - electrónico, mecânico ou fotográfico, incluindo fotocópia, xerocópia ou gravação - sem autorização prévia dos autores.

Índice

Nota de Abertura

Júlio Pinheiro

7

Prefácio

José Luís Lima Garcia

11

Do enigma de Rennes-Le-Château ao Priorado de Sião

História de um Mito Moderno

Bernardo Sanchez da Motta

15

Atmosfera Sócio-moral e Desenvolvimento da Criança no Jardim-de-Infância e na Escola

José Gonçalves Peres Monteiro

43

A Educação em tempo de mudança

António Pereira de Andrade Pissarra

59

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: a complexidade da problemática

Urbana Maria Bolota Cordeiro

75

A formação inicial dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na ESEG

Concepções e práticas de ensino da Matemática

Ana Fidalgo

91

Os meios e os fins na Educação para os Media - Algumas reflexões sobre o fenómeno da recepção televisiva nas sociedades contemporâneas

Victor Manuel S. Amaral

131

Abordagem crítica dos programas de análise e técnicas de composição do curso complementar de música

Rosário Santana

151

Canção de Embalar de Tradição Popular Portuguesa: Aspectos Analíticos

Elsa Maria Gonçalves de Abrantes

171

L'écriture parfumée de Jacques Réda: comment la mémoire du nez éveille des *fantasmes olfactifs*

António João Ferreira Moreira

191

O timo e a toxicidade de iões metálicos

Rosa B. Tracana, M. E. Ferreira e M. L. Pereira

205



Nota de Abertura

Júlio Pinheiro

Não há muito tempo saiu a público o número 0 da revista *ESEG Investigação*. De muitos leitores chegaram até nós vozes de aplauso, sugestões pertinentes, garantias de colaboração e mesmo incitamentos para que esta bela aventura possa continuar.

Cumprindo a promessa então feita, chega às mãos do leitor um novo número da revista. Prefacia este número o nosso estimado colega e amigo Prof. Lima Garcia que escreve com o poder de síntese e a sensibilidade poética que lhe são habituais.

Resta-me pois falar do futuro da revista, de alguns aspectos essenciais. Uma revista é ao mesmo tempo lugar de memória, análise do tempo que passa, factor de identidade futura. Mas é sobretudo agente de um tempo que permanece porque construtora de ideias e fixação de factos à beira do intemporal. Sendo assim há que visionar com esperança ofegante esse horizonte que está sempre à nossa vista e nunca ao nosso alcance, porque toda a obra já é imperfeita só por existir.

Importa também dar algumas informações sobre os próximos números.

No fim do ano corrente sairá mais um número da revista que não terá

uma problemática central. Tal facto pode diminuir a unidade da obra, embora todos os autores estejam unidos no mesmo interesse pelo homem, na sua dignidade e sucesso. Tal facto permite, no entanto, que alguns investigadores publiquem os seus trabalhos. Nesta Escola, como nas Universidades há hoje cursos muito diferenciados, professores com preparações e interesses específicos, investigações em campos determinados.

Não obstante, o número a publicar no fim do primeiro semestre de 2006 terá como centro de interesse *A problemática do regionalismo*, visto não como um limite, mas uma abertura, sabendo que um verdadeiro regionalismo é um verdadeiro universalismo. Esta questão será abordada nos seus fundamentos essenciais, nas suas características determinantes e também nas suas variedades. Deste modo poderão ser apresentadas novas visões em campos essenciais como o histórico, o geográfico, o religioso. Serão bem aceites estudos sobre modos de vida, tradições familiares, costumes sociais, heranças culturais, personagens da região, enfim tudo o que seja útil para o conhecimento das gentes e das terras das Beiras e sobretudo da Guarda e sua região.

Talvez deste modo possamos compreender por que motivo o beirão está sempre à beira de, nunca localizado em e por isso agarrado a utopias. Este facto faz um pouco a sua grandeza e talvez justifique o seu descontentamento.

