psicologia
e pedagogia

a formação dos docentes amanhã

Gilbert De Landsheere

com a colaboração de:
S. De Coster
W. De Coster
e F. Hotyat

MORAES
editores

a formação dos docentes amanhã

Gilbert de Landsheere

a formação dos docentes amanhã

com a colaboração de:
S. De Coster
W. De Coster
e F. Hotyat

MORÆS editores

TITULO ORIGINAL
La Formation des Enseignants Demain

TRADUÇÃO
J. Baptista

COLECÇÃO
Psicologia e Pedagogia

CAPA E PLANO GRÁFICO
Luís Duran

REVISÃO
Moraes Editores

COMPOSIÇÃO E IMPRESSÃO
Tipografia Lousanense
Lousã

1.ª edição, Abril de 1978
N.º de ed. 805, 3.000 exemplares

Agradecemos às Sr.as M. Degraeve, P. Van Oost, F. Vanderlinden e aos Srs. P. Plum e P. Bonnarens, pela sua colaboração nos capítulos referentes às atitudes a promover entre docentes, o recrutamento dos professores e o conteúdo da sua formação psicológica.

G. D. L.

A FUNDAÇÃO EUROPEIA DA CULTURA

A Fundação Europeia da Cultura, presidida por S. A. R., o príncipe dos Países Baixos, criada em 1954, em Genebra, iniciativa dos senhores Robert Schuman, Henri Brugmans, Denis de Rougemont, Georges Villiers, do barão van Zeeland, etc., constitui uma associação privada que reagrupa personalidades dos meios intelectuais e financeiros dos países membros do Conselho da Europa.

A Fundação é uma organização independente sem nenhum carácter governamental ou político. Destina-se a:

1. *apoiar, com subvenções, as actividades culturais e científicas de inspiração europeia;*
2. *estimular, coordenar e difundir estudos e experiências destinados a:*
   a) *avaliar os futuros possíveis da Europa, pelo exame das interacções entre fenómenos económicos, políticos, culturais e sociais;*
   b) *definir os métodos que permitam alcançar esses futuros;*
3. *chamar a atenção da opinião pública e dos responsáveis nacionais e europeus, para as alternativas propostas;*
4. *apresentar novas soluções quando as mutações em curso não sejam satisfatórias ao nivel europeu.*

De 1968 a 1975, a principal actividade da Fundação foi a realização de um vasto programa de estudos prospectivos sobre o futuro da nossa sociedade: o «Plano Europa 2000». Englobava quatro projectos:

1. *A educação e o homem do século XXI.*
2. *O homem e a indústria de amanhã.*
3. *Urbanização — criar um quadro de vida para o Europeu.*
4. *A agricultura na sociedade do ano 2000.*

A presente obra releva do primeiro desses projectos.

Em 1975, a Fundação criou um Instituto de educação que faz parte integrante das suas estruturas. Está estabelecido em Paris, na universidade de Paris-Dauphine, e apoia-se em estudos e trabalhos do Plano Europa 2000. É internacional pela composição do seu Conselho e do seu pessoal, e europeu

pela orientação das suas pesquisas e a extensão das suas actividades. Este Instituto é interdisciplinar, pois considera todos os aspectos dos problemas da educação — económicos, sociológicos, políticos, pedagógicos — no seu contexto global. Responde, aliás, a duas necessidades importantes: reunir os resultados das pesquisas nacionais; completar os estudos dos organismos intergovernamentais com avaliações e análises independentes e críticas. O Instituto de educação é presidido pelo Sr. professor A. Briggs vice-chanceler da universidade de Sussex.

Em Janeiro de 1976, segundo o mesmo modelo, a Fundação criou, em Bona, um «Instituto para uma política europeia do ambiente». Não empreende pesquisas fundamentais, mas traduz, em termos utilizáveis pelos membros das diversas assembleias parlamentares nacionais e europeias, os resultados dos trabalhos dos centros de pesquisa. Propõe-se, assim, reforçar os parlamentos nas suas capacidades e poderes de controlo de iniciativa. Esse instituto é presidido pelo Sr. Edgar Faure.

Endereços: Fundação Europeia da Cultura, 5 Jan van Goyenkade — Amsterdão 1007 (Países Baixos).
Instituto de Educação, universidade de Paris IX — Dauphine, praça do Marechal de Lattre de Tassigny, Paris 75016 (França).
Instituto para uma Política Europeia do Ambiente, Adenauer-allee 214, Bona (República Federal Alemã).

INTRODUÇÃO GERAL

Prospectiva

Um estudo prospectivo da formação dos professores parece ao mesmo tempo impossível e relativamente simples. Relativamente simples porque, nesse domínio, a evolução tem sido de tal maneira lenta, desde há um século, que parece dispor-se, a partir de agora, de elementos suficientes para prever a situação daqui a vinte e cinco anos. Impossível, porque — na lógica das coisas — a formação dos professores é comandada pelos modos e os conteúdos da educação, ela própria consequência e expressão de uma situação cultural. Neste contexto, a formação dos professores pede portanto uma prospectiva... em terceiro grau.

Ora, sabe-se quanto o entusiasmo das prospectivas se modera depois de algum tempo. Certamente que o jogo das hipóteses, das previsões e dos planos, se torna necessário mais que nunca. Requere-o a complexidade da civilização contemporânea. Mas a subitaneidade do conflito energético e da crise económica que imediatamente se seguiu, aumentou brutalmente a margem de incerteza de onde deve abastecer-se toda a previsão. Essa margem de incerteza é tanto mais larga — para a formação dos professores — quanto a crise cultural ligada à revolução tecnológica, conduz alguns a pôr em causa a própria existência da escola. A palavra «descolarizar» alcançou já direito de cidade na nossa linguagem. Não seria preciso forjar, complementarmente, a palavra «desmestrizar»? Parece ser esse o pensamento dos defensores de uma educação fora das instituições, onde todos os membros da sociedade seriam professores no momento propício.

Entre semelhante utopia pedagógica e a preocupação de compreender o real social, procurámos um equilíbrio similar ao de B. Schwartz, que escreveu, ao esboçar *L'Éducation demain:* «Resistindo à tentação da utopia, situámos o nosso projecto no ponto de convergência do desejável — tal como o entendemos — e do possível — tal como o concebemos.[1]* Fazer o «dese-

[1] B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain,* Aubier-Montaigne, Paris, 1973, p. 28.

* Tentando definir as finalidades da universidade no ano 2000, J. Ladrière e outros escrevem: «Diversos tipos de evolução são possíveis, e é difícil medir as suas respectivas probabilidades. Desde logo, é preciso, ou tentar descrever todas as possibilidades, ou arriscar-se a desenvolver só uma única hipótese, sabendo-a incerta. No que

jável» reduz imediatamente o jogo das hipóteses e introduz um procedimento normativo que ambiciona inflectir o curso espontâneo dos acontecimentos. O homem responsável recusa permanecer simples espectador dos processos que criam o mundo de amanhã. Esse procedimento normativo, tendo em conta os feitos conseguidos, as verosimilhanças e as tendências, impregna largamente o nosso estudo. Como a natureza, e sem dúvida menos ainda que ela, *educatio nono facit saltus.* Eis porque estamos imperfeitamente justificados por nos referirmos a uma longa experiência da formação dos professores, para formular um conjunto de proposições que uns acharão utópicas, e outros demasiado moderadas, terra-a-terra.

Não existe prospectiva da formação dos professores, sem prévia prospectiva da educação. Essa prospectiva geral já foi tentada em diversos estudos particulares suscitados pela Fundação europeia da cultura. Por isso nos limitaremos a alguns aspectos particulares, decisivos para a nossa reflexão ulterior.

Transformação do papel da escola

No momento em que a necessidade de descolarizar a educação é geralmente reconhecida, afigurar-se-á paradoxal afirmar que a escola subsistirá, mais desenvolvida do que no passado, e que o papel dos docentes se enriquecerá diversificando-se. Descolarizar não significa suprimir a escola, mas sim não admitir que ela desnature a vida, e crie mesmo um mundo artificial baseado em conhecimentos e práticas que não teriam curso fora dele. A expressão «escola sem muros», isto é, em contacto directo e constante com a sociedade e a natureza, parece responder muito melhor a essas aspirações construtivas.

O movimento de descolarização pertinaz, acompanhado de uma recusa sistemática de directividade e baseado numa crítica institucional *a priori* negativa, não é senão um dos aspectos de uma crise que, na história, servirá talvez para caracterizar a nossa época, tal como o «mal do século» romântico. Face a uma realidade cultural cujo peso se torna cada vez mais insuportável, o indivíduo demite-se, foge e refugia-se num universo marginal de seguridade. Impregnados de um freudismo mal compreendido, onde todo o retrocesso é considerado nocivo, e desejando escapar ao seu próprio mundo, educadores — pais ou docentes — praticam um *laisser-faire* que conduz a um resultado oposto ao esperado. Porque, chegado o momento inevitável em que os constrangimentos sociais começam a pesar sobre o adolescente, este não está preparado para os aceitar sem reacções nevróticas e «reprova aos seus avós o terem-lhe legado uma sociedade desprovida de liberdade individual absoluta». [2]

---

se segue, tomámos esse segundo partido, adoptando a hipótese de uma evolução no sentido de uma 'sociedade aberta'». (D. BERSTECHER e outros, *L'Université de demain*, Elsevier Séquoia, Paris-Bruxelas, 1974, p. 30). É assim que temos feito.

[2] M. LANCELOT, *Je veux regarder Dieu en face (le phénomène hippie)*, Albin-Michel, Paris, 1968, p. 274. D. BERSTECHER e outros, observam, na mesma ordem de ideias: «Ora, onde a sociedade industrial atinge as suas formas mais avançadas, começam a manifestar-se reacções negativas, que se exprimem, por exemplo, nas críticas

Formulamos a hipótese de que a crise cultural contemporânea evoluirá favoravelmente para um novo equilíbrio dos valores: o objectivo deixará de ser principalmente a obtenção de dinheiro e de prestígio, mas antes uma nova harmonia com a natureza e um enriquecimento da vida afectiva e intelectual. O movimento de defesa do ambiente e a nova constelação de valores observados desde há algum tempo nos *campus* * universitários americanos parecem — entre outros — sinais de reequilíbrio. [3]

Os futuros docentes deverão aprender a distinguir as condições de estabilidade — de que faz parte uma autoridade bem compreendida —, necessárias à saúde mental do indivíduo, dos propósitos de servidão e doutrinamento. Parece também importante prevenir os educadores contra uma «recuperação» alienante e evitar ao mesmo tempo que — cientes dos perigos de tais recuperações — rejeitem toda a estruturação sistemática, no domínio cognitivo como nos domínios afectivo, social ou motivacional.

Nem que fosse só como centro de coordenação e de sistematização das aprendizagens, a escola teria aí já plenamente a sua razão de ser. Uma civilização cujos conhecimentos aumentam a uma velocidade extraordinária, não pode abandonar a instrução ao acaso, à ocasião, ao interesse superficial e fugaz. Aliás, o papel da escola aumenta ainda, devido às modificações profundas de uma vida familiar ou — apesar do prolongamento dos lazeres — o tempo e o cuidado consagrados à educação da criança não parecem aumentar. Talvez até diminuam.

A escola, portanto, não morre, mas vê o seu papel profundamente modificado. Ela deve permitir viver situações sobrecarregadas de problemas psicologicamente significativos para os alunos, e na resolução dos quais o espírito de análise e de síntese, a lógica, a criatividade, o discernimento, procedimento e motivações, se desenvolvem ao mesmo tempo que se adquirem técnicas de acção e de relação com o meio físico ou humano. Mas os conhecimentos também deverão ser conquistados. É justa a reacção dos alunos contra um ensino constrangedor, onde têm de *stockar* na memória conhecimentos condensados e gratuitos, em que teóricos, infelizmente, comprometeram a criança. Não é, no fim de contas, um pouco tolo querer diminuir a bagagem de conhecimentos dos contemporâneos da explosão do saber? O homem de hoje sabe e deve saber muito mais do que nunca antes na história da humanidade. Todavia, o carácter desse saber difere

---

dirigidas contra a 'sociedade de consumo', no fenómeno 'hippy', em diversos *plaidoyers* em favor de uma 'cultura selvagem', etc. Consciente ou inconscientemente, essas reacções põem em causa a própria atitude racionalista, e por isso as pressuposições mais fundamentais da civilização moderna. Há talvez aqui uma espécie de reacção vital que manifesta um temor do indivíduo concreto, ameaçado na sua afectividade e mesmo na sua integridade biológica, frente às consequências extremas do racionalismo aplicado. Isso pode significar, seja uma simples reacção passageira de doidice perante o desconhecido, seja a isca de um movimento profundo que poderá finalmente destruir a civilização industrial ou modificar as suas orientações actuais» (*L'Université de demain, op. cit.*, p. 33).

* Conjunto universitário que reúne edifícios para ensino e pesquisa, campos desportivos, espaços verdes e residências. — *N. T.*

[3] Cf. D. YANKELOVICH, «O Novo Naturalismo», em *Dialogue*, 6, 1973, 4, pp. 27-32.

do passado: ele é posto mais directamente ao serviço da acção e comporta um número considerável de estratégias e de saberes-instrumentos, chaves que permitem mobilizar rapidamente saberes adormecidos, ou ainda agir quantitativa ou qualitativamente sobre o existente. Por exemplo, é preciso *saber* programar um computador ou, pelo menos, saber como servir-se dele, para fazê-lo um instrumento quotidiano da acção.[4]

Alguns quereriam limitar o papel da escola à cultura socio-afectiva. Essa dissociação artificial do cognitivo e do afectivo, em benefício do segundo, seria tão lamentável como a dissociação em favor do primeiro. Aliás, faça-se o que se fizer, o ensino está carregado de valores. O verdadeiro problema é o de os explicitar em vez de os deixar funcionar no *curriculum* latente. Para além de um pluralismo eminentemente respeitável na Europa do ano 2000, pode esperar-se que alguns valores sejam perfilhados em comum por todos os Europeus e que esses valores comuns serão objecto de uma atenção especial na educação. A esperança de que todo o nivelamento sistemático das personalidades será evitado no futuro, não é — crêmo-lo —, incompatível com a ideia de uma personalidade modal, característica do Europeu do ano 2000. Para superar os egoísmos e os particularismos endurecidos, e fazer triunfar o espírito de compreensão, de cooperação e de solidariedade, não importa que os homens possuam uma bagagem crescente de conhecimentos, de técnicas, de valores, de procedimentos e de habilidades. O que não implica de forma alguma que todos farão o mesmo uso dos seus conhecimentos.

No momento em que, no século XIX, a estrutura do ensino — cujas grandes linhas ainda hoje subsistem — se efectiva, cada nível constitui de facto um mundo pedagógico fechado, de finalidade própria. Hoje, o sistema quere-se integralmente aberto, das instituições pré-escolares à universidade, prolongando-se a acção da última escola frequentada, imediatamente para a educação continuada.[5] Ao carácter selectivo fortemente censurado em todo o sistema escolar tradicional, substitui-se um ensino flexível, uma orientação sempre provisória, uma determinação que nunca se deseja definitiva. A essa vontade de permitir, sem cessar, pôr o destino em questão, corresponde uma transformação institucional profunda: o valor da certificação do título escolar tende, também ele, a tornar-se provisório. Esse movimento ainda se inicia mas vai provavelmente acelerar-se nos próximos decénios.

Numa sociedade sem classes, a educação faz-se numa instituição única, onde — idealmente —, cada aluno é tratado individualmente em função das suas aptidões e da sua personalidade. Houve uma altura em que se acreditou que antes do ano 2000, nos países industrializados, perto de 80% da popula-

[4] A iniciação à informática deverá começar o mais cedo possível, no decurso dos estudos fundamentais. Importantes pesquisas devem ser imediatamente encetadas a fim de saber, cerca de 1980-1985 ou mais tarde, em que momento essa iniciação deve começar, e quais as melhores modalidades metodológicas desse ensino.

[5] As barreiras entre escolas tendem a esfumar-se. Um exemplo entre outros: em 1973, o Sindicato nacional dos instituidores (professores de escola primária) franceses, propôs uma *Escola fundamental*, da maternal ao fim da escolaridade obrigatória (dezasseis anos).

ção escolar passaria directamente do ensino secundário para o superior. Essa tendência, nítida nos Estados Unidos[6] e incentivada na Europa nos dois decénios que se seguiram à última guerra mundial, enfraquece actualmente. Nos Estados Unidos, a regressão é notória. Na Europa, a automatização não progride tão rapidamente quanto supunham: não há portanto necessidade de prolongar os estudos de uma juventude que de outro modo ficaria desocupada. Se ela se prolongar, a crise económica actual poderá entretanto ocasionar uma nova modificação da tendência. De qualquer maneira, a democratização dos estudos superiores deveria normalmente continuar.

O aumento considerável do número de estudantes motivará nas universidades uma insistência crescente sobre a formação geral ou a formação profissional; a pesquisa avançada far-se-á — parece — de forma cada vez mais ampla, nas instituições do terceiro ciclo, equivalendo por vezes à das superuniversidades.

Modelo Sistémico

É evidente que uma definição tão clara e tão operacional quanto possível dos objectivos do ensino, condiciona o desenvolvimento da sua produtividade. A pedagogia perde progressivamente a sua confiança numa espécie de poder mágico do verbo — «basta falar para que os alunos compreendam e aprendam» —. Não se deve simplesmente *crer* na eficácia, mas *medi-la* visando melhorá-la.

Numa época em que o ensinar se limitou a transmitir um *corpus* de conhecimentos estreitamente definido e de regras de procedimento imperativos, a pedagogia podia nutrir-se de modelos estáticos e de receitas artesanais. Estas não excluíam, aliás, nem a precisão do trabalho, nem o espírito de subtileza psicológica. Teve sempre homens de grande inteligência social e de rica afectividade que, mediante esses dons, transmitiam a sua mensagem com arte consumada e estabeleciam com os seus alunos relações humanas de alta qualidade.

O método científico que se tende a adoptar seria enfadonho praticado por homens-robots, sem coração, sem afectividade. Querer privar a educação da afectividade, seria nocivo para a humanidade. A atitude de compreensão de outrem, a flexibilidade, a rápida capacidade de adaptação, contam-se entre as qualidades essenciais do educador.

O modelo do sistema tecnológico, de que se tenta optimizar cada componente em função do conjunto para obter a máxima produtividade deste, integra todos os aspectos do ensino. Esse modelo não é universalmente

[6] Número de estudantes que ingressaram no ensino superior universitário: 517 000 em 1950; 690 000 em 1955; 929 000 em 1960; 1 453 000 em 1965; 3 000 000 em 1975 (previsão de 1965). Cf. U. S. Office of Education, *Opening Fall Enrollment in Higher Education*, 1965. Se se considera todo o ensino superior (*Colégios* e universidades), estes aceitaram: em 1940, 15% do grupo de idade (18-21 anos); em 1964, 40%; em 1970, 50%; em 1980, 70%. Na Califórnia, em 1970, mais de 80% dos alunos terminaram a escola secundária ou iniciaram estudos superiores. Cf. G. CHANAN, Ed., *Research Forum on Teacher Education*, NFER, Londres, 1972, p. 29.

admitido. Alguns objectam, com efeito, que a associação simbiótica ideal da educação e da vida exclui a rigidez, o carácter sistemático do modelo proposto: as aprendizagens realizar-se-ão graças ao processo de reequilibração que asseguram a homeostasia psíquica, e esses processos serão de natureza de tal maneira espontânea e complexa, que escaparão à análise e à redução. Semelhante objecção não invalida o facto de que a sociedade investiu na educação uma parte do seu rédito a fim de atingir um certo número de objectivos. Sem prejuízo da forma de os atingir, de qualquer maneira existirá um momento em que se lhe estabelecerá o balanço da acção e consequentes conclusões, não só sobre o passado, mas também sobre os meios de melhor agir futuramente. O modelo do sistema tecnológico não impõe padrões metodológicos na escola, mas serve para conduzir a análise, qualquer que seja a opção pedagógica.