Para finalizar algumas directivas práticas:

A revista está aberta a todos os que queiram participar, vivam dentro ou fora da Escola Superior de Educação da Guarda. Gostaríamos que nesta revista os alunos pudessem começar os seus voos literários.

Os artigos em disquete e suporte papel devem chegar ao coordenador científico até ao fim dos meses de Abril ou de Outubro conforme o número a que se destinam.

Os estudos não devem exceder quinze páginas, serão escritos a um espaço e meio com as notas inseridas em rodapé.

Com o meu sentimento de gratidão aos colaboradores e ao Director da ESEG recordo finalmente que a revista é obra de todos, que as diferenças das análises são factor de enriquecimento e que o ser é sempre melhor do que o não ser. Afinal uma revista é um testemunho da vida e uma permanente descoberta e abertura.



Prefácio

José Luís Lima Garcia

Vai a Escola de Educação da Guarda publicar mais um número da revista *ESEGI* *Investigação*, novel periódico desta comunidade escolar de Ensino Superior. Como grupo social, no qual as pessoas integradas vivem em comum de conteúdos e de temas ligados a este terceiro ciclo de Ensino/Aprendizagem, deverão os seus principais elementos, docentes e discentes, orientar a sua acção para um certo número de actividades em que esteja presente um espírito de interdependência e de reconhecimento pela partilha de experiências e de vivências que estabeleçam uma maior dinâmica e uma maior comunicação entre os diversos departamentos da Escola, e entre esta e as outras escolas similares da comunidade de Ensino Superior Politécnico e Universitário. Depois da publicação do número zero, cuja apresentação se encarregou o meu colega e amigo doutor Júlio Pinheiro, cabe-nos agora esta exigente tarefa de tornar público mais um número desta revista de investigação.

No novo contexto do ensino em Portugal após a eclosão da democracia em 1974, e com o acesso ao último nível de escolaridade de

muitas dezenas de milhares de alunos houve necessidade de criar novas instituições que colmatassem a lacuna de tantos jovens sedentos em adquirir uma formação científica e cultural mais avançada. Nessa medida e, na sequência de promover o alargamento do Ensino Superior a outras localidades do interior de Portugal para dar “vazão” à procura de novos cursos e escolas, que não as tradicionais Faculdades das Universidades “clássicas” de Lisboa, Porto e Coimbra, foi criado o Instituto Politécnico da Guarda em 1980, à semelhança aliás da criação de outros Politécnicos nas sedes administrativas dos principais distritos do Continente português. Apesar da criação do Politécnico da Guarda remontar ao início da década de oitenta, do século passado, a primeira Escola a funcionar de facto foi a Escola Superior de Educação meia dúzia de anos depois, no ano lectivo de 1986/1987, com os primeiros cursos vocacionados para a formação de professores do Ensino Básico e pré -Básico (Educação Física, Educação Musical, Educadores de Infância, Professores do 1º Ciclo). Só mais tarde, no início da década de noventa, surgiram os primeiros cursos de Comunicação e, em 2003 e 2004, respectivamente, os cursos de Animação Sociocultural e Treino Desportivo.

A diversidade de cursos e de formação científica e curricular reflectiu-se aliás na colaboração deste novo número da revista *ESEGI* *Investigação*, constatando-se que as Artes, a Ciência, a Comunicação e a Educação foram os principais temas de colaboração dos colegas, neste momento de vida da Escola, dezoito anos depois da sua fundação. Decidiram portanto estes docentes que, neste período de vida da sua comunidade escolar, seria importante publicitar e dar conhecimento ao Meio circundante e à Sociedade em geral do labor e do esforço científico e pedagógico na forma

das suas investigações escritas, para que o seu trabalho intelectual seja posto ao serviço da instituição que servem, da região que os acolheu e da cidade onde se integraram profissionalmente. Tal como afirmara o académico de Coimbra doutor Armando Cortesão, na 1ª metade do século XX, a propósito da aculturação das elites, quanto maior for a consciência cívica do vulgar cidadão, “tanto mais elevado será o nível social do país e tanto maiores as suas possibilidades de ser bem governado”¹.