Uma análise completa do sistema escolar aplicará sobre os objectivos, o *input*, o tratamento e o *output*. Os limites da presente obra não autorizam um estudo tão exaustivo. Só será examinado um aspecto referente directamente ao nosso propósito.

Para optimizar o rendimento do conjunto, é preciso sobretudo fazer entrar no sistema os melhores alunos e os melhores professores possíveis. Todavia, enquanto o chefe de empresa é livre e frequentemente constrangido pelos imperativos económicos, a substituir as matérias-primas que não garantam determinado rendimento, por um tratamento tão *standard* quanto possível, o educador aceita cada vez mais qualquer aluno que se apresente, devendo fazer variar o tratamento de forma quase infinita para se adaptar às forças e às fraquezas de cada um. Um docente não pode, sozinho, arrogar-se o direito de recusar um aluno da sua classe ou da sua escola. **A optimização exerce-se sobretudo na selecção e formação dos professores, e no tratamento pedagógico.**

Esse facto assume tal importância, que merece insistamos nele. Ou o professor dispensa um ensino uniforme ao qual os alunos — quaisquer que sejam — podem adaptar-se por falta de serem condenados a partir (as formas dessa partida são múltiplas), ou o aluno toma a prioridade e o educador deve estudá-lo e conhecê-lo a fim de o colocar nas situações mais valorizantes, de poder aplicar as estratégias e os meios que melhor lhe convenham. Nesta segunda perspectiva, que fazemos nossa, a optimização do tratamento supõe professores da melhor qualidade possível. Importa, portanto, seleccioná-los e formá-los bem.

Modificação do papel dos docentes

É evidente que a transformação do papel da escola e a renovação dos métodos de educação, se acompanham de uma modificação do papel dos docentes. No seguimento do presente estudo, ilustrar-se-á, em muitos aspectos, essa evolução profunda. À guisa de preâmbulo, reproduzimos, na p. 18, um manifesto publicado em 1971, pelo Comité director do Sindicato nacional dos docentes de Inglaterra e do País de Gales. [7]

[7] NUT, *The Reform of Teacher Education*, citado por B. FORD, *Universities and Teachers' Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, OCDE, Paris, 1974, p. 19.

A função docente, evidentemente, deixou de se situar apenas no domínio cognitivo. Depois de um vasto inquérito documentado e junto de representantes de todas as partes interessadas na educação dos alunos e na formação dos docentes, B. Gran, C. Fritzell e G. Löfqvist [8] concluíram que as funções do docente podem classificar-se em cinco grandes categorias:

— as funções do docente relativas à promoção do desenvolvimento social e emocional do aluno (factor socio-emocional);

— as funções do docente relativas à promoção do desenvolvimento dos conhecimentos do aluno (factor cognitivo);

— as funções e as aptidões referentes aos materiais e aos métodos pedagógicos (factor método-material);

— o trabalho com outros adultos no interior e no exterior da escola (factor de cooperação);

— as funções referentes ao próprio desenvolvimento do docente e ao da escola (factor de desenvolvimento).

Todas as partes vinculam a maior importância à função socio-emocional.

[8] Citados por S. MARKLUND e B. GRAN, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants: Suède*, OCDE, Paris, 1974, p. 55.

PASSADO	FUTURO
«Eu, docente, sou»:	
a) tentado a sentir-me inferior na hierarquia pedagógica, isto é, em relação aos directores, aos chefes administrativos, aos inspectores, aos professores de universidade;	*a)* um colega dos outros membros da hierarquia e a minha opinião importa;
b) totalmente responsável pelos progressos que faz uma classe na disciplina que ensina;	*b)* membro de uma equipa de especialistas que partilham a sua experiência e as suas responsabilidades; sou responsável, como membro de uma equipa, frente a cada criança que faz parte dos grupos que me são confiados;
c) um dispensador de informações, de explicações e de estímulo a uma classe; crítico o saber e a opinião de cada aluno; comando o grupo;	*c)* aquele que individualiza por meio dos diversos materiais de aprendizagem; um crítico do saber e das opiniões; um homem que explica a um indivíduo ou a pequenos grupos, um animador de seminários;
d) um homem que faz respeitar os costumes e o espírito da escola, mesmo se não convêm à sociedade real e à aprendizagem;	*d)* membro de uma comunidade escolar cujos usos e espírito derivam da sociedade mais vasta e das funções da escola como lugar de aprendizagem;
e) isolado e independente dos meus colegas;	*e)* cioso de educar em colaboração com os pais, com quem comunico em pé de igualdade;
f) alguém que não é membro da mesma sociedade que a dos alunos e dos pais, e que não é cioso dos pais ou do meio familiar;	*f)* um membro da mesma sociedade que a dos alunos e dos pais;
g) alguém que se respeita pelo facto de ser docente;	*g)* alguém que tem direito (ou não tem direito) ao respeito em função do que ele é como ser humano;
h) responsável pela difusão, pelo meu exemplo e o meu ensino, de uma moral característica da classe média.	*h)* alguém que procura as suas próprias regras morais e reconhece os seus fracassos, e que compreende as regras morais adoptadas nas famílias; alguém que deixa as crianças construir a sua moral pessoal.

SECÇÃO I

QUE É UM DOCENTE NO ANO 2000?

Docente:

1. pessoa oficialmente encarregada de guiar ou de dirigir as experiências de alunos ou de estudantes, numa instituição pública ou privada;
2. pessoa que, devido à sua experiência rica ou excepcional e/ou aos seus estudos num domínio particular, pode contribuir para o crescimento e desenvolvimento de outras pessoas que entram em contacto com ela;
3. pessoa que terminou estudos profissionais oficialmente reconhecidos, numa instituição de formação de mestres;
4. pessoa que instrui outros.

C. V. GOOD [1]

De modo geral, ensinar é suscitar sistematicamente aprendizagens, quer por causa directa, quer criando a ocasião. As diferentes acepções fixadas por Good, mostram bem que a qualidade de docente não está necessariamente limitada ao exercício oficial da função, nem aos detentores de diplomas especiais.

Todavia, o próprio título do nosso estudo, indica claramente que só nos preocupamos com os educadores especialmente formados. [2] Essa posição justifica-se: quanto mais uma cultura ganha em riqueza e em complexidade, menos a educação da jovem geração parece poder ser deixada ao acaso das aprendizagens ocasionais e da arte pedagógica espontânea dos mais velhos.

A que formas de educação se ligará o docente do ano 2000?

Em primeiro lugar, à formação inicial.

Admitimos a hipótese de que a instituição escolar subsistirá necessariamente, e que o seu modo de funcionamento vai ser muito diferente ou não do que conhecemos hoje: professores para a educação pré-primária, primária, secundária ou terciária, permanecerão necessários. Mas, para além desses quadros escolares tradicionais, qual vai ser a intervenção na formação

---

[1] C. V. GOOD, *Dictionary of Education*, McGraw, Nova Iorque, 1959.

[2] A definição adoptada pela UNESCO é mais restritiva: «A palavra 'docente' designa todas as pessoas que, nas escolas, têm a seu cargo a educação dos alunos» (UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 de Outubro 1966, p. 5).

prosseguida, daqueles que chamamos actualmente docentes? Duas hipóteses ocorrem ao espírito:

1. A formação inicial e a formação prosseguida, constituintes da educação permanente, articulam-se funcionalmente, sem ruptura metodológica. Nessa perspectiva, os docentes verão o seu domínio de actividade alargar-se progressivamente.
2. A educação dos adultos reclama uma metodologia particular, fundamentalmente diferente da metodologia escolar. Educadores de um tipo especial deverão ser formados para esse efeito.

Optamos, em princípio, pela primeira hipótese, pois se as modalidades diferem, se as contingências de reforçamento variam segundo o nivel de desenvolvimento e as situações, as leis de aprendizagem não permanecem por isso menos válidas para o adulto como para a criança. Da mesma forma, a dinâmica da personalidade procede, sem dúvida, em qualquer idade, dos mesmos mecanismos fundamentais.

Um estudo da psicologia diferencial revelará aos docentes as variações importantes segundo o sexo — incluindo as influências culturais — e os grandes momentos da vida. Em função do momento particular no qual se deseja ensinar, serão empreendidas indagações. Aliás, iremos rever, em pormenor, esse problema da formação.

Numa perspectiva de descompartimentação sempre mais acentuada entre a escola e a sociedade, chamaremos docentes mais à puericultora do que ao professor de universidade, ao chefe de movimento de juventude mais do que ao animador cultural e o encarregado de formação sindical.

Será lastimável não dispormos de uma palavra nova que permita «descolarizar» o título? Não é certo. À medida que a relação pedagógica se enriqueceu, o mestre-escola tornou-se mestre. Porquê um novo enriquecimento da função não arrastará, progressivamente, uma penetração semântica análoga?

Em que medida pessoas que entretanto não fazem parte da profissão, desempenharão funções pedagógicas?

Numa sociedade onde todos os membros se educam em permanência, «educantes» [3] ocasionais desempenharão um papel importante junto dos docentes profissionais, principalmente na formação dos adultos, e também na educação escolar.

Por outro lado, os alunos professores não serão mais estreitamente preparados. Com efeito, é desejável que exista um máximo de mobilidade no âmago da profissão docente, onde, devido à formação de base comum preconizada depois, serão possíveis reconversões de um nivel para alguns outros, e também entre o docente e outras funções sociais.

Com B. Schwartz, adoptámos também o princípio: «Não é docente quem não se consagra ao ensino».

[3] Palavra proposta por M. Lavallée.

> Pode imaginar-se, por exemplo, que em um ou dois anos, todos os cinco ou dez anos, o docente exerceria funções diferentes da sua, em domínios de actividade semelhantes àquela em que ensina. [4]

Semelhante medida exerceria provavelmente uma influência psicológica benéfica que tentaremos precisar [5], e actualizaria também a inserção social e os conhecimentos profissionais.

Esse sistema profissional «pendular» suscitará certamente difíceis problemas de organização e de adaptação. Assim, imagina-se facilmente quanto seria útil que um professor de ciências comerciais trabalhasse periodicamente numa empresa, que um professor de línguas estrangeiras se tornasse correspondente, intérprete, agente de viagens..., que um professor de moral faça de assistente social, etc.

[4] B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain, op. cit.*, p. 235.

[5] Não se subestima a importância dos *hobbies* e da acção social exercida pelos docentes em função. Entretanto, não parece que essas actividades possam ter o mesmo efeito que um empenho total numa outra função.

SECÇÃO II

A FORMAÇÃO INICIAL DOS DOCENTES

INTRODUÇÃO: DOIS MODOS FUNDAMENTAIS

A expressão «formação inicial» é ambígua. Ou se emprega no sentido amplo para designar a primeira formação orientada que um indivíduo adquire na sua existência, ou designa a primeira formação numa orientação nova e portanto não primeira, ou seja, que o indivíduo abandona um tipo de actividade para se empenhar noutra, e que, complementarmente a uma determinada actividade, se apresta a exercer uma segunda. Conforme o primeiro ou o segundo caso, os conteúdos e — pelo menos provisoriamente — os métodos de formação variam. De qualquer maneira, tratar só do primeiro modo, em matéria de formação inicial dos mestres — como se faz demasiadas vezes — conduz a alguns becos sem saída e, no plano metodológico, empobrece gravemente o debate.

Afigura-se que as modalidades de formação dos animadores de acção cultural que se definem sob os nossos olhos, fornecem ao mesmo tempo a solução para a preparação de alguns tipos de docentes, constituindo um fermento de renovação profunda da formação pedagógica geral.

Retomemos essas considerações concretamente.

1. Se, no termo dos seus estudos secundários, um estudante entende preparar-se directamente para a profissão docente — principalmente educação pré-primária e ensinos primário ou secundário —, é lógico que ele deva alargar e aprofundar a sua cultura geral, adquirir alguns conhecimentos psicopedagógicos e alguma experiência prática. Em um número crescente de países aparece uma nítida e feliz tendência para nivelar o estatuto de todos os docentes[1] e localizar a sua formação inicial no nivel universitário.

2. Todavia, duas categorias de educadores — escolhidas como exemplo — parecem não poder formar-se tão directamente e, de qualquer forma, linear: os professores de prática do ensino técnico e alguns educadores adultos. Portanto, parece essencial — voltaremos também a isso — que esses educadores usufruam do mesmo estatuto e do mesmo prestígio que os outros. Esse objectivo não pode ser atingido sem que eles recebam uma formação tida por universitária, esperando os felizes tempos em que, por exemplo, uma

---

[1] Ver nota no fim desta introdução, p. 29.

expressão como «formação terciária» haja feito desaparecer o odor de casta que continua a impregnar uma parte do ensino superior.

Tomemos primeiro o caso de um professor de prática do ensino técnico, que deve necessariamente ter adquirido uma sã e rica experiência adulta de uma profissão antes de querer ensiná-la. O submeter-se a estudar a arte e as ciências da educação numa faculdade universitária, segundo um *curriculum* concebido para a formação inicial do primeiro modo, é simultaneamente irrealista e geralmente impossível. [2] Primeiro, porque isso tem a ver com um adulto cuja estrutura afectiva e cognitiva não é muito compatível com os métodos académicos. Depois, porque o seu equipamento verbal e os seus quadros de conhecimentos se coadunam mal com a universidade tradicional.

É precisamente o problema que os responsáveis pela educação prosseguida e pela animação socio-cultural estão a tentar resolver. Também eles se dirigem seja aos adultos em situação, seja aos jovens desejosos de educar adultos. Em virtude da impossibilidade de dissociar neste caso, a experiência de vida da formação, vê-se desenhar um sistema de preparação muito diversificado, autorizando a capitalização de unidades de valor (ou créditos-pontos) e que pode saldar-se pelo reconhecimento de um nivel de formação superior. [3]

Poder-se-á decerto perguntar se, continuando a coexistir, e admitindo unicamente duas espécies de educadores — os profissionais e os ocasionais — não se permanece prisioneiro de uma concepção ultrapassada, ignorando a tendência para a descolarização. Não o creiamos. Primeiro, mesmo se se quisesse, é muito provável que daqui ao ano 2000, a maioria dos países europeus que tentassem operar brutalmente a mutação institucional necessária, perder-se-iam num caos pedagógico; depois, seria irrealista e perigoso educar só por uma espécie de improvisação de métodos e de conteúdos. B. Schwartz escreve de novo:

> Com efeito, é preciso notar que a educação — e muito particularmente a dos jovens — exige da parte dos docentes pelo menos duas condições:
>
> — que hajam recebido uma formação profissional tanto mais importante quanto se aproxime dos métodos preconizados aqui; [4]
> — que eles estejam disponíveis, simultaneamente para se aperfeiçoar, preparar o seu ensino, seguir os alunos e concertar-se com os seus colegas — na perspectiva do desenvolvimento das equipas de professores ou *team teaching*...
>
> Daí a dupla necessidade de os docentes poderem exercer as suas funções vários anos seguidos e, durante esses anos, aí se consagrarem a tempo inteiro; provém daí a noção de corpo (docente). Mas dizer que há um corpo não significa que os seus membros aí permaneçam toda a vida, e que uma vez entrados nela, não poderão sair, que só eles podem ensinar, e que deixarão o contacto do mundo exterior. [5]

[2] Mas não absolutamente. Alguns *colégios*, nos Estados Unidos, preparam também este tipo de docentes.

[3] Na Nova Zelândia, aplica-se com sucesso, há vários anos, um sistema similar para a formação das educadoras pré-primárias: mamãs Maori vêm à escola maternal com os filhos, onde realizam aprendizagens que, certificadas e cumuladas, podem conduzir ao título de educadora. Ver a este respeito: Geraldine McDONALD, *Maori Mothers and Pre-School Education*, New-Zealand Council for Educational Research, Wellington, 1973.

[4] Schwartz preconiza métodos essencialmente activos, com base muito extensa e forte inserção social.

NOTA SOBRE A LEGALIZAÇÃO DO ESTATUTO DE TODOS OS DOCENTES

Considerada ainda como utópica, só há alguns anos a ideia tomou corpo. Eis alguns testemunhos recolhidos ao acaso das leituras.

1. *Austria*

«É porque se encontra cada vez mais frequentemente o princípio pedagógico segundo o qual a duração de formação dos instituidores, dos professores de escolas médias e dos professores de liceus deve ser a mesma. Todavia, os conteúdos da formação devem diferir. Pois, mesmo se para todos os professores se prevê uma formação de base comum em pedagogia, em psicologia e em sociologia, importa não obstante, orientar os conteúdos das outras disciplinas para os problemas pedagógicos e didácticos da escola primária para o futuro instituidor, e insistir sobretudo na formação da disciplina de especialidade para o professor de ensino semundário». [6]

2. *Comunidades europeias*

«Todos os docentes que exerçam as suas funções no ensino submetidos à obrigação escolar, receberão uma formação de nivel equivalente». [7]

3. *Finlândia*

A partir de 1970, a Finlândia instituiu um corpo único de docentes para a primária e a secundária, com possibilidades de especialização (para ensinar nas escolas polivalentes ou profissionais, ou no segundo ciclo secundário). [8]

4. *França*

Em 1973, o partido comunista francês apresentou um projecto de lei de orientação visando a criação de um corpo único de professores (*Reconstruire l'école*, Éditions sociales, Paris, 1973). «Todos os docentes, da maternal ao bacharelato, pertencerão a um corpo único. A educação relevará de uma equipa educativa — professores de diversas disciplinas, médicos psicólogos —

[5] B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain*, op. cit., p. 234.

[6] H. SCHNELL, *Die Osterreichische Schule im Umbruch*, Jugend und Volk, Viena, 1974, p. 248.

[7] «Projecto de programa de educação comum nos partidos socialistas dos Estados Membros das Comunidades Europeias», em *Revue des Enseignants Socialistes*, Bruxelas, Dez. 1974, p. 16.

[8] *L'Enseignant face à l'innovation*, II, OCDE, Paris, 1974, p. 21.

agrupados à volta de um professor principal titular de um magistério de linguística e de matemáticas. A formação científica e pedagógica dos professores será assegurada por 'centros pedagógicos' criados em todas as universidades». (Ver *Le Monde* de 28.9.1973).

5. *OCDE*

«Todas as diferenças estruturais que separam as diversas categorias de docentes devem ser abolidas. A maioria dos sindicatos e das associações reclamam que a duração da formação inicial seja a mesma para todos. Não é mais possível encarar uma formação de dois ou três anos. Para formar um docente qualificado, é preciso contar com um mínimo de quatro anos, incluindo a iniciação à prática pedagógica. Todos os docentes devem receber uma formação de base muito completa, particularmente no princípio da sua formação inicial». [9]

6. *República federal alemã*

«O princípio da unidade da formação, da igualdade do estatuto e de tratamento de todos os docentes é reconhecido como tendência evidente na República federal alemã». [10]

7. *Suécia*

«É necessário elaborar um sistema de formação dos docentes adaptado às novas condições. Deveria:

1. Começar ao mesmo nivel para todas as categorias de docentes (os docentes polivalentes, os docentes especializados por disciplina, etc.).
2. Englobar algumas rubricas comuns a todas as categorias de docentes — sobretudo psicologia, pedagogia, métodos gerais.
3. Prosseguir-se no mesmo clima intelectual.
4. Ter lugar no quadro de uma organização que seja aproximativamente a mesma para as diferentes categorias de ensino». [11]

---

[9] H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionnelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire*, OCDE, Paris, Doc. SME/ET/74:90, p. 44.

[10] Cf. C. WULF, *Lehrerfort und Weiterbildung in der Bundesrepublik. Einige Perspektive*, Francoforte, 1973 (policopiado).

[11] S. MARKLUND e B. GRAN, em *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, OCDE, Paris, 1974, p. 33.

CAPÍTULO PRIMEIRO

PRINCÍPIOS

Uma formação de nivel superior

A tendência é geral: todos os professores serão dentro em pouco formados ao nivel terciário. Uma longa explicação da evolução rápida a que assistimos, seria supérflua. Em todos os países altamente industrializados, a educação fundamental alonga-se e tende a fundir num bloco o ensino primário e o ensino secundário. Esse alargamento da cultura de base e o retardamento da especialização que a acompanha, são necessários numa civilização caracterizada por uma transformação sempre acelerada. Esse fenómeno, mil vezes descrito nestes últimos tempos é demasiado conhecido para que novamente nos detenhamos nele.

Estatuto universitário

Antecipando, em parte, sobre uma discussão ulterior, devemos afirmar a necessidade, inelutável a meio termo, de dar a todos os professores uma formação de estatuto universitário. Essa posição será justificada seguidamente por argumentos psicológicos e pedagógicos. Detenhamo-nos, por um instante, nas razões socio-económicas, na verdade mais simplesmente estratégicas.

Ainda em muitos países, só os professores de escolas secundárias são — no ensino fundamental — universitários em parte inteira; pagam-lhes como tais e beneficiam do estatuto e do prestígio correspondentes. Assim, os que se destinam ao ensino e se sentem suficientemente dotados, escolhem — salvo raras excepções — a via universitária. Preparações não universitárias são consideradas como posições de isolamento ou de refúgio dos menos bem dotados. [1]

Em condições sociais ultrapassadas, caracterizadas por uma fraca democratização dos estudos, as melhores crianças das classes sociais desfavorecidas

---

[1] Semelhante observação não implica que aos nossos olhos a universidade seja uma instituição ideal, acolhendo só uma «elite». Verificamos um facto e raciocinamos em termos de estratégia.

encontram na profissão de jardineiro, de instituidor ou de professor do ensino secundário inferior, uma promoção invejada. As pequenas escolas têm assim podido dispor durante decénios de um pessoal de grande qualidade. Hoje, assiste-se a essa situação paradoxal onde a influência determinante e a complexidade do ensino de base são cada vez mais reconhecidos e onde a qualidade do pessoal formado por esse ensino baixa constantemente, lá onde uma espécie de segregação social subsiste entre os titulares do ensino dito erudito e os outros.

Fazer introduzir a formação de todos os professores no ensino superior, universitário para uns, não universitário para outros, não é suficiente. A esperança de igualar a qualidade de recrutamento para os professores de todos os nivéis, permanece indissociável de uma igualização do estatuto socio-económico. Como o nota H. Henderwitz:

> Nos países onde a distinção de princípio entre docente do primário e do secundário deixou de existir, uma diferença de tratamento subsiste ainda entre não diplomados da universidade e diplomados da universidade... [2]

A igualização do estatuto social pela igualdade absoluta ou aproximativa dos tratamentos, ligada a uma formação de base comum, ou a formações socialmente aceites como equivalentes, não resolve entretanto o problema do recrutamento.

Primeiro justifica-se a permanência da crença de que os indivíduos que escolhem, deliberadamente, a profissão de docente, apresentam características particulares. Num estudo já antigo, Allport, Vernon e Lindzey [3] têm mostrado, por exemplo, que os perfis de valores de estudantes que terminaram os seus estudos de medicina e de estudantes que terminaram os seus estudos em educação, são diferentes. Alguns presumem que os docentes procuram não só um encontro humano de tipo particular, mas uma certa segurança psicológica — não afrontar o mundo dos adultos — ou ainda uma disponibilidade que permite realizar algumas aspirações culturais. Resumindo, não é possível excluir a hipótese de que — mesmo se o estatuto da profissão melhorar consideravelmente — ela recrutará necessariamente indivíduos muito dotados, que se orientam actualmente para a profissão de engenheiro, de médico...

Mas elementos muito mais pragmáticos podem também intervir. A Suécia é actualmente um exemplo convincente. Nesse país, a escola primária só funciona de facto meios dias — os alunos saem cerca das 14 horas —, enquanto os docentes das escolas superiores são mais sobrecarregados. Daí resulta que a maioria das mulheres escolhem de preferência estudos de professora maternal ou primária, só ascendendo ao secundário à guisa de isolamento (um *numerus clausus* * existente). Em semelhantes condições, a escola

[2] H. ENDERWITZ, *op. cit.*, p. 32.

[3] ALLPORT, VERNON, LINDZEY, *Study of Values*, Houghton Mifflin, 1960, 3.ª ed.

* Ver cap. III, Secção V — *N. T.*

elementar atrai portanto uma parte importante dos professores melhor dotados. A tendência não é tanta para os homens, mas existe. [4]

Para a unidade fundamental de toda a formação universitária

Mesmo se, por razões sobretudo tecnológicas, o mundo dos próximos decénios permanecer dividido em alguns grandes blocos políticos deveras pouco compatíveis com uma espécie de democracia universal, pode no entanto esperar-se que a qualidade da democracia ainda melhore no Ocidente. A uma democracia que age por delegação de poder, tende a substituir-se uma democracia da participação. [5] Essa tendência observa-se em diversos países europeus, e o movimento estudantil, culminando no Maio de 1968, só parece uma súbita aceleração de um processo mais geral.

A procura de uma melhor qualidade de vida, indissociável da protecção do ambiente e de uma utilização racional da tecnologia, constitui também uma tendência afirmada. Nesse contexto, importa que no limiar da vida actual e antes de se empenhar numa especialização facilmente mutilante, o universitário aperfeiçoe a formação geral adquirida no ensino secundário, por uma reflexão aprofundada em filosofia, para manter o sentido do geral; em biologia e em fisiologia, para melhor compreender a vida e os seus mecanismos; em psicologia, para melhor compreender os outros e a si mesmo, para melhor agir com outrem. Não se compreende por que razão uma categoria de universitários quer subtrair-se a essas «honestas» disciplinas. [6] A essa formação comum chamada pela condição do homem, sem dúvida virá juntar-se uma outra, requerida pela tendência para a unificação dos métodos e das técnicas científicas de base. Particularmente, os princípios de observação e de experimentação, a estatística, a informática, deixarão de ser unicamente os utensílios quotidianos das ciências ditas exactas, mas também de outras, incluindo as letras e o direito. Numa civilização pós-industrial ou tecnotrónica, numa democracia da participação, essa base comum da formação de todos os intelectuais assume uma importância capital.

[4] Comunicação pessoal do P.e Allström.

[5] Ver J. RAVEN, «Futurology, Citizen and City in 2000 A. D.», em *Irish Journal of Sociology*, 2, 1973, pp. 337-358.

[6] Na própria função do nosso propósito, uma proposição formulada de vários lados, sobretudo dos Estados Unidos, merece uma atenção particular: a reflexão filosófica, biológica e psicológica incidirá preferentemente sobre os problemas da educação. Todo o universitário não é levado, na sua carreira, a exercer alguma função pedagógica e social; essa função social não vai normalmente aumentar de forma considerável antes do ano 2000? Aliás, todos os universitários são também pais em potência: porquê negligenciar a preparação para esta função humana de primordial importância em único proveito da preparação profissional? Ver a esse respeito: P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education*, Fund for the Advancement of Education, Nova Iorque, 1957.

Essa parte «geral» comum não implica necessariamente um alongamento dos estudos superiores. Pode-se, sobretudo, tentar reduzir os estudos secundários ou de os fazer começar aos onze anos em vez de doze, em certo países. A parte geral do *curriculum* universitário servirá também para a selecção durativa e para as reorientações eventuais. Os estudantes nitidamente orientados ou os que desejam fazer alguns ensaios, poderão tentar adquirir simultaneamente unidades de valor específicas nos estudos especializados que eles consideram empreender.

Uma outra característica comum a toda a formação universitária de amanhã, será a obrigação, variando com as orientações, de a ligar a uma experiência social real.

Permanecendo longo tempo congeladas por um sistema de Faculdades ciumentas das suas prerrogativas tradicionais, por um *curriculum* rígido carregado de erudição gratuita, por exames feudais e, mais geralmente por um formalismo aristocrático, as universidades evoluem cada vez mais rapidamente sob a pressão social. Chamadas a desempenhar um papel-chave na educação permanente, elas vão abrir-se a um público considerável, segundo modalidades cada vez mais flexíveis. É sintomático que o sistema de unidades capitalizáveis se generalize progressivamente nas universidades europeias. Deve permitir individualizar os *curricula* e de os repartir no tempo, segundo as capacidades e a disponibilidade de cada um. A passagem provisória dos estudos para a vida activa, é assim grandemente facilitada.

A individualização de programas de estudos deveria fazer desaparecer pouco a pouco as barreiras artificiais entre algumas disciplinas — por exemplo, entre a pedagogia e a psicologia — e também reduzir consideravelmente a hierarquia profissional tornada possível pela certificação de um título e não de um nível de estudos. Todavia, alguns títulos como o de médico, não desaparecerão, conservando elevado prestígio devido à dificuldade dos estudos e a uma função social eminente. Mas, por virtude do seu carácter indispensável à colectividade, essas profissões, pouco a pouco, acabam por funcionarizar-se. Nos outros casos, um título específico dificilmente será atribuível, pois os estudos serão frequentemente feitos através de várias disciplinas. Ser-se-á «universitário» quando se conquistar um número definido de unidades de valor e o certificado atestar simplesmente a lista dos estudos concluídos.

Esse introduzir da «certificação» reveste uma importância social enorme. Nos casos de educadores ocasionais de adultos, ou de doentes saídos do *atelier* e não de uma escola de formação de professores, o sistema de unidades capitalizáveis permitirá, por um lado, fazer adquirir a esses formadores a cultura psicológica e pedagógica de que têm necessidade, e por outro lado, de os conduzir a um nível de certificação igual ao dos outros educadores, particularmente no plano socio-económico.

As modalidades da formação individualizada podem tornar-se extremamente subtis mas permanecendo realistas. Por exemplo, uma Comissão belga encarregada do estudo de um programa de formação de animação cultural [7] prevê que «todo o ser humano, onde quer que habite, e qualquer que seja a sua situação social, deve poder — não importa quando — dar a conhecer os problemas pessoais que crê ligados às necessidades em formação» (p. 3). Esses problemas serão inicialmente tratados por uma primeira instância local de análise e de orientação «não enfeudada a uma burocracia escolar» (p. 4). Uma segunda instância, supralocal, analisará o pedido social global e determinará as prioridades a satisfazer.

[7] Documento 1973/0.029, Ministério da Cultura Francesa, Bruxelas.

Prioridade a uma formação superior alargada

Quanto mais o saber se enriquece rapidamente, menos a formação inicial tem validade, sobretudo no que se refere aos factos particulares. Além disso, mesmo e talvez especialmente os domínios da especialização avançada, exigem um ataque pluridisciplinar.

Do mesmo modo, o essencial de toda a formação inicial deverá ser focalizado sobre a aprendizagem activa das leis, dos princípios fundamentais, e o essencial dos métodos e técnicas de pesquisa na disciplina de eleição em primeiro lugar, e também nas disciplinas funcionalmente aparentadas. Os conhecimentos mais especializados, que facultam o exercício imediato da profissão, só serão adquiridos a título de ilustração, durante a fase fundamental dos estudos, depois como dados ao serviço da prática na fase terminal. Tanto quanto possível, isto efectivar-se-á, em parte, com o saber existente.

Durante a formação inicial superior, concluir-se-á também a iniciação activa — que o ensino secundário já deveria ter largamente resolvido —, à utilização de todos os grandes meios de informação e de auto-aprendizagem. Para esse efeito, impõe-se ainda, na maioria das Faculdades, uma transformação profunda da pedagogia universitária. Sem recurso aos métodos de ensino multimédia, sem a introdução, por toda a parte onde seja possível, de «packages» de aprendizagem, conjuntos convergentes de meios (cursos programados, *vidéo-cassettes*, filmes, diapositivos, bibliotecas de trabalho...) que permitam um estudo autónomo, o estudante não estará preparado para se tornar um estudante permanente durante toda a sua vida activa.

Actualmente, o estilo pedagógico do ensino superior, varia consideravelmente segundo as disciplinas e segundo os países. Multiplicam-se as inovações no sentido que indicámos, mas apesar disso continuam esporádicas.

Enfim, antes de alongar continuamente a formação inicial, permitir-se-á provavelmente um acesso à actividade profissional primeiro que ela seja terminada (mediante, é claro, o enquadramento e a vigilância necessários). A interrupção entre formação inicial e formação prosseguida, desaparecerá progressivamente.

Uma outra tendência, que poderá ter sérias consequências positivas parece seduzir cada vez mais nitidamente. Nos Estados Unidos, particularmente, um número crescente de estudantes inicia-se numa actividade profissional ao sair do ensino secundário, e só começa os estudos superiores após uma experiência social de alguns anos. [8] Revelam-se frequentemente excelentes alunos: motivação mais forte, quadros de referência mais ricos, melhor maturidade geral. O fenómeno existe também na Austrália e é aí favoravelmente considerado:

> «...pode encorajar-se a maioria dos jovens que se destinam ao ensino, a passar um ou dois anos a trabalhar no fim dos seus estudos secundários e antes de empreender os estudos superiores a tempo inteiro. Mesmo se essa experiência não é suficiente para lhes dar uma nova identidade, ela será certa-

[8] Essa tendência tem, em particular, sido delimitada pelo P.e F. Newman, na sua comunicação ao Coloque de la Fulbright Alumni Association in Belgium, Louvain-la-Neuve, 1973.

mente enriquecedora para os docentes destinados a passar toda a sua vida activa no mesmo tipo de instituição em que decorreram a sua infância e a sua adolescência. O novo sistema de bolsas do governo australiano contém uma disposição a esse respeito. Os estudantes em questão não pagarão despesas de escolaridade; além disso, os que têm eles mesmos de prover às suas necessidades sem a ajuda dos pais, durante dois anos poderão obter um abono de subsistência, sem necessidade de justificar ou não os seus recursos». [9]

Também em França o problema do «ensino em alternância» é posto, e a Associação de estudo para a expansão da pesquisa científica (Paris) consagrou-lhe um importante colóquio, em 1973. Na exposição introdutória, M. Bernard e B. Girod de l'Ain [10] preconizam aconselhar aos diplomados do ensino secundário fatigados da situação escolar, exercerem primeiro uma actividade profissional e social antes de ingressar na universidade. Esta fórmula apresentaria quatro vantagens: 1.º acelerar a maturidade dos estudantes; 2.º dar «uma motivação à educação permanente»; 3.º melhorar a qualidade e a reputação dos diplomados universitários; 4.º permitir às universidades e aos estudantes delimitar melhor as carreiras.

Enfim, na Suécia, a reforma do ensino superior adoptada pelo Parlamento, em Maio de 1975, funda-se especialmente na hipótese de que cerca de 80% dos estudantes deixarão de passar directamente do ensino secundário para o superior, mas estarão empregados antes de prosseguir os estudos. [11]

Todas essas observações e tendências aplicam-se naturalmente também à formação dos professores, e vão influenciar os princípios directores.

No plano humano mais geral, importa velar, se o movimento se confirma, para que a deslocação temporal dos estudos superiores não ocasione um recuo da idade adulta. Medidas sociais deverão ser tomadas nesse sentido.

Uma formação aprofundada no sector onde se vai ensinar

O ensino do ano 2000 parece dever ser mais rigoroso e mais aprofundado na sua efectivação, do que o tem sido até agora. Os progressos contemporâneos em matéria de definição dos objectivos da educação, de construção e de avaliação dos *curricula*, de avaliação das aprendizagens individuais, serão tanto mais benéficas quanto a aprendizagem se construir sobre as motivações reais dos alunos.

Como atingir também semelhante eficácia na formação dos docentes? Dando-lhe cada vez mais o carácter de um projecto pessoal, onde cada aluno-professor haja sido levado a conhecer-se melhor e, por consequência, a reconhecer as suas aquisições e as suas lacunas, discutirá com os seus formadores planos sucessivos para erguer e realizar a fim de atingir o conjunto dos objectivos terminais, definidos antes de cada ciclo de formação e profundamente aceites como desejáveis.

[9] D. S. ANDERSON, *L'acquision d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Etude comparée*, OCDE, 1974, p. 107.

[10] Cf. *Le Monde*, 21 de Setembro 1973.

[11] Cf. *Faits nouveaux* (Conseil de l'Europe), 2, 1975, p. 26.

Não existirá uma impossibilidade prática entre esse desejo de aprofundamento e de autenticidade, e o leque demasiado largo da formação? Não o cremos. Por exemplo, os estudos universitários especializados que actualmente faz a maioria dos futuros professores do ensino secundário, permanecem frequentemente sobrecarregados de conhecimentos enciclopédicos ou de uma série de iniciações de especialidade, cuja acumulação não estão certos de finalmente os prejudicar na formação principal. Nesse contexto, muitas universidades europeias deverão, no decurso dos próximos decénios, conceber pelo menos dois tipos de estudos, segundo os estudantes se destinem ao ensino ou a outras funções, permanecendo os cursos fundamentais comuns às duas vias. [12]

Ter em conta a formação continuada

Melhor que longas considerações, uma breve olhadela ao décimo capítulo desta parte, onde se consideram os diferentes domínios da formação, permite conceber a impossibilidade prática de percorrer seriamente esse conjunto por ocasião da formação inicial, devendo ela própria alongar-se duplamente. Sabe-se, além disso, com que rapidez o saber progride actualmente, tornando por vezes inválidas, com uma espantosa brutalidade, hipóteses aparentemente muito sólidas e portanto duráveis.

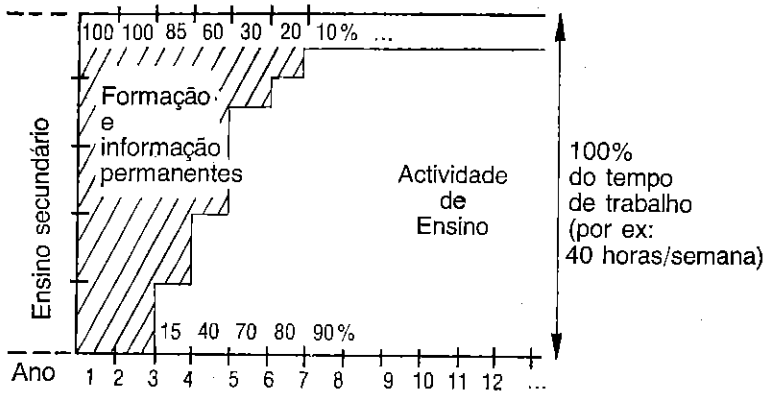
Desde o começo da formação inicial, a definição dos objectivos e a planificação da aprendizagem terão em conta portanto, a necessidade de completar a formação durante a carreira profissional e de divulgar o saber primeiramente adquirido. As modalidades dessa formação continuada são tratadas numa secção particular.