A actualidade e a pertinência das palavras deste universitário, num período de reflexão e de crise material e espiritual da Humanidade, são o desafio e o incentivo para que a *ESEGI* continue a ser a referência pedagógica e científica desta comunidade escolar guardense e, nas suas páginas, possa e deva prosseguir no afã de propiciar a discussão livre e aberta de ideias, argumentos e outras pesquisas e experiências inovadoras do âmbito pedagógico e científico.

¹ Armando Cortesão, “Opinião Pública” in *Cartas de Londres-1941-1949*, Coimbra, Edição da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, 1974, pp.339-348, especialmente p.343.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: a complexidade da problemática

Urbana Maria Bolota Cordeiro

Sentindo-nos co-responsabilizados por uma parte significativa da Formação de Professores, pretendemos um momento de reflexão conjunta e partilhada de saberes, troca de ideias, projectos e experiências, assim como uma reflexão crítica e aprofundada, sempre com um sentido prospectivo, em relação à complexidade da problemática, e em que o professor terá que desempenhar simultaneamente o papel de formador e formando.

Sabemos que nos afirmámos, crescemos quantitativamente e queremos continuar a crescer qualitativamente, pelo que temos necessidade de parar, interrogando-nos, avaliando, reflectindo, responsabilizando-nos e consciencializando-nos sobre a formação inicial que temos vindo a proporcionar aos nossos alunos – *reflexão da acção*. Para Zeichner (1993), o professor deve ser reflexivo, pensar e repensar o seu posicionamento face ao processo de ensino/aprendizagem, para assim o poder melhorar e aperfeiçoar cada vez mais, pois “O desfasamento entre o que se prega e o que se pratica continua a ser excessivamente gritante.” (Estrela, 1992, p. 45)

Temos que decidir pela adopção de medidas de diagnóstico destinadas a prestigiar, credibilizar e desenvolver a qualidade científico-pedagógica da formação inicial de professores e instituições que a integram, para que esta se continue a afirmar e possa cumprir os objectivos que lhe estão definidos e cuja consolidação importa promover e aprofundar, neste final

de século. Sabemos que, segundo relatórios da O.C.D.E. (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico), a formação é um dos 10 temas mais importantes e, é de primordial importância, que a formação de professores marcada por um perfil de formação muito próprio, deva sempre ocupar o primeiro plano das preocupações educativas essenciais para o desenvolvimento do país.

Deste modo, temos que responsabilizar o poder político ao qual compete decidir e facultar os meios para implementar as mudanças, partindo da realidade do sistema de ensino, o que nem sempre acontece, tendo antes como orientação principal o desenvolvimento económico e sociocultural, o que leva Alarcão (1997) a questionar-se, se os políticos e as nações estão conscientes da extrema importância da formação inicial. Urge perguntar, “quem são os responsáveis?” Sabemos que a valorização dos recursos humanos é essencial, como factor estratégico de desenvolvimento, tendo também um papel decisivo no progresso humano, económico, tecnológico e social do país. Pretendemos pois, um processo que consideramos fundamental e uma prioridade política do Ministério da Educação e queremos de diálogo, mas também de actuação conjunta e concreta, de aplicação gradual e partilhada que adequa a prática e o discurso e conduza ao efectivo cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo quando refere a grande importância de uma formação inicial de nível superior e uma “Formação contínua que complete e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Art.º 30º, a).

Queremos e tentamos desenvolver um projecto comum marcado por uma cultura de exigência que temos e nos devemos auto-impôr a cada instante. Mas esta cultura de exigência tem de ser interiorizada por cada um de nós, em cada uma das nossas instituições, na tentativa de resolução de problemas reais, projectando-se na nossa actuação diária de todos os

dias e a todos os intervenientes a nível do seu projecto educativo-docentes, estudantes e não docentes, na tentativa de reflectir sobre as sempre actuais questões: como se pode estruturar o conhecimento ? como se prepara cada jovem para utilizar a informação ?