A importância adquirida pela formação dita «continuada» tornou-se tal, que em vez de trazer complementos periódicos a uma vasta preparação inicial, ela tende a encarregar-se de uma parte cada vez maior da preparação. É a razão por que K. Frey [13] considera que o modelo: formação inicial+formação continuada por reciclagens periódicas está já ultrapassada e deve ceder o lugar a um processo permanente de aprendizagem e de informação.

O esquema que se segue, segundo Frey, mostra que após dois anos completos de formação teórica, o aluno-professor passa progressivamente ao exercício responsável da profissão, estando reservado 10% do tempo profissional até ao fim da carreira, à formação continuada. O importante neste modelo é a continuidade orgânica da formação, do princípio dos estudos ao fim da carreira.

[12] Essa vontade não é de modo algum incompatível com a adopção generalizada das unidades de valor: basta, por exemplo, ponderar unidades de tal forma, que o tal mínimo imposto não possa ser atingido se alguns cursos essenciais não forem seguidos com aproveitamento.

[13] Cf. K. FREY, «Das Lehrerinformations und Lernsystem (L. I. T. System)», em *Schulbatt des Kantons Zürich*, 86, 1971, p. 10.



A adopção desse plano suscita entretanto uma maior dificuldade. Como nota B. Ford, «os docentes que abandonam a profissão ou decidem não participar nas actividades de formação continuada, terão recebido uma formação inicial ainda menos completa do que a que recebem hoje». [14]

A formação continuada deve, a nossa ver, constituir uma obrigação contratual. Para aqueles que abandonaram provisoriamente a profissão, e depois resolveram retomá-la, serão impostos estudos complementares. O essencial é que os Estados aprovem os esforços financeiros necessários para organizar verdadeiramente um sistema de formação continuada acessível a todos os docentes.

[14] B. FORD, *Universities and Teachers' Colleges. A Study of Changing Relationships*, I, *op. cit.*, p. 49.

CAPÍTULO II

A UNIDADE FUNDAMENTAL DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES

A. JUSTIFICAÇÃO

A unidade da educação sistemática justifica-se imperiosamente, tanto no plano sincrónico como no plano diacrónico: em dado momento, todas as acções educativas devem coordenar-se e convergir para os objectivos gerais que se escolheu prosseguir; através do tempo e, mais especialmente, entre os diferentes nivéis do ensino, nenhuma descontinuidade, nenhuma ruptura deverão produzir-se no processo educativo.

I. A Unidade Sincrónica

A pedagogia moderna divulgou o carácter complexo de toda a situação educacional: os problemas, a qualquer escala que se ponham, dependem de um conjunto de factores diversos interdependentes, de ordens biológica, psicológica, sociológica e também pedagógica, e as soluções devem ser procuradas em função dessa complementaridade. [1]

A unidade pode primeiramente ser considerada na maneira como o docente concebe a sua função e a dos alunos na sua classe. Certamente que os autores dos programas têm o cuidado da coerência das matérias e esforçam-se por vezes para juntar aos planos de estudos recomendações metodológicas precisas. Mas é raro que o seu modo de ver proceda de uma ideologia explícita, traduzida em fins e objectivos comportamentais, cuja acessibilidade é cientificamente estudada. Essa fraqueza dos planos de estudos permite o reino do empirismo e da incoordenação: a inspiração do momento ou a influência da última leitura tomam frequentemente o lugar de uma análise rigorosa da situação, tendo em conta por sua vez, opções filosóficas de base e contribuições da pesquisa em educação.

[1] Ver S. DE COSTER, «A pedagogia, disciplina da complementaridade», na *Revue des Sciences pédagogiques*, Bruxelas, n.º 45, 1949.

Uma tal ausência de unidade é particularmente nociva ao aluno em dificuldade. Frequentemente benignas a princípio, as dificuldades de aprendizagem agravam-se se demoram a remediar-se. Elas deveriam sempre ser objecto de exames aprofundados, primeiro pelo docente, depois — se for preciso —, por toda a equipa educativa: directores, docentes, educadores, psicólogos, médicos, enfermeiras e mesmo pessoal menor. Assegura-se assim a unidade do tratamento.

É preciso ainda lembrar a imperiosa necessidade da colaboração entre a família e a escola, e a influência capital do meio familiar, não só sobre a cultura da criança, mas também sobre os seus valores, as suas atitudes, as suas motivações.

Havighurst e Newgarten[2], analisando os componentes do dinamismo de um estabelecimento escolar, colocam em primeiro lugar os três factores seguintes: o ideal cultural no qual está inserido; o espírito de equipa e de confraternidade entre os docentes; a liberdade de concepção dos meios de ensino concedida aos professores. Essas qualidades importantes determinam a unidade de uma escola que vive em regime democrático. Por seu lado, Kemp[3] conclui, no termo de uma pesquisa efectuada em cinquenta escolas primárias da região de Londres, que, à parte o nivel de inteligência geral, a *moral da escola*, a unidade da equipa prosseguindo um ideal comum, revela-se o factor mais significativo, assim como o nivel socio-cultural da classe. *A personalidade do chefe do estabelecimento* tem um papel essencial: não só a sua competência e a sua fidelidade aos princípios, mas mais ainda o seu dinamismo entusiástico, o seu interesse simpático por cada um dos seus colaboradores, são catalisadores importantes do moral do grupo.[4]

A colaboração confiante é particularmente importante entre os docentes e os serviços de psicologia escolar. W. D. Wall[5] resume como segue, as suas actividades essenciais: orientação, ajuda aos alunos em dificuldade, cooperação nas pesquisas de desenvolvimento. Para que as duas instâncias em causa trabalhem numa colaboração efectiva, devem aceitar de bom grado a interdependência e a complementaridade das suas missões, tanto para estabelecer os diagnósticos como para efectivar os remédios. Essa exigência postula uma formação psicológica e sociológica satisfatória dos professores e certa formação pedagógica dos psicólogos escolares.

A expansão e a diversificação dos sistemas escolares põem também imperiosamente o problema da unidade entre os docentes e os graus cada vez mais numerosos do *aparelho administrativo* e do *poder*. Os poderes públicos europeus esforçam-se, com mais ou menos êxito, por encontrar uma solução satisfatória entre o centralismo paralisante e a total autonomia, fonte

[2] Cf. R. J. HAVIGHURST e NEWGARTEN, *Society and Education*, Albyn and Bacon, Boston, 1957.

[3] Cf. L. D. C. KEMP, «Ambiente e Outras Características que Determinam o Conhecimento nas Escolas Primárias», no *British Journal of Educational Psychology*, Nov. 1962.

[4] Ver também a esse respeito: N. G. GROSS e R. HERRIOT, *Staff Leadership in Public Schools*, J. Wiley, Nova Iorque, 1965.

[5] Cf. W. D. WALL, *La Psychologie au service de l'école*, Bourrelier, Paris, 1962.

frequente de curteza de vistas. Parece que a tendência actual se orienta para uma descentralização relativa: os Parlamentos e os Governos, representantes da opinião pública, estabelecem a carta dos sistemas de ensino, edificando a estrutura geral, repartindo os meios financeiros que permitem atingir os grandes objectivos visados. Delegam depois a gestão a circunscrições regionais de dimensões limitadas com vista a preservar contactos fáceis entre o poder e as necessidades das instituições, entretanto demasiado extensas para cobrir um conjunto suficiente de estabelecimentos de nivéis elementar e secundário, evitando assim o particularismo mesquinho.[6]

II. A Unidade Diacrónica ou a continuidade

Também ela é tão necessária à eficácia da acção educativa, como a unidade sincrónica.

a) Continuidade do desenvolvimento — continuidade no sistema escolar

Quer se trate da conquista do mundo físico, da integração no seio do meio humano, da mestria das capacidades intelectuais, as numerosas pesquisas empreendidas em psicologia genética conduziram ao estabelecimento de um *esquema geral do desenvolvimento*.

Assim, nos seus numerosos estudos, J. Piaget[7] escalona a evolução de uma função cognitiva para a sua expansão, pela sucessão de estádios: a chegada a um limiar marca o início da educabilidade (o período sensível)[8], depois, várias fases progressivas que permitem a transposição de um estádio, progresso funcional importante seguido de nivéis cujo domínio é facilitado pelo exercício da capacidade, até à aparição de um novo estádio explorado pela aprendizagem, e assim por diante. Resumindo, o desenvolvimento de uma aptidão não progride segundo um declive uniforme, mas conhece uma alternância de escarpamentos mais ou menos abruptos e de planaltos francamente ascendentes.

A acessão a um nivel superior de capacidade incita a criança a utilizar esse novo poder. Em condições educativas favoráveis, as actividades não ainda exercidas atraem como que desafios, cujo resultado se repercute consideravelmente na afectividade, sendo os êxitos seguidos de um efeito positivo, e os fracassos, pelo contrário, fontes de desencorajamento e de apatia desse princípio de conquista. Ao capricho das satisfações e das insatisfações se desenha pouco a pouco uma hierarquia de valores e de traços de personalidade.

Mas o educador não assiste, impotente, a esses «períodos sensíveis», tão pesados de consequências nos domínios de que ele assume a responsa-

[6] Assim, a Inglaterra e o País de Gales estão cobertos por 145 circunscrições locais e regionais.

[7] Encontrar-se-á a aplicação deste esquema na maioria das investigações de psicologia genética de Piaget.

[8] A expressão foi proposta por M. Montessori.

bilidade. Por uma atitude estimulante, encoraja o exercício das capacidades recentemente aparecidas; criando um meio que inspire segurança, ele incita à tentativa de novas aventuras e, sobretudo, cuida da enseada de paz onde se cura a ferida dos fracassos. O importante do balanço das tentativas não é o êxito total ou fácil, mas uma activa e larga ultrapassagem do passivo. (Aqui também, a atmosfera familiar é naturalmente muito importante).

Para ajudar o aluno a trepar as escarpas do pensamento, o ensino dispõe de um *arsenal de processos didácticos de transição.* Familiariza o aluno com a dificuldade imediata, e divide-a; multiplica os exercícios graduados desde a conquista de um estádio novo importante. Mesmo nas classes ditas homogéneas, nem todos os alunos conseguem superar conjuntamente os momentos críticos, e é a arte do professor que põe cada um em condições que permitem o êxito.

Na carreira escolar, os *começos dos ciclos* comportam vários princípios críticos, designados nas estatísticas por *taxas de fracasso particularmente elevadas.* Assim é na passagem do jardim de infância à *escola primária.* [9] Várias exigências se vão erguer diante dos alunos, e nem todos estão igualmente apetrechados para lhes fazer frente: redução progressiva do sincretismo em benefício da análise, predominância do conceito do número no aspecto perceptivo das colecções (preliminar ao primeiro contacto com as operações aritméticas), maleabilidade da organização da linguagem oral, permanecendo frequentemente rudimentar nos meios socio-culturais desfavorecidos. O ensino do *segundo grau* apresentará, por seu lado, novos escarpamentos de pensamento; torna-se cada vez mais abstracto, sistemático e prepara-se directamente para a independência adulta em todos os domínios. A segregação brutal no ingresso, segundo os resultados dos testes, insuficientemente preditora, e os poderes escolares da maioria dos países industrializados esforçam-se por assegurar a continuidade entre o primeiro e o segundo grau do ensino. Tende-se a reuni-los num bloco fundamental e polivalente, compreendendo um período de transição durante o qual a observação metódica dos alunos permite uma orientação menos aleatória para os estudos ulteriores.

b) Rupturas

A continuidade da acção educativa torna-se precária para numerosos escolares nas sociedades contemporâneas. A movimentação das populações nos grandes centros urbanos provoca frequentes mudanças de domicílio, e portanto mutações escolares. Em Bruxelas, por exemplo, as mudanças domiciliares atingem anualmente cerca de um quarto dos habitantes. [10] É preciso mencionar também, neste contexto, o problema da partida de famílias para um *habitat* de tipo HLM: * o abandono de bairros que favorecem as relações

[9] Ver W. D. WALL, *Éducation et santé mentale,* UNESCO, Paris, 1955; K. DANZINGER, *Reading in Child Socialisation,* Pergamon, Oxford-Londres, 1966.

[10] Em certas regiões dos Estados Unidos, à forte concentração de operários especializados, a população de classes da escola primária pode renovar-se inteiramente três vezes por ano.

* Habitações de renda moderada — *N. T.*

de vizinhança, frequentemente solidários e oferecendo segurança, acarreta, para a juventude, consequências que se adivinham mas que estão ainda mal delimitadas.

Um outro fenómeno social importante, consiste na taxa elevada da migração dos trabalhadores de países desfavorecidos para as regiões industrializadas. [11] Durante um longo período, as crianças experimentam múltiplas dificuldades de adaptação: isolamento num meio físico e humano desconhecido; aprendizagem de uma nova língua; diferença de clima pedagógico e de programa escolar.

Na família contemporânea, reduzida frequentemente aos pais e seus filhos com menos de vinte anos, não só a acção educativa tende a enfraquecer, mas também a estabilidade do casal diminui; o número crescente de divórcios e casais que recusam o casamento, é disso testemunha. Reconhecem-se cada vez melhor as repercussões psicológicas que as perturbações do meio familiar têm sobre a criança.

B. EM QUE INSTITUIÇÕES?

No século XIX, pôde ainda ensinar-se sem preparação alguma. Grande número de veteranos de Napoleão enfeitaram assim a sua retirada e melhoraram na mesma ocasião a sua mediocridade.

Quando o ensino público começou a expandir-se, a iniciação à profissão de instituidor efectuou-se primeiro segundo o modo artesanal, o aluno dotado aprendendo as receitas de um docente aureolado de boa reputação. Em seguida, a aprendizagem efectuou-se a partir dos treze, quinze e dezoito anos, paralelamente ao aumento das exigências dos poderes escolares. Hoje, a formação de todos os professores opera-se quase por toda a parte no ensino superior, universitário ou não. Daqui ao ano 2000, essa elevação do nível estará generalizada.

Como todas as formas de ensino superior tendem a coordenar-se, até a integrar-se, pode parecer ocioso perguntar-se se os professores devem formar-se na universidade ou em institutos especiais. Não é assim. Mesmo se eles não são os únicos a assumir essa função, as universidades permanecerão quase certamente centros de conhecimentos avançados e de pesquisa, e atrairão por isso uma fracção importante dos melhor dotados. E mesmo se o prestígio dos grandes intelectuais dever diminuir consideravelmente, pode todavia temer-se que manter a formação dos professores fora da universidade não faça subsistir o desvio qualitativo actual no recrutamento entre as escolas pedagógicas não universitárias e as Faculdades. Já deparámos com este assunto.

[11] Ver S. DE COSTER e C. DERUME, *Retard pédagogique et situation sociale dans la région du Centre et du Borinage,* Instituto de Sociologia do ULB, Bruxelas, 1956; J. C. MORRISON, *Education and Adaptation of Porto-Ricans in New York,* New York Council of Education, 1957.

Qualquer que ela seja, a unidade fundamental da função de educação, reclama, já o vimos, uma base comum de formação a um mesmo nivel cultural, senão na mesma instituição. [12]

I. Argumentos em favor das universidades

Dotadas de uma infra-estrutura científica considerável — bibliotecas, unidades de documentação, laboratórios, computadores —, muitas universidades abrigam desde agora importantes equipas de pesquisa em psicologia, e cada vez mais também, investigadores em educação. Semelhante actividade de investigação é quase inexistente nas instituições tradicionais de formação de professores. Ora, a investigação, orientada para as conclusões ou orientada para as decisões, e o desenvolvimento abrem a via à inovação e põem à prova as ideias e os materiais novos que docentes inseguros e mal apetrechados para efectuar eles mesmos os controlos necessários, são demasiado inclinados a aceitar sob a influência da propaganda e da publicidade.

Segundo toda a verosimilhança, os investigadores universitários permanecerão, em geral, na posição mais favorável para fazer periodicamente o ponto do avanço da ciência e para operar as sínteses necessárias. Semelhante trabalho absorve normalmente toda a energia dos homens e não se presta em todo o caso ao amadorismo. Para provar as inovações, adaptar os métodos e as estratégias, e, em geral, para a investigação de desenvolvimento, a cooperação estreita entre os investigadores e os docentes impõe-se em numerosos casos. Ela deve preparar-se e organizar-se desde a formação inicial dos professores. Existe um espírito universitário feito de rigor, de sentido crítico, de vontade de adiantamento do saber; ele deveria impregnar profundamente todos os docentes e servir para cimentar a união. A aproximação multidisciplinar, cada vez mais expandida no mundo da investigação avançada, é indicada particularmente na ciência de síntese que é a pedagogia. Enfim, o desenvolvimento acelerado das actividades do terceiro ciclo, na maioria das universidades, oferecerá igualmente aos docentes a possibilidade de prosseguir a sua formação ou preparar-se para funções superiores.

No plano dos cursos teóricos, as universidades são altamente qualificadas, e só um longo hábito das instituições fragmentadas pelas razões históricas conhecidas, não torna mais surpreendente o facto de que uma mesma psicologia da criança, do adolescente ou do adulto, seja ensinada em nivéis científicos diferentes, segundo o tipo de escola em que se propõe ensinar. Imagine-se variar o nivel de qualificação médica de base segundo a idade dos futuros pacientes!

---

[12] A ideia de formar os instituidores na universidade não é, aliás, nova. Em 1888, a *Cross Commission*, na Grã-Bretanha, recomendava que as escolas normais fossem integradas nas universidades. «Resultou daí que, dez anos mais tarde, as universidades formavam mais de um terço dos instituidores primários». Esse movimento extinguiu-se após alguns anos. Ver a esse respeito: B. FORD, *Universities and Teacher's Colleges. A Study of Changing Relationships*, OCDE, Paris, doc. DAS-EID/1974. 17, p. 9.

O facto de que todos os professores sejam formados numa mesma instituição, permitiria observações, trabalhos práticos, seminários, análises de casos onde interviriam futuros docentes de diversas categorias. Particularmente, trocas frutuosas nasceriam do estudo em comum de problemas frequentes por ocasião das mudanças de ciclo como a passagem do jardim de infância à escola primária ou o oposto, do secundário ao superior, ou ainda do superior na vida activa. Os futuros docentes poderão assim adquirir uma perspectiva, um conhecimento da história comportamental que lhes faz frequente e cruelmente falta.

Alguns aceitam a ideia da passagem da formação dos professores nas universidades, mas para conservar as escolas normais às quais permanecem ligados, propõem transformar estas em universidades. Foi o que se fez nos Estados Unidos. Às razões que acabámos de encontrar para rejeitar essas semi-soluções, junta-se uma outra.

> A plena transformação dos docentes em titulares de profissão de alto *standing* intelectual não contém completamente nem a estrutura dos tratamentos, nem as condições de trabalho, nem o facto de eles possuírem um diploma de ensino superior. Tudo isso é decerto necessário para ser reconhecido como um «profissional». Mas o fundo do problema não está aí: *a condição essencial é que a transformação dos professores como titulares de uma profissão de alto nivel intelectual, se produza em contacto imediato com a vida intelectual das universidades.* [13]

Ora, uma tal vida, com tudo o que ela comporta de pesquisa, de descobertas, de interdisciplinaridade crescente, só é possível em instituições de estatura suficiente.

No Japão, onde todas as escolas normais se tornaram estabelecimentos de ensino superior, S. Takakura assinala as seguintes dificuldades:

1. O pessoal, as condições materiais, os equipamentos de ensino e de pesquisa não sofreram todos os melhoramentos desejáveis.
2. Esses estabelecimentos são objecto — nos meios do ensino superior e na universidade, de uma discriminação que permite os «gatas-borralheiras do ensino».
3. Falta ainda a esses estabelecimentos, adaptar-se completamente à ideia e à prática de um ensino universitário; não estão ainda inteiramente capazes de atingir o nivel universitário, tanto no que se refere ao ensino dispensado como às pesquisas empreendidas. [14]

Por fim, um argumento psicossocial de importância avançada para A. Yates, tem sido demasiadamente perdido de vista:

> Acusam-se frequentemente as instituições de formação de professores (...) de impedir os seus alunos do contacto com os estudantes que se preparam para outras profissões. Pela sua própria natureza, as universidades associam-se estreitamente aos futuros membros de grupos profissionais muito diversos. Ainda que seguindo cursos diferentes, de futuros homens de ciências, engenhei-

---

[13] B. FORD, *op. cit.*, p. 28.

[14] Cf. S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, Paris, 1974, doc. DAS/EID/74.14.

ros, arquitectos, médicos, advogados, etc., encontram-se em diversas actividades sociais e assim enriquecem a sua educação e alargam a sua experiência. Pelo contrário, não é raro que os futuros docentes se encontrem numa situação relativamente isolada. Deixam a escola para ser formados profissionalmente em companhia exclusiva de futuros docentes e regressam então à escola — processo geral que muitos consideram como um círculo vicioso de curto raio. Uma das soluções possíveis (...) é assegurar a formação de todos os professores na universidade... [15]

Mas a universidade deverá também mudar...

II. Soluções intermediárias

Entretanto, poucas legislações europeias têm confiado, até agora, a totalidade da formação do pessoal docente às Faculdades de ciências de educação. Os problemas postos pela reunião das escolas normais isoladas numa instituição universitária, são numerosos e a sua solução requer dilações frequentemente longas e muito diferentes: voto de novas leis e a sua aplicação a cada um dos escalões da administração; medidas financeiras submetidas às exigências do orçamento do Estado; quadros qualificados para recrutar e para formar; construção de edifícios adaptados a diversas actividades.

Mas existem já sistemas mistos. Por exemplo, no cantão de Genebra, os cursos gerais de base são confiados à Faculdade de Pedagogia, permanecendo a preparação didáctica sob a autoridade dos poderes escolares.

A Inglaterra e o País de Gales empreenderam a aproximação da universidade e dos colégios pedagógicos numa via um pouco diferente. Assim, as trinta e cinco escolas de preparação para o ensino do Grand Londres, mantendo a sua autonomia, têm relações estreitas com o Instituto das ciências da educação da universidade de Londres; este serve-lhes de centro de coordenação, de centro de encontro e de progresso. [16] Dezasseis comissões mistas, cujo comité permanente funciona nos locais da universidade e trata os problemas da organização, de programas ou administração comuns a todos os colegas de formação pedagógica. Assim, dois delegados do Instituto fazem parte do *Joint Education Committee* de cada estabelecimento filiado.

A sucessão dos nivéis e dos programas é concebido de maneira a assegurar-lhes a continuidade:

a) Os estudos nas escolas normais *(Colleges of Education)* começam na idade mínima de dezoito anos; duram três anos e dão direito ao *Teacher's Certificate,* habilitam ao ensino. [17] Segundo os cursos seguidos nesses estudos, a experiência adquirida, as suas qualidades pessoais e a qualidade de outros

[15] A. YATES, *Current Problems in Teacher Education,* UNESCO, Hamburgo, 1970, p. 29.

[16] Cf. Universidade de Londres, Instituto de Educação, *How the Institute Works* (1970). Calendário (1973-1974).

[17] Universidade de Londres, Instituto de Educação, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education* (1969-1970).

candidatos eventuais, o possuidor do *Teacher's Certificate* pode obter um posto numa escola primária ou no ensino secundário.

b) Os portadores desse título podem ter acesso a certificados de formação prática complementar estudando de dia ou de noite num colégio pedagógico (a maioria destes têm diversas especialidades como a música, as artes plásticas, os auxílios audiovisuais, o ensino de uma matéria determinada ao nivel secundário). [18]

c) A posse do certificado permite também a admissão, em tempo inteiro ou em tempo parcial, na Faculdade das ciências da educação com vista à conquista dos títulos sucessivos seguintes: Academic Diploma in Education, Bachelor Education Degree, Master in Arts, Master in Sciences in the Faculty, Master in Education, Master in Philosophy e Philosophy Doctor in Education. [19]

Segundo B. Ford, o facto de as universidades validarem os estudos prosseguidos nas escolas normais exteriores, a ponto de concederem ao seu aluno mediante um só ano de estudos suplementar *(Three plus One System),* o título de bacharel — equivalente ao licenciamento na maioria dos países europeus — teve consequências favoráveis:

> A experiência da atribuição do título de bacharel em educação tem elevado o nivel das escolas normais e dos docentes que elas formam: vêem-se assim entrar nas escolas professores de estilo totalmente novo. Apesar das críticas surgidas, a colaboração entre escolas normais e universidades tem sido estreita e benéfica, pois as duas instituições permaneceram independentes. [20]

Ford acrescenta, todavia, que a tradição de independência é muito mais forte na Grã-Bretanha do que no continente. A opinião de B. Ford não é partilhada por todos, e o sistema «três mais um», que se descreveu, não é o mais expandido. [21] Observa-se, particularmente, uma corrente autonomista encorajada pelo *James Report* («As escolas normais atingiram agora a idade da maioridade»). As instituições que seguem essa corrente, tendem a rejeitar a tutela universitária para se tornarem verdadeiras pequenas universidades pedagógicas independentes. Os diplomas que elas conferem são válidos para o *Council for National Academic Awards,* fundado para avalisar os títulos conferidos pelas trinta escolas politécnicas, de criação relativamente recente. [22]

Sabe-se quanto o *James Report* tem sido mal acolhido em muitos meios. Condena-se sobretudo a sua redacção prematura — alguns consideram-na reaccionária. Esta última acusação, no entanto, é rejeitada pelos

[18] Por exemplo: Colégio de Educação Stockwell, *Reports of the Working of The College (1971-1972). Post-graduate Courses* (1973-1974).

[19] Cf. Universidade de Londres, Instituto de Educação, *Advanced Studies* (1972).

[20] B. FORD, *op. cit.,* p. 58.

[21] A nota que segue apoia-se numa comunicação pessoal de R. Gwyn, do Colégio de Educação Didsbury (Julho de 1975).

[22] Para obter a validação pela CNAA, os *Colleges* devem, em geral, reorganizar profundamente o seu ensino de forma a responder a exigências científicas severas. Em Setembro de 1974, os três primeiros *Colleges* (Didsbury, Berkshire, West Midlands) obtiveram a aprovação do CNAA e começaram os seus novos cursos.

adversários da tutela das universidades, acusadas por seu lado de ser reaccionárias e separadas da realidade escolar.

A Grã-Bretanha oferece assim um terreno de grande interesse para o nosso propósito, e não é possível dizer para que lado a balança vai pender no decurso dos próximos anos. Todavia, o fundo do problema não muda, pois, repetimo-lo, o movimento conduzido pelo *Didsbury College* termina pela criação de pequenas universidades. Não obstante pode perguntar-se se a associação com as universidades completas não oferece uma melhor esperança de qualidade de recrutamento. A. Yates escreveu em 1970:

> As universidades gozam de um prestígio superior às outras instituições de ensino superior. E, nessa classificação, as instituições de formação dos professores ocupam o lugar inferior e atraem, por essa razão, candidatos de qualidade relativamente pobre. Essa posição poderia mudar se a formação dos professores se fizesse em associação com as universidades. [23]

A República Federal Alemã conhece uma ruptura bastante semelhante à da Grã-Bretanha. Nos anos cinquenta, a formação dos professores da RFA passou para o ensino superior não universitário *(Pädagogische Hochschulen)*. Verificou-se rapidamente que os mais bem dotados continuavam a afastar-se da profissão de instituidor. Várias investigações acerca desse problema [24], revelaram que um deslocamento institucional não é suficiente para revalorizar uma função: os estudos devem permitir adquirir um verdadeiro estatuto de profissional, de especialista, respeitado como tal. Depois do relatório Heckhausen [25], a formação de instituidor foi igualada à de professor de ensino secundário — três anos, seguidos de ano e meio de estágio —, as *Pädagogische Hochshulen,* integradas nas universidades ou coordenadas com elas. Uma integração completa é preferida pela Conferência dos reitores, a maioria dos sindicatos de docentes e pelos Länder, a maioria social-democrata. Nos outros Länder, a preferência é dada a um modelo cooperativo.

Vozes francesas, já o vimos, exprimem-se igualmente no mesmo sentido. Eis aqui ainda um testemunho:

> Indico aqui, que no meu ponto de vista, que é também o de um certo número de organizações, só há solução a longo prazo da seguinte forma: criação, no seio das universidades, de institutos de formação de docentes, inicial e permanente, onde *todos* os futuros docentes se iniciarão em comum nas ciências da educação, e, em colaboração com os departamentos competentes das universidades, na didáctica das diversas disciplinas — e onde todos os docentes em actividade poderão vir adquirir uma formação complementar. [26]

---

[23] A. YATES, *op. cit.*, p. 27.

[24] P. KAMP, *op. cit.*, pp. 82-86; IMHOF, *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrerberuf*, Friburgo, 1961, p. 188 (dissertação doutoral); F. REICHHOLD, *Struktur und Determinanten des Volksschullehrerangebots,* Munique, 1971, p. 166 (dissertação doutoral).

[25] Cf. H. HECKHAUSEN, *Lehrerbildung für die künftige Schule,* A. Henn Verlag, Dusseldórfia, 1970.

[26] J. J. NATANSON, *Le Recyclage des enseignants en France.* Comunicação no Seminário sobre a inovação na formação complementar dos docentes, Milão, 1973, p. 5.

Algumas dificuldades podem obstar à intervenção das universidades na preparação das funções de ensino.

A primeira refere-se ao recrutamento de um número suficiente de candidatos. Nestes últimos decénios, numerosos são aqueles que abraçaram a carreira de docente na primária ou no secundário inferior porque se sentiam incapazes de seguir os estudos universitários. Essa parte de recrutamento desaparece se os professores são formados nas universidades em parte inteira, mas será preciso lastimá-lo? Em parte, sim, na medida em que as instituições não universitárias formaram e continuam a formar alguns docentes de grande qualidade. Aliás, é evidente que as universidades só produzirão professores brilhantes! Como se frequentemente, em ciências humanas, nenhuma solução garanta um sucesso integral e nenhuma investigação científica não prove com alguma segurança a superioridade do novo sistema em relação ao antigo. Só pode deixar-se guiar por uma espécie de sentido da história científica. Semelhantes escrúpulos têm aliás nascido todas as vezes que o acesso a uma profissão se fecha ou que o exercício de alguns actos técnicos ou terapêuticos foram interditos a alguns indivíduos, por exigência de estudos mais aprofundados.

Em certos países, têm-se atenuado as condições de admissão aos colegas pedagógicos. Esse paliativo não deixa de ter inconvenientes: reabilita-se uma distinção qualitativa no seio do ensino superior; além disso, o acesso ulterior aos estudos facultativos é então impedido.

A concentração súbita de todos os alunos-professores nas universidades pode suscitar problemas enormes. Sabe-se que, nas universidades americanas, não é nada excepcional que uma escola de pedagogia seja frequentada por mais de um milhar de estudantes. Ora, em muitos departamentos de ciências da educação, na Europa, a população eleva-se somente a algumas dezenas. O crescimento demasiado rápido das populações provoca frequentemente dificuldades materiais consideráveis (locais, equipamento). O corpo professoral e o pessoal de enquadramento deveriam ser brutalmente aumentados. Além disso, a organização dos exercícios práticos e estágios, tão importantes na formação pedagógica, encontraria imensas dificuldades.

Diversas universidades europeias, particularmente a Alemanha federal, contam já mais de 20 000 estudantes. Integrar aí a formação de todos os docentes — ao mesmo tempo que outros sectores como o ensino artístico, por exemplo — conduzirá a dimensões gigantescas. Heckhausen [27] estima que uma preparação universitária completa dos docentes — cursos de especialização, cursos psicopedagógicos e prática do ensino — só deveria ser empreendida por pequenas universidades a criar. As antigas universidades, reunindo já um — demasiado — grande número de estudantes, operariam uma reforma estrutural no espírito da *Gesamthochschule* [28] e concluiriam de preferência acordos de cooperação com os institutos superiores de formação dos professores, que se tornariam departamentos universitários satélites.

---

[27] Citado por B. FORD, OCDE, Paris, DAS/EID, 1974.18, p. 13.

[28] Caracterizada, especialmente, por um estilhaçamento das Faculdades tradicionais e a criação de departamentos tomando a primazia sobre as antigas cadeiras (qualificadas de feudais por muitos movimentos estudantis).

É evidente que se encontrarão esses dois tipos de soluções na Europa do ano 2000.

Nos países — maioria — onde uma rede de instituições encarregadas da formação dos professores coexiste com universidades, a solução realista e eficaz parece dever ser a seguinte:

a) Numa primeira fase, todas as instituições de formação de professores são organicamente integradas no ensino superior não universitário.

b) Depois são passados acordos de cooperação entre os dois tipos de instituições, segundo modalidades de que a Inglaterra dá um interessante exemplo.

c) Pouco a pouco, opera-se uma fusão, assumindo a universidade sobretudo de formação teórica e de investigação fundamental, e as antigas instituições de formação de professores — permanecendo muito descentralizadas — encarregando-se principalmente da preparação metodológica, dos estágios e da investigação de desenvolvimento. Segundo os seus títulos académicos, o pessoal das antigas instituições de formação de professores seria, a princípio, reclassificada conforme a hierarquia universitária, com a condição, bem entendido, de nunca sofrer de regressão estatutária. Seguidamente, e devido a uma política de recrutamento e de aperfeiçoamento adequada, a unificação académica operar-se-ia plenamente. A supressão progressiva das faculdades e das cátedras tradicionais em benefício de departamentos muito mais maleáveis e muito menos hierarquizados, parece eminentemente favorável a uma tal evolução.

d) No termo da evolução, a formação de todos os professores far-se-á portanto no ensino superior universitário. Cada escola de ciências da educação compreenderá um centro de coordenação e de formação teórica, e uma rede descentralizada de escolas práticas. Todo o pessoal docente ou científico será regido pelo mesmo estatuto e portanto de igual poder deliberativo nas assembleias universitárias. No plano prático, movimentação de pessoas entre os centros e seus satélites será favorecida ao máximo. As redes assim criadas conduzirão a investigação em educação até cada escola — escola-companheira e não simples receptora — e servirão naturalmente também para a animação pedagógica.

Parece que só uma lenta transformação no sentido indicado será realista. Salvo nos países onde ela está bem implantada, é preciso ainda esperar o ano 2000 antes de ela se efectivar.

CAPÍTULO III

A PRIMEIRA VIA DA FORMAÇÃO

I. MÉTODO GERAL DA FORMAÇÃO

A preparação de todo o docente compreende necessariamente uma formação geral, estudos especializados — matemáticas, línguas, ciências humanas e sociais, etc. —, e uma formação teórica e prática em psicologia e em ciências da educação. Tanto para a repartição cronológica como para a opção metodológica geral, o modelo de Frey parece perfeitamente convir para a formação dos professores do pré-primário, do primário e do secundário. [1]

Os dois primeiros anos de estudos universitários seriam centrados no aprofundamento da cultura geral e nas matérias a ensinar ulteriormente. Uma introdução teórica relativa aos grandes problemas da personalidade e ao processo de educação, seria realizada num mínimo de tempo a partir de problemas reais. Essa primeira introdução é indispensável para poder-se — desde o terceiro ano — começar a observar as situações de educação e depois praticar o ensino.

Durante o terceiro e o quarto anos, a formação teórica continuará na ou nas matérias de especialidade, mas tratará também a psicologia e as ciências da educação. A partir do quinto ano, a repartição do tempo de estudos teóricos variará segundo as circunstâncias, e o diploma pedagógico adquirido ao fim do sexto ano. Para tornar esse prolongamento dos estudos suportável, as actividades de ensino seriam remuneradas até 80% do ordenado de base durante o quinto ano, e de 90% no sexto ano.

A formação psicológica e pedagógica aprofundada, inserida no terceiro ano, seria o mais possível construída a partir da experiência directa no terreno social e educativo. Dois tipos de professores interviriam principalmente: um número reduzido de encarregados de cursos puramente teóricos — sobretudo

[1] O modelo não é directamente aplicável à formação de professores do ensino superior, que podem ter centrado toda a sua formação universitária inicial na investigação. Parece no entanto possível e desejável que a partir do momento em que ele tenha em vista ensinar na universidade, o investigador consagre um tempo importante à formação psicológica e pedagógica, segundo uma repartição temporal decrescente, para estudar. Para os professores da universidade que começaram por se preparar para o ensino primário ou secundário, o problema é evidentemente muito mais simples.

filosofia e história da educação —, e o que Frey chama professores-conselheiros. Trata-se especialmente de psicólogos, de psicossociólogos e de especialistas em ciências da educação que ajudam a construir o saber teórico fundando-se na observação, na prática e na investigação no próprio local — escolar e social. Esses professores-conselheiros trabalham em equipa com vários dos seus colegas para planificar — em colaboração com os estudantes —, a experiência prática e a sua exploração segundo as diversas observações. Inovação importante, os professores-conselheiros continuam a trabalhar com os docentes em função, durante toda a sua carreira, assumindo assim uma tarefa de animação psicopedagógica; são portanto encarregados de uma parte da tarefa dos inspectores actuais. Eis em que termos K. Frey descreve a qualificação do professor-conselheiro — título que deveria, aliás, constituir uma promoção igual à de inspector:

> Ele deve ser capaz de trabalhar com grupos profissionais de quinze a vinte adultos. Deve conhecer a dinâmica de grupo, particularmente os processos sociais de aprendizagem. Deve ser capaz de organizar experiências científicas no domínio escolar. Deve, ainda, conceber e dirigir exercícios práticos para os professores. Deve poder interpretar resultados experimentais — particularmente dados estatísticos — (...) O professor-conselheiro deve possuir ele mesmo uma experiência de ensino e deve poder retomar essa prática em qualquer momento.
>
> Vistas essas exigências, o professor-conselheiro ideal poderia ser um docente que, após alguns anos de função, veria o seu horário semanal reduzido a 4 ou 5 horas durante três ou quatro anos. Esses anos seriam consagrados à participação na investigação em educação, à direcção de investigações pessoais e ao treino na formação de professores. [2]

Por fim, seguimos ainda inteiramente R. Frey quando assina cinco funções essenciais aos institutos de formação e de informação de professores:

1. Habilitar os professores a ensinar e a educar, tornando-os capazes de actuar em conformidade.
2. Participar na preparação de reformas educativas, à sua realização e à sua avaliação.
3. Informar os professores do que se refere ao seu campo de actividade: discussões políticas, descobertas científicas, medidas legislativas...
4. Participar na produção dos meios didácticos e à sua introdução na prática escolar.
5. Promover a inovação, sobretudo junto dos inspectores e dos directores de escola.