Perante o fenómeno de globalização a que se assiste, numa sociedade mediática e de consumo, característica de uma cultura de desperdício, onde se pensa que tudo se pode mercantilizar e manipular, marcada pelo Ter vs Ser e por uma assombrosa efemeridade, fugacidade, fragilidade, conseqüente infidelidade e tendência realçante para a desumanização, será necessário e essencial uma formação cada vez mais abrangente e exigente, pelo que temos que assumi-la a cada instante, estimulando a função crítica para seleccionar e filtrar uma informação manipuladora e sedutora, produzindo cada vez mais, instrumentos poderosos para compreender a humanidade, responsabilizando-nos e ponderando a cada momento. Perante esta cultura de exigência, somos obrigados ainda a uma frontalidade sadia, construtiva, detectando e enfrentando os problemas, analisando-os profundamente, em vez de os omitirmos, ou “*camuflarmos*”, tentando escamoteá-los e deturpando a realidade, o que tornará mais difícil e mais árdua a nossa tarefa. Não podemos penalizar a qualidade, premiando a ligeireza e a pressa, o que conseqüentemente se reflectirá numa formação inicial de professores carente de uma sólida formação científica e redutora na sua componente pedagógica.

Urge assim, repensar a formação inicial de modo a preparar os futuros professores para novos desafios (mas não esquecendo nunca os problemas reais e concretos da sala de aula, o que empobreceria e desvirtuaria o processo), aumentando antes o respeito para connosco próprios, a necessária credibilidade e valorizando a qualidade, com vista a promover uma verdadeira e significativa aprendizagem dos alunos (que

devem ser sempre o verdadeiro referencial da formação) e a garantir o Sucesso, não só escolar, mas também de adaptação e integração na própria vida. Contudo, sabemos que “nenhum modelo de formação inicial (...) poderá dar respostas às necessidades emergentes num percurso sempre em aberto” (Ruivo, 1987, p. 4) e que terão de se fomentar e promover, cada vez mais, esforços para um processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional através da formação contínua que deverá ser uma sequência natural de uma sólida formação inicial. Mas para Nóvoa (1992), tal nem sempre se tem verificado e tem-se esquecido “a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas”, acrescentando ainda, que também tem sido “ignorado sistematicamente o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se (...), mas também não se tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas” (p. 23 e 24). Oliveira (1994), alude também à existência de um sistema de formação contínua com o qual os professores não se podem identificar por se encontrar dissociado das suas práticas.

É de primordial importância debruçarmo-nos e questionarmos os princípios orientadores da formação, identificando alguns dos problemas verificados. Pretendemos, deste modo, e corroborando Esteves (1993) que é essencial “melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes” (p. 39) por partilharmos da opinião de que “o êxito ou o fracasso de um sistema educativo depende, em grande parte, da qualidade dos seus professores” (Estrela, 1992, p. 43). Deste modo, um dos aspectos da qualidade é sem dúvida, a elevada formação de professores que deverá ter em atenção a vertente formação, investigação e intervenção no terreno, o que requer saberes, crenças, ideias, valores, realização e reflexões, pois a construção da aprendizagem profissional apresenta raízes complexas pessoais e sociais,

teóricas e práticas e como Habermas, alguns afirmam representar a fusão dialéctica desses opostos. Assim, a formação de professores deve continuar a caracterizar-se, cada vez mais, por um perfil de formação próprio que deve reflectir a nível:

- da estrutura curricular dos cursos;
- da filosofia subjacente à organização, conteúdo e metodologias;
- da estruturação da investigação e natureza dos serviços a prestar;
- da composição e qualificação do corpo docente.

Acreditando assim, na extraordinária importância que assume a formação de professores, temos que analisar e questionar os seus próprios programas, pois segundo Ribeiro (1990) apresentam ainda certas características obsoletas que devemos ultrapassar, através de um esforço constante de superação permanente que exige, antes de mais, a necessidade de reconhecer “as deficiências e a pobreza conceptual dos programas actuais da formação de professores”, (Nóvoa, 1992, p. 23).

Verifica-se um certo conservadorismo vs inovação, concepção tradicional subjacente aos programas de formação, pelo que Esteves (1993) afirma “(...) mantêm-se práticas na formação de professores que muitos estudos empíricos evidenciaram já padecer de erros.” (p. 40), sente-se ainda uma falta de resposta à abertura, à inovação, ao progresso e à mudança pretendidas, quando a escola devia ser ela própria agente de mudança, integrando essa mesma mudança e formando professores nesse sentido, conscientes de que o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem permanente, numa dinâmica inesgotável é talvez a única atitude de constância que podemos desenvolver, potenciando uma atitude de questionamento constante, querendo aprender de modo efectivo e duradouro, numa perspectiva construtivista, de abertura e responsabilidade profissional, através do contacto com estratégias inovadoras de formação

pessoal e profissional e contribuindo para o alicerçar de um conjunto de valores, capacidades, qualidades e interesses que são essenciais a uma verdadeira formação aberta a saberes, sentimentos e competências, verificando-se contudo que são vários os travões à mudança... Surge assim, na opinião de Nóvoa (1992), a necessidade de se abandonar “uma visão funcionarizada do professorado” (p. 19), substituindo-a pela do profissional com capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo, capaz de ser conceptor, mentor e produtor de currículos vs consumidor, ou apenas aplicador de saberes da sua profissão (Zeichner, 1993). Como tal não acontece, surge uma rotina de estratégias, o desencanto e a decepção, a insatisfação e segundo Estrela (1992) o mal-estar torna-se uma realidade, pois os docentes verificam que continuam a ser reprodutores do sistema e “agentes da continuidade”.

Mas em relação aos programas da formação inicial e à grande diversidade de saberes fundamentais exigidos hoje ao professor é de salientar:

- a necessidade de continuar a repensar atenta e cuidadosamente a distribuição, importância e pertinência das disciplinas por anos e respectiva carga horária (diariamente excessiva) ao longo dos currículos (ex: a pertinência da disciplina de N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais) que deveria ser leccionada no 1º, ou 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, pois os alunos irão necessitar destes conhecimentos para uma melhor compreensão da observação e realização da Prática Pedagógica);

- a falta de adequação dos conteúdos científicos (atenção às repetições em várias disciplinas), que devendo ser exigentes a nível científico, (sólida formação científica, domínio dos conhecimentos e não apenas um saber superficial, pela rama), obedecendo a uma certa sequência lógica, coerência e grau crescente de complexidade, devem

também responder às reais e verdadeiras necessidades e interesses dos formandos, visando sempre que necessário a sua verdadeira aplicação prática (remetendo aos programas específicos que o formando irá leccionar);

- a importância em reforçar realmente as metodologias, didáticas e técnicas pedagógicas, tendo em vista sempre a sua verdadeira e real aplicação prática, assim como a sua elevada qualidade ao longo da formação, o que questiona a formação de formadores;

- a urgência em reflectir como tratar pedagogicamente os conteúdos científico disciplinar, ao longo da formação, não esquecendo como salienta a Lei de Bases do Sistema Educativo uma “Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica” (Art. 30º, e);

- o cuidado em fomentar sempre que possível, a observação atenta e rigorosa dos factos, a recolha de dados, a experimentação e o desenvolvimento da criatividade, organizando, esquematizando e sintetizando os conhecimentos produzidos;

- a necessidade e prioridade em reflectir sobre os programas de Língua Portuguesa e Matemática, criando também programas de compensação em relação a estas disciplinas.

Verifica-se, cada vez mais, a importância de uma sólida formação científica que constitui o suporte fundamental para a compreensão da prática e podemos, a este nível, afirmar com Rangel (1998) que “o sistema das variantes não funciona” (p. 20), detectando-se enormes lacunas no que se refere à formação inicial quer em relação aos conhecimentos científicos relativos aos conteúdos do 1º Ciclo do E. B., às metodologias, didáticas e áreas de expressão (número limitado de horas) e à própria prática pedagógica desenvolvida nas escolas do 1º ciclo que, (por vezes e razões várias) é