Estruturalmente, um Centro nacional seria encarregado da coordenação da formação e da informação dos docentes e da investigação em educação. Esse centro desmultiplicar-se-ia em instituições regionais constituídas por uma universidade — centros de reflexão teórica e de investigação — rodeada de escolas práticas — as antigas escolas normais reconvertidas — fazendo organicamente parte da universidade, mas especialmente encarregadas da experiência prática do ensino e da investigação de desenvolvimento.

[2] K. FREY, *op. cit.*

É portanto nesse contexto de aprendizagem integrada, interdisciplinar, sempre em contacto directo com a experiência vivida, que é preciso situar as diferentes componentes da formação dos professores. Por necessidade de exposição, considerámo-las uma após outra. [3] Em certos casos, serão indicados os métodos ou os meios de integração parcial. Mas mesmo onde eles não existam, fica entendido que a opção metodológica que acabámos de tomar, continua de aplicação.

Os futuros docentes não serão capazes de educar os seus alunos com a independência e a conquista pessoal do saber, senão na medida em que eles mesmos forem independentes e conquistadores durante e depois da sua formação inicial. Sem dúvida que só existe uma regra de ouro em pedagogia: aprender a resolver os problemas por si mesmo, transformando a matéria a aprender em meio de investigação. Também há muito tempo que em vez de instrumento, ela é objectiva em si mesma — a matéria permanece inerte, não enriquece a paleta dos comportamentos. Assim se explica que belas construções teóricas, psicológicas ou pedagógicas, apresentadas aos alunos-professores para memorizar, não exerçam praticamente nenhum efeito no seu ensino.

Toda a formação dos professores deveria articular-se em quatro questões às quais é preciso incansavelmente tudo reconduzir, e a que é necessário dar oportunidade de pôr realmente na maior variedade possível de situações educacionais:

1. Que fins a educação procura atingir?
2. Segundo os alunos, como variam esses fins?
3. Como podem atingir-se esses fins?
4. Como saber-se se foram atingidos?

J. Raven escreve a este respeito:

> Até agora, a formação dos professores pouco permitira praticar diferentes tipos de comunicação ou de condução da classe, diferentes estilos de ensino e de relações humanas, diferentes métodos a aplicar para atingir fins diferentes, especialmente fins que não pertencem ao domínio dos conhecimentos. Os alunos-professores têm pouca oportunidade de participar nas actividades de construção de curricula que os incitem, por seu lado, a deixar os alunos tomar a iniciativa na sua própria educação. Têm pouca ocasião de experimentar as frustrações e as satisfações que suscita a tentativa de uma nova função na aprendizagem. Falta-lhes ocasião para desenvolver o leque de competências de que terão realmente necessidade para se comportar como docentes eficazes. Não têm tempo de reflectir nos objectivos da educação ou nos meios de os atingir. Em suma, a formação dos professores deve ser revista profundamente a fim de poder centrar-se nos tipos de actividades em vez de insistir nas aprendizagens teóricas habituais. [4]

O modelo de Frey não é evidentemente o único possível, e muitos outros, a nosso ver entretanto menos evoluídos, têm sido experimentados

[3] Não é de admirar não se encontrar, entre eles, um curso isolado de «metodologia especial». Devido mesmo ao sistema preconizado, a metodologia é tratada por cada um dos professores-conselheiros para os ramos de que está encarregado. Por outras palavras, todos os professores-conselheiros são também professores de metodologia especial.

[4] J. RAVEN, comunicação pessoal de 30 de Novembro de 1973.

com o fim de tornar a aprendizagem tão activa quanto possível. Segundo sabemos, ninguém deu tão explicitamente conta, desde o começo, da repartição da formação sobre toda a carreira. Eis, a título de ilustração, uma breve descrição de três tentativas realizadas nos Estados Unidos:

Universidade de Harvard I

O estudante faz primeiro estudos universitários completos numa secção especializada (matemáticas, língua materna, ciências, etc.). Depois, consagra um ano à formação pedagógica, que se desenrola da seguinte forma:

1. Seis semanas de formação teórica intensa, durante o Verão.
2. Seguidamente, dois alunos-professores constituem uma equipa encarregada de assumir o encargo de um professor principiante. Um aluno-professor ensina durante a primeira parte do ano, e o outro durante a segunda parte. O resto do ano é consagrado aos estudos psicopedagógicos teóricos. Os alunos-professores recebem um salário que se situa entre um terço e a metade do de um docente principiante.

Universidade de Harvard II [5]

1. No primeiro semestre, o estudante segue um programa de estudos teóricos completo, e procede a observações nas escolas.
2. No segundo semestre, o estudante ensina de manhã e continua a seguir os cursos teóricos de tarde.

Universidade de Cornell [6]

Durante o ano académico, os alunos-instituidores trabalham nas escolas urbanas e rurais, cerca de cinco meios dias por semana. Os problemas observados e encontrados no local, constituem a base de seis horas semanais de seminário dirigidas por professores de universidade, de professores de estágio e de visitadores especialistas de algumas disciplinas. Os estudantes devem ter um jornal das suas experiências, preparar a lista dos problemas encontrados, ler um grande número de publicações pedagógicas e redigir uma memória sobre um problema de educação.

II. OS DOMÍNIOS DA FORMAÇÃO

Já em 1966, a UNESCO tomou uma posição de princípio sem ambiguidade, sobre os componentes da formação de todos os professores:

> Todo o programa de formação dos docentes deverá compreender essencialmente os seguintes pontos:
> *a)* estudos gerais;
> *b)* estudo dos elementos fundamentais da filosofia, da psicologia, da sociologia aplicada à educação, assim como o estudo da teoria e da história da educação comparada, da pedagogia experimental, da administração escolar e dos métodos de ensino nas diversas disciplinas;
> *c)* estudos relativos ao domínio no qual o interessado tem a intenção de exercer o seu ensino;
> *d)* prática do ensino e das actividades paraescolares sob a direcção dos professores plenamente qualificados. [7]

[5] Neste caso, a formação descrita intervém após um ciclo universitário de base (diploma de *Bachelor of Arts*).

[6] Neste caso, a formação descrita intervém após um ciclo universitário de base (diploma de *Bachelor of Arts*).

Esses diferentes aspectos serão encarados sucessivamente.

A. CULTURA GERAL

Por cultura geral, entendemos o conjunto das aptidões, do saber e das aprendizagens afectivas que permitem ao indivíduo desenvolver-se harmoniosamente num meio que se alarga progressivamente, de o compreender, de o modificar segundo a sua conveniência, e de aplicar aí um espírito crítico, idealmente para benefício de todos.

Nesta perspectiva, não podem conceber-se razões justificativas das diferenças de nível de cultura entre as diversas categorias de docentes. E mesmo dando-se à palavra cultura um sentido mais tradicional, a verificação permanece válida. Porquê uma instituidora do jardim de infância deverá dominar menos bem a língua materna do que um professor do secundário? O senso estético é menos importante num professor do ensino secundário geral? A experiência do mundo e dos homens conta menos para ensinar a um nível do que noutro?

A base da cultura geral adquire-se no ensino fundamental. Por razões de maturidade necessária, ela encontra um acabamento completo no «tronco comum» sugerido por todos, no início dos estudos superiores. Não voltaremos aí.

Em matéria de aquisições de conhecimentos, as coisas são, sem dúvida, muito claras: não se trata de um enciclopedismo de função formalista, mas sim de descobrir os factos dominantes, os princípios e os métodos principais nos domínios científico, literário, estético, filosófico, social, político e moral. Pelo contrário, a investigação contemporânea revela quanto a acção educativa fundamental permanece iludida na sua prossecução de aptidões *(skills)* de primeira importância: capacidade de analisar, de sintetizar, de extrapolar; capacidade de comunicar, pela palavra e pela escrita, por meio de uma variedade de línguas utilizadas em diferentes níveis; aquisição de métodos de informação e de trabalho adaptados às características individuais e de eficácia comprovada; capacidade de estabelecer as relações sociais, de compreender «o outro», de trabalhar em grupo, etc.

As técnicas de expressão — linguística, matemática, artística, manual, corporal — revestem uma importância particular para o docente. A expressão corporal, sobretudo, deveria ser sistematicamente desenvolvida. Não pode naturalmente ser questão — o perigo é uma ameaça permanente — de esta-

[7] UNESCO, *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 de Outubro 1966, p. 13.

belecer uma ginástica intelectual, uma cultura artificial de faculdades, mas sim de procurar em cada encontro educativo a ocasião de exercer essas aptidões e, sobretudo, de avaliar o seu progresso.

Até estes últimos tempos foi, de bom-tom — e de grande conforto intelectual — pretender que as aquisições humanas essenciais se situam a um tal nivel de complexidade psicológica, que escapam a qualquer medida. Que não existem equações da beleza, da bondade ou da verdade, cada uma delas agradando facilmente. Todavia, essas qualidades são, em parte, mensuráveis. Não as avaliamos nós continuamente? E não cremos demasiado ingenuamente que os critérios aos quais nos referimos são extremamente numerosos? A investigação indica antes o contrário. [8] De qualquer maneira, nada permite desculpar a falta de operacionalização dos objectivos e, por consequência, a falta de estratégias educativas estruturadas e justificadas.

O problema reside, em grande parte, algures: as aprendizagens nobres operam-se tão lentamente, que a influência de um educador particular é raramente diferente da dos seus colegas, precedentes ou seguintes. G. De Landsheere [9] propõe que, nesse caso, se considere a responsabilidade colectiva dos docentes. Tendo, por exemplo, definido de forma operacional o que entende por espírito de iniciativa, espírito crítico, sensibilidade artística, etc., proceder-se-á a *surveys* periódicos, avaliando-se em que medida um progresso, uma estagnação, mesmo uma regressão, se manifestam à escala de populações escolares. Instruções gerais serão então dadas, por consequência, a todos os docentes ou a algumas categorias de entre eles, a fim de que, colectivamente, se insiram no melhor desenvolvimento de uma acção particular.

Mas um outro aspecto da cultura geral é ainda mais negligenciado que o precedente: a experiência da vida e dos homens, em contextos familiares ou não. Quando têm a seu cargo a educação das crianças vindas de meios sociais diferentes, ou mesmo vindas de países estrangeiros — e tudo leva a crer que a movimentação das populações se acelerará nos próximos decénios —, quantos docentes têm uma ideia algo pouco precisa do que é a vida numa fábrica, numa empresa comercial, na indústria turística ou mais simplesmente num meio familiar diferente do seu? A fórmula de ensino em alternância que vimos surgir, observações locais durante a formação inicial e a introdução progressiva de licenças sabáticas na carreira de docente, deveriam fornecer a experiência social desejada.

Em conclusão, pomos como princípio que todos os docentes — qualquer que seja o nivel escolar a que se destinem —, devem possuir, ao iniciar a profissão, uma cultura geral sólida, e continuar a enriquecê-la no decurso da vida. É evidente que não se trata de impor a todos uma cultura *standard*, mas pôr-se como segundo princípio, que uma diferença de nivel cultural segundo as categorias de docentes, é inaceitável.

---

[8] Ver a este respeito: E. EISNER, «The Mythology of Art Education», em *Curriculum Theory Network*, 4, 1974, pp. 89-100.

[9] Cf. G. DE LANDSHEERE, «Formes nouvelles de l'évaluation», em *Le Français dans le monde*, 10, 1973, pp. 47-48.

B. ESTUDOS DE ESPECIALIDADE

Desde o século XIX que se acha natural e indispensável que os professores de liceu hajam feito estudos especializados completos, na universidade. Que frequentemente esses estudos não tenham sido seguidos — em alguns países — senão de um simulacro de formação pedagógica de que nos ocuparemos aqui unicamente para lembrar o oposto — que os instituidores concentram os seus esforços na preparação pedagógica, ao passo que os seus estudos nas outras disciplinas permanecem relativamente superficiais. Não se pretendeu durante muito tempo, que não havia necessidade de saberem muito mais do que deviam ensinar?

É preciso ver nessa formação científica inferior do instituidor, uma política justificada ou uma sobrevivência de tempos ainda não muito distantes — um século a um século e meio na Europa ocidental e nos Estados Unidos — em que o ensino público se fazia por pobres diabos sedentários ou ambulantes, de que o único apanágio era saberem ler e contar um pouco?

Actualmente, aqueles a quem desejamos confiar a educação fundamental dos nossos filhos, são objecto de exigências enormes. P. Woodring delimita-as de forma tão notável, que não hesitamos em citá-las longamente:

> O instituidor de uma classe da sexta primária, por exemplo, deveria possuir uma impossível combinação de virtudes. Primeiro, deveria dar provas de uma magistral compreensão do processo da aprendizagem e saber suscitar e conservar o interesse de crianças idas de meios sociais, económicos e intelectuais muito diversos; deveria saber como obter de todos o melhor rendimento escolar possível. Deveria poder comunicar eficazmente com crianças cujo quociente intelectual varie de 50 a 150 ou mais.
>
> Responsável pelo ensino de todas as disciplinas, deveria possuir um saber profundo em matemática, em literatura, em história, em ciências, em geografia, e no domínio das artes, pois esses conhecimentos elementares nessas disciplinas são insuficientes para dirigir uma classe do sexto, onde alguns alunos atingem já uma idade mental de dezasseis ou de dezoito anos, e onde outros são superiormente dotados em domínios particulares.
>
> O instituidor ideal possuiria conhecimentos avançados em todos os domínios, se quer oferecer o máximo de ocasiões de aprendizagem aos alunos bem dotados.
>
> Deveria também poder ensinar a leitura de forma sábia e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem. Da mesma forma para a escrita, a ortografia e outras aptidões. Deveria conhecer a língua materna a fundo e saber ensinar o seu uso falado e escrito aos alunos. Provavelmente deveria ele próprio conhecer uma língua estrangeira.
>
> Deveria saber dirigir jogos infantis e organizar diversas actividades recreativas ou sociais. Todo o seu ensino deveria, aliás, possuir a marca de princípios morais.
>
> Mas o instituidor ideal deveria ser ainda muito mais do que um docente de conhecimentos e de aptidões. Deveria possuir uma personalidade calorosa, simpática, transmitindo a segurança emocional às crianças perturbadas. Entretanto, o calor das relações não basta. Idealmente, o instituidor deveria possuir a intuição, os conhecimentos especializados e a aptidão de um psicólogo clínico, capaz de diagnosticar, de tratar uma grande variedade de problemas psicológicos. Deveria também manter a disciplina sem brutalidade, de maneira a conservar na classe uma atmosfera serena, propícia à aprendizagem. Se uma criança tem tendência para a delinquência, ele deveria poder proteger o grupo com habilidade e rapidez, sem prejudicar a criança; deveria depois desempenhar o papel do psicólogo para prevenir a aparição de comportamentos anti-sociais.

Deveria mesmo desempenhar o papel de enfermeiro, reconhecendo os alunos doentes e mandando-os para casa ou para o médico.

E ainda não é tudo! O instituidor ideal deveria poder estabelecer boas relações com o seu director, os inspectores e os seus colegas. Deveria cooperar eficazmente com uma grande variedade de pais, alguns insatisfeitos, críticos, coléricos; deveria ser portanto uma espécie de perito em relações públicas. E, naturalmente, deveria participar nas reuniões de pais e exercer uma acção social na comunidade.

Nenhuma profissão é tão exigente como a profissão de docente, pois nenhuma exige que os seus membros saibam desempenhar tantas funções diferentes. [10]

E Woodring observa de forma desiludida:

Para conseguirmos suficientes professores para as nossas classes, consentimos em compromissos, só procurando um mínimo entre essas numerosas qualidades desejáveis. Aceitámos uma larga mediocridade em vez de uma peritagem estreita (...). Chegamos mesmo a suspeitar de um instituidor que brilha demasiado em determinado domínio.

É possível encontrar bastantes homens e mulheres excepcionais, que respondam a todas as exigências que enumerámos? Seguramente não. A resposta prática é dupla. A profissão de instituidor requer uma formação muito complexa para a qual quatro a cinco anos de ensino superior não são demasiados. Devem unir-se e constituir equipas de ensino e de direcção em função da complementaridade dos seus membros. A dificuldade da profissão dos docentes de outros nivéis não é sem dúvida menor, mesmo se as responsabilidades mudam em parte. Que propomos nós, concretamente?

A Formação Especializada da Instituidora Maternal [11]

De simples guarda de crianças que foi no passado, a instituidora maternal tem visto as suas responsabilidades educativas aumentar à medida que progride o nosso conhecimento do desenvolvimento da criança, das suas dificuldades e dos seus acidentes. Chega-se hoje a considerar que os sete ou oito primeiros anos da vida são os mais decisivos tanto para a formação do carácter, o equilíbrio psicológico, como para o desenvolvimento da inteligência. As dificuldades socio-culturais instalam-se precocemente e levam às dificuldades escolares que selam por vezes o destino do homem antes de entrar no ensino secundário. Em suma, a batalha da legalidade das oportunidades, da democratização do ensino, trava-se primeiro que tudo na escola maternal. [12]

A própria noção de dificuldade socio-cultural é ambígua, pois ela aceita geralmente por norma uma forma de cultura burguesa adoptada e perpetuada pela escola. Objecta-se, com razão, que cada subcultura possui os seus meios adequados de expressão e de construção do real, e que a democratização requer um pluralismo cultural primeiro do que um alinhamento sobre uma norma imposta por uma classe dominante.

A reivindicação é simultaneamente generosa e justificada no seu princípio, mas em parte ilusória. Fora de considerações de classes, a comunicação relativa aos conteúdos infinitamente variados e complexos da cultura contemporânea — e mais ainda, segundo toda a probabilidade, da cultura do ano 2000 — impõe o recurso a uma língua veicular, a um código comum, de um nivel abstracto elevado. O essencial é partir da linguagem funcional no interior da sua cultura original, que a criança leva à escola, para chegar, se aí diverge, à linguagem da cultura oficial.

Mas a linguagem não é senão um dos aspectos do problema: a experiência do real, as percepções, a construção da inteligência, os valores, os procedimentos, os interesses, o equilíbrio afectivo, a integração harmoniosa da personalidade, a socialização estão também em causa. E aqui, também, um certo denominador comum é necessário, mesmo numa cultura diferenciada e pluralista.

A instituidora maternal é particularmente chamada a preencher as seguintes funções:

— Criar para a criança um clima afectivo seguro e equilibrado.
— Seguir o desenvolvimento da personalidade...
— Seguir o desenvolvimento da inteligência...
— Seguir o desenvolvimento psicomotor, estimulá-lo, diagnosticar as dificuldades e remediá-las tanto quanto possível.
— Enriquecer a experiência social da criança.
— Enriquecer a experiência cultural da criança.
— Fazer adquirir valores, procedimentos, hábitos.
— Ajudar a conquistar a linguagem veicular: [13] compreensão e expressão.
— Ajudar a conquistar os conceitos fundamentais do espaço e da quantidade.
— Durante o período de transição entre a educação pré-primária e a escola primária, preparar as aprendizagens escolares.
— Ajudar as famílias a educar os seus filhos. A instituidora deve especialmente suscitar a participação das famílias na vida da escola.