bastante reduzida e insuficiente, (apenas 1 semestre de estágio no 1º Ciclo, implicando consequências graves) não podendo nunca fingir ignorar-se, ou esquecer-se a especificidade organizacional das escolas do 1º ciclo se pretendermos a verdadeira inovação das práticas educativas a este nível. Da mesma ideia, partilham as professoras cooperantes das escolas onde se realizam os estágios que expressam veemente o seu profundo mal-estar (que seria pertinente avaliar), em relação à carência a nível científico e metodológico destes alunos, recusando-se por vezes a cooperarem connosco na formação inicial. Pensava-se que este problema se resolvera e devido à grande falta de clareza por parte das entidades responsáveis, inferiu-se que os alunos dos cursos das variantes deixariam de leccionar no 1º Ciclo do E. B. o que parece não se verificar, causando implicações de diversa ordem e bastante nefastas. devido talvez à falta, de avaliações atempadas do processo e, de um diálogo partilhado, problematizador e diagnóstico sobre os problemas que temos de resolver e não podemos continuar fingir ignorar.

Se queremos que os alunos dos cursos das variantes continuem a leccionar no 1º Ciclo do E. B. teremos que repensar a sua formação inicial a nível da formação científica (conteúdos) e da formação pedagógica, incluindo as metodologias, as didáticas e necessidades educativas especiais características deste nível de ensino.

Todos estes aspectos referidos assumem extrema importância, pois sabemos que o formando mais tarde, tende a reproduzir a formação tal como a obteve; isto porque as representações que guiam e orientam os comportamentos são resultado da construção mental que cada um faz da realidade, mas assentam nas informações recebidas pelos sentidos e resultantes das relações interpessoais, com os outros e das próprias vivências. Constata-se que há sempre a tendência para seguir o modelo da própria

formação, esquecendo-se quase tudo o que é recomendado, facto que se torna mais grave quando pensamos que há instituições de formação onde se põem em prática modelos de ensino pobres, baseados ainda essencialmente no ensino verbal, quando temos consciência de que são as práticas as principais fontes de transformação das representações, pelo que se pode afirmar que as representações são guias para a prática, mas também são por elas influenciadas. Nesta perspectiva, Nóvoa (1992) chama à atenção para a grande necessidade de diversificar as práticas de formação, valorizando a experimentação, a inovação, o ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e também processos de investigação directamente articulados com as práticas educativas, pondo os professores frente a frente para que haja a produção de novos saberes.

Ribeiro (1990) refere ainda não haver uma verdadeira e real adequação dos programas de formação aos novos papéis do professor, da escola e da sociedade, às necessidades e interesses dos alunos, sendo contudo, pedido ao professor que contribua para uma formação geral e integral do educando “em todas as suas dimensões física, psíquica, cognitiva, cívica, ética e moral” (L.B.S.E., art. 7º, a), com vista ao desenvolvimento de cidadãos activos, participativos e interventivos na vida comunitária.

Sente-se deste modo, a importância de um novo perfil profissional de professor, caracterizado por um conjunto de competências de base (o que deveria exigir à partida pré-requisitos a certos níveis, ou um exame nacional de acesso) marcadas por uma sólida formação científica, técnica, pedagógica, artística e cultural. Pretende-se uma formação inicial enriquecida por uma diversidade de relações interpessoais no quadro de uma escola multicultural, reforçando a integração social e o sucesso escolar e aberta ao progresso e à emancipação da humanidade, para que haja um verdadeiro e enriquecido facultar de informações e valores fundamentais democráticos e da cultura

para a paz, respeitando os direitos do Homem e Liberdades individuais para podermos ajudar e guiar o educando na realização de descobertas que conduzam a verdadeiras aprendizagens activas, significativas e diversificadas, desenvolvendo o seu espírito reflexivo, crítico e de autonomia – aprender a pensar crítica e criativamente. Há que promover no formando hábitos e “SKILLS” de reflexão, tentando explicar os porquês e as formas como age, (metacognição) questionando as teorias para construir lentamente o conhecimento através do “tacteamto experimental e na confrontação de pontos de vista (...)” (Allal, 1986, p. 113)

Devemos e temos que nos consciencializar que o currículo em sentido lato abrange muito mais do que o somatório dos programas disciplinares e que é de extrema necessidade que preparemos os futuros professores para os reais e verdadeiros problemas e exigências da realidade da sala de aula, partindo assim da prática e da sua análise para encontrar as grandes necessidades e interesses a que é importante responder, devendo estes constituir os vectores dos programas de formação.

Em relação ao desfasamento entre a teoria e a prática também apontado por Ribeiro (1990), deve-se salientar como já referimos que a formação de professores deve ser integrada a nível da formação científica e pedagógica, não esquecendo o nível teórico-prático, tal como observa a L.B.S.E. art. 30º, 4º princípio, o que nem sempre se conseguiu, essencialmente em relação ao funcionamento, organização e processo de ensino dos formadores. Na realidade, o enorme distanciamento entre os responsáveis pela formação científica e os responsáveis pela formação pedagógica origina um empobrecimento e reducionismo a nível de um funcionamento estanque e até oposto. Sabemos, pela investigação educacional realizada, ao longo de vários anos e, segundo Alarcão (1997) e outros que a formação inicial de professores não se pode limitar apenas ao saber teórico, académico ou

científico, (referente aos conteúdos organizados por disciplinas, que sendo indispensáveis e necessários não são todavia suficientes), vs à componente pedagógica, incluindo as disciplinas metodológicas, devendo antes completar-se pela integração de uma componente prática e reflexiva, sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Verifica-se a necessidade de programas de formação de professores que através da análise concreta da função de professor e reflexão das práticas pedagógicas, baseados numa sólida formação científica, valorizem determinadas competências pessoais e sociais essenciais à função docente.

Perspectivamos, a formação de professores como um processo de desenvolvimento individual, visando a aquisição e aperfeiçoamento de diversas capacidades o que implica, uma formação múltipla (formação académica, pedagógica, pessoal e social) e, uma formação de carácter multifacetado (de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores) e ainda a necessidade de uma formação de formadores com o isomorfismo imperativo entre a formação de professores e as suas práticas profissionais. Também a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza a importância essencial de uma “Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Art.º 30º, a)). Valoriza-se, deste modo, o desenvolver de competências e atitudes que levem à autonomia vs heteronomia, fomentando- -se a capacidade de o indivíduo pensar, “aprender a pensar”, optar, decidir e agir por si, mas criteriosamente. O formando deve ser um sujeito activo, que constrói o seu próprio conhecimento (construtivismo piagetiano), pensando e partilhando as suas ideias, dialogando e confrontando opiniões (interacção

social), integrando as críticas para a resolução criativa e eficaz de situações problemáticas e concretas do dia a dia, pois o princípio e o fim último da educação é a formação do indivíduo como pessoa e em todas as suas dimensões, capaz de intervir sempre que necessário na vida comunitária, desenvolvendo processos de decisão e escolha e contribuindo sempre que possível para o bem individual e para o bem comum. Também para Nóvoa (1992), “a formação deve estimular uma perspectiva crítica, reflexiva que forneça meios de pensamento autónomo (...) esta formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios com vista à construção de uma identidade profissional” (p. 25), pois o professor é uma pessoa, e grande parte da pessoa é o professor, que através de uma maturidade pessoal e social exige o aparecimento de um paradigma deontológico dos professores que se deve centrar:

- sobre a pessoa humana do aluno que com a sua dignidade de pessoa é o fim máximo;
- na busca pessoal da Verdade e do Belo, envolvendo nela os seus alunos;
- numa nova consciência de profissionalismo e exigência de qualidade, tornando-se empreendedor do ensino, marcado por uma enorme vontade de querer sempre mais e melhor.