---

[10] P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education, op. cit.*, pp. 71-72. Aproxima-se desse texto a posição de A. Mood: «Ensinar é difícil e complicado; só um génio pode fazê-lo de forma excepcionalmente boa. Se queremos aumentar de muito a qualidade do nosso ensino, ou devemos transformar os professores em génios, ou facilitar-lhes a tarefa pondo à sua disposição um vasto conjunto de utensílios e de equipamentos sofisticados». (A. MOOD, *How Teachers make a Difference*, USOE, Washington, 1971, p. 14).

[11] A presença de educadores masculinos na escola maternal é provavelmente desejável. O problema está entretanto mal estudado; se a proposição se confirmar, uma formação prevista para as instituidoras aplicar-se-ia naturalmente também aos instituidores.

[12] Sobre este problema, a Fundação Bernard van Leer havia já recenseado mais de quatrocentas publicações em 1971. Ver: *Compensatory Early Chilhood Education. A Selective Working Bibliography*, Fundação B. van Leer, Haia, 1971.

[13] Que é, em certos casos, uma língua estrangeira (filhos de imigrantes; crianças que vivem num país onde se falam várias línguas e onde só uma se torna a língua oficial de cultura).

Que é preciso, neste caso, considerar como estudos de especialidade?

Uma importante formação universitária em psicologia clínica [14], compreendendo uma formação aprofundada em psicologia genética, parece impor-se. Tais estudos duram normalmente quatro a cinco anos, sem estágios tão extensos como os que se prevêem aqui. Se se lembra que uma atenção particular deverá ser acordada à psicolinguística, aos fundamentos da matemática, ao desenvolvimento sistemático da criatividade — cuja expressão artística não constitui senão um aspecto particular —, o tempo de estudos universitários será bem preenchido... [15]

Na maioria dos países da Europa, fazer instituidoras maternais das universitárias, em parte inteira, pode ainda considerar-se pura utopia. Todavia, a partir de 1971, o Conselho central de educação do Japão formulou recomendações tendentes a estabelecer, de dois a quatro anos, a formação plenamente universitária das instituidoras maternais. [16] E sabe-se que nos Estados Unidos, quatro ou cinco anos de ensino superior parece normal para os docentes de nivel primário. [17]

O instituidor primário

Assegurando firmemente a continuidade da acção psicológica e social, durante toda a escolaridade, parece faltar estabelecer uma distinção entre os professores que acolherão alunos até cerca da idade de oito anos, e os outros.

Para a primeira categoria, pensamos que é preciso encontrar um compromisso entre os estudos previstos para a instituidora maternal e os estudos altamente especializados no ensino da leitura, da escrita, da comunicação oral, da matemática elementar, incluindo as técnicas de diagnóstico e de medicação.

Para os instituidores encarregados de crianças acima de oito anos, a política em matéria de formação especializada fica por definir. A citação de Woodring, que abre o presente capítulo, pôs o problema geral. Aprofundemo-lo algo mais.

---

[14] O que não significa entretanto uma formação completa em todos os domínios da intervenção psicológica.

[15] P. Olson toma praticamente a mesma posição sobre as componentes da formação: «O instituidor na sua classe, o professor de ensino secundário ensinando um ou vários ramos, uma instituidora maternal manejando o material Dienes têm necessidade de possuir conhecimentos consideráveis sobre os fundamentos da matemática e sobre as propriedades da matéria, de conhecer a linguística, os dialectos, os modos de aquisição da linguagem, a antropologia, a sociologia, e a maneira como funciona um grupo humano, de conhecer as teorias da aprendizagem e do comportamento. E é preciso, por exemplo, ser capaz de aplicar todos os aspectos dessas disciplinas ao ensino da leitura» (P. OLSON, «The Preparation of the Teacher: an Evaluation of the State of the Art», em *Education for 1984 and after*, 1968 [citado por B. FORD, *op. cit.*, p. 32]).

[16] Cf. S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon*, OCDE, Paris, 1974, p. 38.

[17] Sabe-se que a definição operacional de «universidade» não é inteiramente a mesma nos Estados Unidos e entre nós. A duração dos estudos não tem menos valor de tendência para o nosso propósito.

1. Paralelamente a uma preparação psicológica e pedagógica ampla, o aluno-professor deveria formar-se mais especialmente, seja para o ensino às crianças de cinco ou seis a sete ou oito anos, seja para o grupo de oito ou nove a onze ou doze anos.

2. A alusão de Woodring a largas margens de variação entre os alunos, é inteiramente correcta. Precisemo-la. Segundo O. McNamar, a margem de variação de idade mental ultrapassa seis anos no final da escola elementar. [18] Ora, os sujeitos mais fracos foram já eliminados. Para toda a população das crianças de doze anos, a margem é superior a nove anos de idade mental.

Em todos os sectores culturais, quer se trate de conhecimentos ou de aptidões, as margens são também evidentes. Numa experiência recente incidindo sobre a compreensão dos textos, encontra-se um caso em que o resultado médio do sexto ano primário é já atingido por alunos do quarto ano, mas o mesmo resultado é também obtido por alunos do quarto ano do ensino secundário geral e do sexto ano do ensino secundário técnico (as margens são, portanto, respectivamente de sete e de nove anos escolares). [19]

Comparando os resultados de testes de conhecimentos destinados a vários anos escolares, encontram-se casos semelhantes. Eles confirmam observações já antigas, feitas sobretudo nos Estados Unidos. Lindquist, Cook, Cornell, encontraram, no sexto ano primário, margens de sete a oito anos em compreensão da leitura, em vocabulário, em ciências e em história. Fenómenos análogos existem no ensino secundário.

Destes resultados, pode aliás concluir-se que a barreira entre o ensino primário e o ensino secundário inferior, é frequentemente artificial.

3. Contrariamente a uma antiga crença, um conhecimento muito seguro de uma disciplina é necessário para poder ensinar-se os rudimentos. Por exemplo, não é preciso ser hábil na análise textual para aí conduzir jovens alunos? Não deve saber-se a que resultado leva — dez ou vinte anos depois? — a formação matemática para distinguir o que verdadeiramente importa? Pode ensinar-se uma língua estrangeira sem a conhecer bem, pronunciando-a erroneamente, porque se trata de um princípio de aprendizagem? A música, a ginástica, a moral, que se confiam quase por toda a parte a professores especializados, são mais importantes ou mais difíceis do que a língua materna, as ciências, a matemática?

4. Alguns justificam o instituidor polivalente porque o aluno de escola primária experimentaria certa insegurança afectiva se fosse confiado a vários professores no decurso de um mesmo ano. Esta afirmação está longe de ser confirmada pela investigação. E a instauração de equipas de docentes ocupando-se dos mesmos alunos durante vários anos consecutivos assegura talvez mais estabilidade ainda do que no passado. Neste sistema, nada impede, aliás, que cada classe tenha o seu responsável central.

---

[18] Cf. O. McNAMAR, *The Revision of the Stanford-Binet Scale*, Houghton-Mifflin, Boston, 1942.

[19] Ver G. DE LANDSHEERE, *Le Test de closure*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelas, 1973.

Para os alunos de oito-nove a onze-doze anos, optamos resolutamente pelo ensino por equipas, em que cada um dos membros teria escolhido, no decurso dos estudos, um grupo de especialidade: [20] 1. Língua materna — história; 2. Matemática (incluindo a informática) — física; 3. Ciências naturais — geografia; 4. Artes plásticas; 5. As línguas estrangeiras, a música, a educação física permanecem especialidades particulares, estudadas também nas escolas universitárias.

Numa escola primária contando seis anos de estudos, a equipa de base será constituída por seis instituidores: dois especialistas do grupo cinco-seis a sete-oito anos, e quatro especialistas correspondendo aos quatro primeiros grupos acima. Segundo o tamanho da escola, essa equipa de base será aumentada com especialistas do quinto grupo, a tempo inteiro ou a tempo parcial, de um secretário, eventualmente de um auxiliar de ensino, de um especialista da tecnologia pedagógica e de estagiários. Nas escolas primárias cerca de trezentos alunos [21] parecem permitir um investimento óptimo em pessoal e em equipamento.

A formação especializada será adquirida nas universidades, e conselheiros orientarão os futuros instituidores para os cursos fundamentais (possuidores de um número de unidades de valor característico).

O professor de ensino secundário geral

Da mesma forma que se dispôs de uma zona de transição entre a educação pré-primária e a primária, assim também preconizamos uma larga articulação entre o primário e o secundário superior. O ciclo de observação — dois primeiros anos — de ensino secundário polivalente poderia constituir essa articulação. Poder-se-iam encarregar aí do ensino equipas constituídas por «instituidores» do tipo II e por professores do ensino secundário propriamente dito. [22]

[20] Sistema adoptado há vários anos para a formação de professores do ensino secundário inferior na Bélgica. O grupo língua materna-história é bastante contestado. Parece praticamente muito difícil recorrer, a partir da escola primária, a historiadores especializados. Uma semiespecialização é actualmente reclamada na Suécia: «Os docentes e os futuros docentes insistem na necessidade de reduzir o número das matérias ensinadas pelos instituidores em benefício de um aprofundamento maior de matérias menos numerosas» (S. MARKLUND e B. GRAN, «La Recherche et l'innovation en matière de formation des enseignants», em *Tendances nouvelles... Expériences nationales:* Suède, OCDE, 1974, p. 24).

[21] O equivalente a doze classes tradicionais. O sistema de classes rígidas é todavia substituído por sistemas de agrupamento mais flexível, permitindo especialmente uma progressão individualizada. Nas regiões rurais, encontram-se ainda, na Europa, muitas escolas primárias com um reduzido número de alunos. O reagrupamento necessário, tornado possível por serviços de colheita não suscita nada mal reticências sentimentais. Será preciso entretanto chegar aí, se se pretende realmente que o princípio de igualdade das oportunidades educativas se aplique também às crianças do campo.

[22] «A separação mais rígida e que tem tido consequências mais profundas sobre o estatuto e o moral dos docentes, é a que existe frequentemente entre a formação dos instituidores e a dos professores do ensino secundário (...). Resulta daí muitas vezes que os instituidores se sentem separados dos seus colegas do secundário e se julgam inferiores a eles. Pode supor-se que esse estado de coisas é não só prejudicial para os professores, mas também para os seus alunos. Em muitos países, a transição entre ensino primário e ensino secundário é ainda demasiado brutal para os alunos. Não é bom para eles que em dois estádios da sua educação, encontrem docentes formados de maneira profundamente diferente, e por isso, adoptaram atitudes opostas às da organização escolar, da direcção da classe e os métodos de ensino». (A. YATES, *Current Problems of Teacher Education,* UNESCO, Hamburgo, 1970, p. 31).

Para os restantes anos reencontrar-se-ia o antigo professor de liceu, isto é, um docente especializado num só ramo, mas que recebera uma formação geral mais ampla e uma formação psicopedagógica muito mais aprofundada que no passado.

A condução simultânea da formação num domínio de especialidade e da formação psicológica e pedagógica deve ser organizada com cuidado a fim de evitar que uma das duas não seja demasiado privilegiada ou que as duas soçobrem na mediocridade. Nos Estados Unidos, onde o sistema é praticado há longo tempo, as dificuldades não faltaram:

> Uma das consequências — da dupla formação simultânea — foi que os graduados de uma escola de educação, que tinham grande necessidade de aprofundar os seus estudos de especialidade ao nivel de pós-graduação, não têm sido facilmente admitidos nos cursos universitários que levam ao título de *Master of Arts* no ramo. Frequentemente se resolvem a adquirir uma mestria em educação. Inversamente, os estudantes que haviam seguido os cursos de especialização fora de uma escola de educação, não são frequentemente autorizados a seguir cursos pós-graduação em educação, porque lhes falta a base pedagógica. Nos dois casos, o estudante recebe finalmente mais daquilo de que menos necessita, e não tem oportunidade de suprir as lacunas da sua formação. [23]

A fonte principal dos problemas encontrados nos Estados Unidos, reside no facto de que os estudos de especialização se fazem frequentemente nas universidades saídas das antigas escolas normais; elas oferecem simultaneamente os cursos no ramo de especialização e a preparação psicopedagógica.

A dificuldade parece poder evitar-se na fórmula que preconizamos, pois os cursos de especialização tiram-se na secção universitária especializada (mas situam-se ao nivel fundamental). As unidades de valor que eles procuram permitem uma reconversão ulterior para a carreira científica. Basta fazer os estudos complementares necessários. O inverso vale naturalmente também para um estudante que tivesse optado primeiro pela preparação científica, e depois desejasse reorientar-se para o ensino.

Outras categorias de docentes

Reservámos um estudo especial à preparação dos professores do ensino especial e do ensino profissional (ver pp. 117-134).

C. A FORMAÇÃO PSICOLÓGICA E PEDAGÓGICA

Feita primeiro de receitas de profissão, de sabedoria humana e de regras lógicas, ditadas pelo espírito de sistema do adulto, a pedagogia nutriu-se

[23] P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education,* Fund for the Advancement of Education, Nova Iorque, 1957, p. 22.

pouco a pouco de psicologia, à medida que esta progredia. Entretanto, até estes últimos tempos, e apesar das profissões de fé sempre renovadas, o lugar da psicologia no processo de ensino permanece frequentemente ou implícito ou superficial. E sistemas de ensino que pretendem tudo fundar nos interesses do aluno, nas suas «motivações», nas leis da aprendizagem, têm por vezes especulado sobre os conceitos mais filosóficos do que psicológicos. Menos ainda que a psicologia da inteligência — cujas leis mais mecânicas foram pelo menos aplicadas pelo cevar de conhecimentos —, a psicologia da personalidade não encontrou o seu lugar na acção escolar quotidiana. Ora, ela constitui, não somente a verdadeira chave do sucesso pedagógico, mas tem direito à precedência porque, antes de fazer um homem sábio, importa primeiro fazer um homem bem adaptado e feliz. Quanto à psicologia clínica, fonte de uma extrema riqueza para o ensino, ela está praticamente ausente da formação de educadores e mesmo da própria pedagogia.

De nada serve — sabe-se hoje demasiado bem! — estudar as teorias psicológicas sem as viver, ou estudar as línguas mortas sem as falar. O objectivo é, pelo contrário, compreender os indivíduos vivos, agir sobre eles e com eles, enriquecer-se e enriquecê-los. A quem possui a arte e as virtudes do psicólogo, o resto da pedagogia abre-se como que naturalmente. Assim se explica, aliás, o sucesso de educadores dotados do senso do humano e, por isso, a crença ainda expandida da inexistência de uma ciência pedagógica independente. Ela existe bem, mesmo se unicamente ciência de síntese pela mesma razão que a medicina. Reconhecer o que ela deve às disciplinas fundamentais, não lhe apouca o valor.

Começamos portanto por examinar a formação psicológica dos professores, para sublinhar ainda a preponderância que lhe outorgamos. Que não se admirem da extensão dos desenvolvimentos concedidos a esse capítulo — e mesmo de algumas sobreposições que facilmente parecem repetições. As modalidades de formação propostas apareceram suficientemente novas para justificar uma recusa aos encurtamentos exagerados ou uma esquiva às dificuldades.

PSICOLOGIA

Objectivos da formação psicológica

O comportamento humano deve constituir, para os futuros professores, um objecto de reflexão permanente.

Antes mesmo de se preocupar pela formação teórica e prática no domínio da psicologia, importa vigiar a saúde mental dos educadores, assegurar a melhor integração possível da sua personalidade. Ao salvaguardar o seu equilíbrio interior, o educador deve poder integrar-se de forma dinâmica e harmoniosa nos diferentes grupos sociais. A sua missão supõe um empenho permanente no humano, uma compreensão do «outro», um grande poder de empatia, dando primeiro àqueles que têm o cargo de educar, o sentimento de segurança que nasce de ser-se compreendido e de compreender, de ser-se estimado e de estimar. Esse sentimento condiciona a evolução positiva da imagem de si e da própria personalidade.

Que uma sólida formação psicológica seja absolutamente necessária àqueles que farão das relações humanas o essencial da sua profissão, parece de tal forma evidente que se hesita em afirmá-lo. Todavia, no limiar do ano 2000, diplomam-se ainda todos os anos milhares de docentes praticamente incultos na matéria.

O conhecimento dos mecanismos do comportamento, dos processos de aprendizagem, do desenvolvimento do organismo e das possibilidades de o orientar por intervenções sistemáticas, condiciona a prática racional da educação e do ensino. Sem ter em conta factores psicológicos, a indispensável formulação dos objectivos da educação torna-se impossível ou, pelo menos, sem solidez.

Sem que possa ser questão de formar psicoterapeutas, a preparação dos professores deve munir estes de procedimentos e de técnicas de influência da personalidade. Aliás, um treinamento sistemático da experimentação — cujos grandes métodos e as principais contribuições serão sobretudo descobertos por ocasião de trabalhos práticos — deveria premunir os futuros educadores contra alguns trâmites e pô-los aptos a ler a literatura científica necessária a uma formação continuada.

Neste contexto de objectivos, a observação — participante ou etológica — constitui a chave da abóbada metodológica da preparação. Apetrechado para os testes e as outras técnicas de avaliação, ela oscilará continuamente entre o qualitativo e o quantitativo.

Como o que se observa não pode ser abstraído do seu meio físico e sobretudo cultural, uma iniciação à antropologia social impõe-se fortemente.

Método da Formação Psicológica

Para que a formação psicológica não fique reduzida ao simples conhecimento teórico sem efeito no comportamento, mas que, pelo contrário, ela contribua para modelar os procedimentos do aluno-professor para com a sua profissão e para com os outros, a aprendizagem psicológica deve produzir-se em experiências pessoais, na participação em situações onde o indivíduo se sente realmente inserido e interessado. Da reflexão, do estudo e da discussão a propósito dos factos vividos, deveriam emergir pouco a pouco os quadros teóricos, sistematizados no momento oportuno sob a direcção do ou dos professores de psicologia.

Tem-se por vezes tentado ajustar as primeiras observações psicológicas e a tomada de contacto dos alunos-professores com a pedagogia prática: observação de lições, lições de ensaio... Essa maneira de proceder não parece desejável pois na perspectiva adoptada aqui, a capacidade de entrar em relação com o outro, a empatia, as atitudes de abertura, devem ter uma nítida precedência sobre a iniciação à didáctica, conjunto de métodos e de técnicas destinados a suscitar situações favoráveis às aprendizagens escolares.

Muito cedo, idealmente desde o início da formação dos docentes, dever-se-ia organizar uma série de experiências onde, no plano metodológico, os

alunos-professores aprenderiam a separar as observações da sua interpretação — especialmente para melhor se premunir contra os fenómenos de projecção —, e onde materiais psíquicos significativos seriam recolhidos para análise.

Esses primeiros trabalhos podem provocar no candidato uma tomada de consciência dos seus próprios problemas e constituir um choque. É a razão porque a formação não deve ser dissociada da investigação de um melhor equilíbrio pessoal do educador e deve portanto fazer-se sob o controlo de um psicólogo avisado.

A observação das crianças reveste igualmente uma grande importância: analisar os jogos, aprender a jogar com as crianças, a produzir jogos; observar o comportamento social, as manifestações de ansiedade e os problemas emocionais; seguir o desenvolvimento da linguagem, estudar os modos de raciocínio utilizando a técnica da reflexão falada, são outros tantos meios de conquistar a compreensão indispensável ao educador. O meio parental e a subcultura onde vive o aluno, constituem também territórios a explorar. Pouco a pouco, o estudante desempenhará um papel activo, intervindo nos processos observados — intervenção no jogo da criança, ajuda à integração... — e aprenderá a montar pequenas experiências nas quais os exercícios de observação serão integrados.