Pretendemos assim, um processo contínuo e dinâmico que verdadeira e profundamente desenvolva uma construção pessoal e profissional de atitudes e saberes com vista a uma atitude de questionamento crítico, investigativo, de auto-confiança e responsabilidade para o adquirir de um estilo próprio de ensino, criativo e reflexivo. Contudo, constatamos que estes aspectos são muitas vezes esquecidos e relegados para outro plano e a oportunidade para o desenvolvimento pessoal do professor, em vez de desenvolvida e aprofundada é reduzida, menosprezada o que leva a um

consequente e grave atrofiamento da dignificação da pessoa humana por se considerar a formação contínua (especialmente nas condições em que tem sido realizada) uma tarefa burocrática e obrigatória para a progressão na carreira, desvirtuando o processo e esquecendo-se o desenvolver e aprofundar de estratégias promotoras de reflexão. Nesta perspectiva defendemos a ideia dos que preconizam que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos e de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas (op. cit. p. 25), partilhando experiências, dialogando e confrontando opiniões.

Sabendo porém, que não há um modelo único e privilegiado de formação uma vez que o processo é aberto, contínuo e dinâmico podemos numa perspectiva mais actual, mas também mais complexa e que apela para a análise concreta da função docente, defender o modelo investigativo “inquiry-oriented” de Zeichner (1993) que enfatiza a análise/investigação, a concepção de projectos assentes na realidade e a investigação na escola, sobrevalorizando a capacidade de questionar e analisar objectivamente a situação real- o acto pedagógico. Neste modelo, tenta ultrapassar-se o modelo referido como behaviorista e “traditional-craft”, centrado nas aquisições em que o formando reproduz, imitando as práticas observadas e superar também os modelos que Zeichner denomina de “personalistas”, ou “humanistas” em que a formação de professores é vista como um processo - o percurso pessoal de desenvolvimento em que o formando deve ser orientador da sua própria aprendizagem, ou seja a formação depende das necessidades, dos interesses e experiências sentidas e vividas em situações concretas de aula. Assim, é no modelo centrado na análise/investigação que ambos convergem, valorizando-se a importância de uma atitude de questionamento de si e do real, tornando-se o professor um investigador das e nas suas aulas, ficando mais apto a utilizar o seu saber e a melhor actuar,

tendo como base o terreno da prática e a teoria que funciona como suporte essencial para a compreensão e fundamentação da própria prática.

Deste modo, e perante a “*Terceira vaga*” da expansão da escolaridade, um ensino terciário que se pretende para todos, devemos adoptar medidas de diagnóstico e reflexão partilhada com os responsáveis pela criação de cursos, com os organismos que procedem à acreditação dos mesmos, definindo e concretizando estratégias de actuação conjunta, de aplicação gradual e partilhada, para assim podermos lançar no mercado de trabalho jovens diplomados com elevada polivalência e elevada formação.

Estamos sempre a caminho ..., sabemos que o futuro não se pode prever, mas pode preparar-se ...

Bibliografia

ALARCÃO, I. et al. (1997); *A Formação de Professores no Portugal de Hoje* – Documento de Trabalho do Conselho de Reitorias das Universidades Portuguesas, Braga.

ALLAL, Linda et al (1986), *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra: Livraria Almedina.

ESTEVES, Manuel; RODRIGUES, Ângela (1993), *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, Albano (1992), *Pedagogia, Ciência da Educação ?*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António (1992), *Os Professores e as Histórias da sua Vida*. In Nóvoa, António (org). *Vidas de Professores* 11 – 30. Porto Editora.

OLIVEIRA, Lúcia (1994), *A Narrativa no Processo de Desenvolvimento do Professor*. In *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDINE. 313 – 330.

RANGEL, M. (1998); *Novas Políticas para a Educação Básica: prioridade ao 1º*

Ciclo, in Revista Inovação, I. E., Lisboa.

RIBEIRO, António Carrilho (1990), *Formar Professores. Elementos Para Uma Teoria e Prática da Formação*. 2ª ed. Lisboa: Texto Editora.

RUIVO, João J. et al (1987), Supervisão e Formação. In *Uma experiência de Supervisão Clínica 4 – 40*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

TAVARES, José et al (1991), Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas* 79 – 112. Universidade de Aveiro.

ZEICHNER, K. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