Chega-se assim, progressivamente, ao estádio da sistematização e do enriquecimento — estudo da literatura psicológica, filmes, etc.); entretanto, sempre o vivido, a prática, permanecem no primeiro plano. As experiências de autoscopia e as enormes possibilidades documentais oferecidas pelos registos em videocassetes, serão sem dúvida especialmente exploradas na formação dos professores do futuro.

Os Conteúdos

Ainda que o nosso propósito fundamental seja procedermos a uma reflexão geral sobre a formação dos professores, e não de elaborar uma espécie de programa-tipo e universal, julgamos necessário definir o domínio a cobrir, com uma certa precisão. Sem uma visão concreta dos conteúdos a dominar, com efeito, é impossível fazer-se uma ideia da amplidão da tarefa de formação, da sua complexidade e portanto das medidas a tomar para a organizar.

Convém repeti-lo mais uma vez, não pode pretender-se fazer adquirir tudo no curso de formação inicial, mas também não pode continuar-se a lançar na carreira do ensino, professores ignorantes dos fundamentos da sua profissão.

Por análises sempre mais profundas das observações e por sistematizações sucessivas dos elementos que elas fornecem, deveria chegar-se a cobrir o essencial das psicologias geral, experimental, genética, diferencial, social e clínica, da antropologia cultural, do exame psicológico, da psicologia da aprendizagem aplicada à educação.

Não é indispensável nem desejável ensinar separadamente esses vários aspectos do estudo comportamental. Trata-se, antes, de diversas dimensões

a considerar no estudo de grandes problemas funcionais. Pouco a pouco, elaboram-se sínteses por disciplina.

A *psicologia geral* consiste simultaneamente numa introdução aos grandes métodos da psicologia e a um enquadramento dos seus objectivos e dos seus domínios. O estudo da génese do indivíduo por grandes *domínios* do desenvolvimento — por exemplo, construção da inteligência — permite descobrir a continuidade do futuro, a importância da experiência da vida, a possibilidade de estímulos sistemáticos. O estudo das diferentes fases desenvolvimentais integra o conhecimento dos diferentes domínios num momento da vida.

Segundo o tipo de educador a formar, assim a *psicologia genética* exercerá o seu estudo especial sobre algumas fases — da primeira infância à terceira idade; mas, sem uma visão geral da história do indivíduo, um determinado período é muito dificilmente interpretável. Recordando em cada momento a unidade do biológico e do psicológico, o futuro educador enriquecerá constantemente o seu conhecimento do homem, analisando os problemas do desenvolvimento e unindo as contribuições da sua reflexão e da sua investigação, ao modelo geral da génese individual. Esses problemas serão tanto gerais — hereditariedade-meio; dificuldades socio-culturais; estruturação das necessidades; aparição de valores e de atitudes... —, como particulares — dotado, menos dotado; apático-ansioso; delinquência; problemas de desenvolvimento da criança imigrada...

No termo da sua formação inicial, o docente deveria ter adquirido uma espécie de reflexo que o levasse a situar todo o facto educativo no seu contexto desenvolvimental. Qualquer que seja o ramo ou o objectivo do ensino, eles implicam o aluno integral.

É de lastimar, particularmente para a formação dos professores, que a *psicologia da aprendizagem* seja frequentemente estudada isolando-a da psicologia genética, em vez de as reunir num todo consagrado aos processos de troca do comportamento.

Quanto à *psicologia experimental*, que intervém aqui de forma directa, efectivar-se-á, também ela, de maneira essencialmente activa, num contexto genético e diferencial. Ela permitirá adquirir uma formação metodológica de base nas técnicas de observação e de experimentação sobre os comportamentos, orientada para aspectos particularmente esclarecedores para os professores — exercícios de observações etológicas, observação da criança, reprodução de experiências piagetianas, condicionamento animal... [24]

O restante da formação psicológica visará à contribuição dos esclarecimentos particulares sobre o desenvolvimento, a explicar-lhe certas perturba-

[24] Esquece-se frequentemente a grande lição de Claparède que recomendava que, para pôr claramente o seu talento à prova, cada educador houvesse também ensinado pelo menos um rato. De facto, a psicologia experimental não constitui uma disciplina psicológica particular; ela tem por objectivo desenvolver e sistematizar o método científico que se aplica a todos os domínios do estudo comportamental. Mas, como uma aprendizagem eficaz do método científico só pode realizar-se na experiência real, a psicologia experimental contribui substancialmente para o avanço das diversas disciplinas.

ções — também a remediá-las e, idealmente, a preveni-las —, a sistematizar, enfim, o conhecimento dos mecanismos da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a *antropologia social,* também ela cada vez mais nutrida de observações de tipo etológico, permite descobrir o fundamento cultural da personalidade, a significação psicológica da cultura, o fenómeno da causalidade cíclica homem-cultura, a influência da aceleração da evolução cultural sobre o indivíduo, os conflitos de gerações e de subculturas, os problemas ligados à inculturação e à aculturação, etc. As implicações pedagógicas são inumeráveis. Particularmente, é pelo meio indirecto da antropologia cultural que o educador compreenderá que os homens encontram satisfação e segurança na vida segundo uma grande variedade de maneiras, e que a escola não tem mais o direito de se impor nesse domínio mais do que os outros. Em suma, o pluralismo educacional constitui um aspecto do pluralismo geral que deveria caracterizar a escola do ano 2000. [25]

Mais especialmente, o comportamento do aluno é influenciado por três grupos sociais — a família, a sociedade, a escola — que possuem uma dinâmica própria. Quanto mais unidade e harmonia reinarem nesses três grandes domínios de interacção, mais a educação será eficaz.

Enquanto que a antropologia cultural se centra sobre a influência dos grupos sociais, a *psicologia diferencial* focaliza-se sobre o indivíduo e tenta explicar as diferenças de desenvolvimento interindividuais sobrevindo mesmo onde o contexto social parece homogéneo. Nessa ocasião encontram-se as principais teorias da personalidade e examinam-se as suas implicações na educação e em certas intervenções com tendência «psicoterapêutica», mas resultando melhor da acção pedagógica do que médica.

A educação é impossível sem compreensão profunda do educado e toda a intervenção de certa importância deveria ser precedida de *um exame psicológico.* No respeitante a isso, os professores deveriam possuir algumas ideias de base, nem que fosse só para melhor entrar em colaboração com os outros especialistas. Passando um grande número de horas com os seus alunos, o docente deveria considerar a sua observação como parte integrante da sua função. A formação de base prevista aqui, permitiria interpretar e completar progressivamente os dados psicológicos reunidos no *dossier* de cada um, e portanto tomar pelo menos consciência de dificuldades, mesmo problemas graves, reclamando a intervenção de clínicos.

A iniciação à *psicologia clínica* tem também o seu lugar na formação inicial dos docentes? A resposta é resolutamente: sim.

A escola reveste-se de muita importância para o equilíbrio mental das crianças. Ela deve ajudar o aluno a construir uma imagem de si positiva e realista, a abrir-se aos outros e a encontrar a sua segurança entre eles, a superar as dificuldades psíquicas devidas à competição que — faça-se o que se fizer — permanece dificilmente evitável, a aumentar a sua tolerância à

[25] Não deve esquecer-se, no entanto, que esse pluralismo e a personalização das normas e dos comportamentos suscitam também problemas psicológicos, tanto individuais como sociais.

frustração, a conquistar a sua independência em todos os domínios, a desenvolver uma atitude positiva frente à cultura.

Tensões, nevroses, psicoses, socioses são para muitos dos nossos contemporâneos o quinhão de uma sociedade onde a densidade das agressões físicas e psíquicas cresce perigosamente. É impensável que os docentes não estejam apetrechados para ajudar os alunos a encontrar um equilíbrio óptimo.

Não pode, naturalmente, tratar-se de transformar todos os educadores em psicólogos clínicos. Algumas técnicas por vezes utilizadas para fins terapêuticos, encontram, não obstante, aplicações mais gerais: dinâmica de grupo, não-directividade, segurização e, mais geralmente, aplicações pedagógicas da psicologia dinâmica. Em mãos inexperientes ou utilizados por irresponsáveis, esses métodos e técnicas podem causar prejuízos consideráveis. Encontramos assim um exemplo evidente do perigo que pode fazer correr uma formação superficial, certamente improvisada dos professores.

Sendo o ensino essencialmente um processo no decurso do qual uma pessoa influencia uma ou várias outras, a *psicologia social* deve também encontrar um lugar importante na formação de docentes.

Em razão da modelagem socio-cultural de todos os aspectos da personalidade e do comportamento, da importância das relações sociais e da natureza da própria integração social, a psicologia social é uma dimensão essencial a toda a psicologia genética, diferencial, clínica... Essa dimensão será portanto acentuada em todos os assuntos tratados. No capítulo específico da psicologia social, reunir-se-ão as sínteses referentes à motivação social do comportamento e o próprio comportamento social. Assuntos particulares serão também tratados: o trabalho individual comparado ao trabalho em grupo; o conformismo, a conformidade e a facilitação social; a cooperação, a competição e o conflito, a negociação e a mediação; as crenças, as opiniões, os procedimentos e os preconceitos; a psicologia social da comunicação e da linguagem; a psicologia colectiva: multidões, massas, pânico; a propaganda e a publicidade.

Como socio-dinâmica dos grupos restritos, a psicologia social trata a contribuição moreniana — sociometria, sociodrama, psicodrama —, a contribuição lewiniana — decisão e locomoção de grupo, pesquisa-acção —, a comunicação e as funções nos grupos, a autoridade, a influência, o *leadership,* a contribuição psicanalítica e não directiva, as relações intergrupos, a intervenção socio-psicológica e os métodos de formação pelo grupo.

De uma maneira concreta, a formação dos educadores de todos os nivéis deveria compreender:

a) Uma iniciação teórica e prática à psicologia social, com demonstrações de algumas experiências fundamentais: Allport (facilitação social), Asch (conformismo), Sherif (normalização), etc.

b) Uma iniciação teórica e prática às técnicas e à dinâmica dos grupos.

Independentemente desses ensinamentos e desses exercícios, que parecem dever encontrar um lugar delimitado em todo o *curriculum* de base, é necessário prever uma formação continuada essencialmente articulada na prática, as técnicas e a dinâmica dos grupos, utilizando em ordem principal

o método dos exercícios estruturados e dos exercícios-suporte. Uma tal formação trata não só o «saber», mas também o «saber-fazer» e o «saber-ser». As suas finalidades consistem especialmente em:

1. Facilitar a aquisição de uma certa capacidade social de manejo e de adaptação aos grupos, sobretudo a grupos escolares.
2. Preparar o docente para ultrapassar os seus eu-necessidades, o que postula uma reestruturação dos seus procedimentos, especialmente sociais.
3. Permitir detectar e esclarecer as resistências à mudança.
4. Fazer adquirir ao docente, como animador de grupos, uma certa tonalidade não directiva, no sentido da preocupação de nunca se substituir a outrem quando não seja absolutamente necessário.

Essas aquisições requerem um trabalho de desenvolvimento pessoal pelo grupo que pode estender-se por vários anos: uma tal formação é forçosamente individualizada, variando enormemente de uma pessoa para outra.

Chegamos enfim à psicologia da aprendizagem aplicada ao ensino ou, se se prefere, à *psicologia educacional*. Ela vem em último lugar para marcar bem a presença do equilíbrio e da integração da personalidade nas aprendizagens culturais de carácter técnico. Fundamentalmente, tenta-se aqui lançar um ponto permanente entre um sólido conhecimento teórico do desenvolvimento da personalidade, e mecanismos e processos de aprendizagem, dum lado, e o ensino e a vida escolar, por outro. De facto, a psicologia educacional é em primeiro lugar uma tentativa de integração e a aplicação particular das psicologias vistas anteriormente. Acrescentar-se-ão aí estudos de processos especiais — como, por exemplo, o da leitura — ou de domínios como a psicolinguística, a qual constitui certamente uma disciplina particular, mas interessa directamente o docente pela sua contribuição metodológica e pela sua significação psicológica.

A *psicolinguística* contemporânea, tanto pelo seu objectivo — a linguagem — como pelo exemplo de integração que dá chamando especialmente à convergência da linguística e da psicologia, da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da aprendizagem, oferece ao aluno-professor um campo de estudos de um interesse excepcional. Ela enriquece, com efeito, a teoria do desenvolvimento cognitivo, abrindo quase imediatamente perspectivas metodológicas.

Sem chegar aos aprofundamentos e aos defrontamentos teóricos reservados aos especialistas, a formação psicolinguística dos professores poderia comportar três partes:

a) Os objectivos e as grandes tendências da psicolinguística. A sua importância para a psicologia, especialmente como contribuição particular do comportamento.

b) Os conteúdos compreenderiam especialmente a noção de *skill* verbal, o desenvolvimento da linguagem — concebido como condicionamento *operante* ou como uma sucessão de hipóteses e de avaliações —, a linguagem da criança ou de subculturas particulares estando estudado como linguagem de gramática própria e como instrumento de relação funcional. Nesse contexto, as dificuldades do aluno saído de um meio socio-cultural afastado da dominante escolar poderiam ser analisadas e diagnosticadas.

c) O ensino da língua materna e das línguas estrangeiras seria reexaminado à luz da psicolinguística.

Ver-se-á, em particular, como e em que medida a escola pode utilizar em primeiro lugar a linguagem que a criança recebe da sua família — onde possui um sistema de referência autêntico —, para aí substituir em seguida, assegurando-se em cada instante da solidez da base vivida, o nivel da língua recebido como «bom uso». [26]

O conhecimento dos problemas do bilinguismo ou do plurilinguismo seria duplamente esclarecedor. De um lado, porque constituem talvez uma forma denunciadora da situação em que o aluno pratica, na sua família e na escola, nivéis de linguagem diferentes, o início de uma língua estrangeira constitui aqui uma espécie de caso extremo onde, à partida, a segunda linguagem nada tem de aparentemente comum com a primeira. Por outro lado, como, para o homem do ano 2000, qualquer ponto do mundo será atingido em menos de vinte e quatro horas de viagem, o conhecimento de uma ou de várias línguas estrangeiras impõe-se. Aliás, as migrações profissionais tenderão provavelmente ainda para aumentar. Se se chega, como parece desejável, a um verdadeiro conhecimento activo de várias línguas, será preciso temer e prevenir alguns efeitos negativos? Quais as indicações com que a psicolinguística contribui para o ensino das línguas?

Mais fundamentalmente ainda, uma outra questão permanece: a metodologia do ensino da língua materna ou das línguas estrangeiras pode fundar-se essencialmente na linguística e na psicolinguística? Está longe de se estabelecer. A descrição e a explicação de um fenómeno constituem seguramente as bases da evolução científica, mas não ditam entretanto os processos e os modos de aprendizagem.

Em suma, a psicolinguística interessa sobretudo o educador pelo melhor conhecimento do homem que lhe dá, e pela reflexão que suscita sobre o veículo privilegiado do ensino, a linguagem.

Vê-se que o mundo a explorar — que só entrevimos — é vasto e complexo. Ao lado da ignorância ainda tão frequente, o conhecimento enciclopédico, separado de um contexto humano vivido, é também estéril. Ao estudo por ramos psicológicos isolados, tratados numa sucessão artificialmente ordenada, prefere-se o estudo por problemas educativos cruciais que exigem a tomada em consideração simultânea de todas as ciências do comportamento, ciências cuja especificidade e a sistematização só se desligarão no final, sempre recuado, da observação, da experimentação e da reflexão.

---

[26] Ver especialmente C. CHILAND, *L'Enfant de six ans et son avenir*, PUF, Paris, 1971.

A acção psicológica

Importância e modalidades

Na parte que precede, examinaram-se algumas dimensões importantes do *conteúdo* da formação psicológica dos docentes. Esses conteúdos só revestem naturalmente um interesse real na medida em que são *instrumentos da acção.*

Ajudados, especialmente, por uma tecnologia pedagógica sempre mais poderosa, os professores deveriam normalmente reservar um lugar crescente à intervenção psicológica, à medida que se aproxima o ano 2000. Com efeito, o docente não pode mais ser considerado nem considerar-se ele próprio como um indivíduo encarregado de transmitir o conhecimento e a cultura por ocasião de um encontro «neutro» e «objectivo» com o aluno. Esse encontro — reconhece-se cada vez mais — é em primeiro lugar uma interacção social multiforme de homem a homem, pondo em jogo toda a personalidade.

Como já se indicou, as características pessoais do educador são de primeira importância — boa aceitação da imagem de si, abertura, aptidão para o contacto social, criatividade, estabilidade emocional, tolerância à frustração... Carecendo dessas qualidades, não só o docente não está em condições de desempenhar o seu papel na construção da personalidade do aluno, mas arrisca-se ele próprio a encontrar-se em situação tensa e de experimentar um sentimento de insuficiência aumentando ainda as dificuldades relacionais com os alunos e empobrecendo-as.

Sem se substituir ao psicólogo clínico, ao psicoterapeuta ou ao psiquiatra, o docente vai portanto ser cada vez mais levado a exercer uma acção clínica cujos limites são difíceis de fixar. Sumariamente, o educador poderia permanecer no primeiro plano tanto tempo quanto os problemas psicológicos para resolver apareçam, no contexto escolar, no desenvolvimento normal dos alunos e não requeiram investigações profundas e tratamentos individuais de uma patologia.

Não é menos verdade que a acção psicológica se inspirará directamente dos métodos psicoterapêuticos, individuais ou colectivos, e recorrerá largamente à dinâmica de grupo.

Está-se mal apetrechado para avaliar quantitativamente as perturbações psicológicas através da história. Entretanto parecem mais expandidas que nunca e há o perigo de aumentarem ainda, pois salvo um reviramento dificilmente previsível nos vinte e cinco próximos anos, a civilização vai: — aumentar ainda os encargos e as responsabilidades individuais; — aumentar o sentimento de insegurança e de isolamento no indivíduo; — suscitar tensões entre indivíduos e em um mesmo indivíduo.

A cada instante, o docente vai portanto ser levado a intervir ao nivel individual e ao nivel de grupo, entendendo-se que a integração interna de uma personalidade está ligada à sua integração social. Nos comportamentos relacionais, considera-se, em particular, a coesão, o grau de integração do grupo; o papel desempenhado pelos diferentes membros; o tipo de autoridade e de comunicação; o desembaraço social, a sensibilização ao outro; a imagem de si que se adquire em relação ao outro.

Conhecem-se as repercussões sobre a construção da personalidade, sobre o rendimento escolar, sobre os procedimentos sociais que podem acarretar os fenómenos inerentes a uma classe que funciona mal como grupo: alunos apáticos, turbulentos, afectivamente isolados, não colaborantes, que constroem uma imagem desfavorável deles mesmos ou do educador, etc. Perigo semelhante ameaça todos os grupos e pode afectar especialmente crianças saídas de meios socio-culturais cujas imagens e valores não coincidem suficientemente com as dominantes escolares. As *handicaps* sociais de partida vêm juntar-se então para o aluno *handicaps* culturais e danos psicológicos: desfavorável imagem de si, insegurança, má aceitação de si e dos outros, inadaptação social...

No passado, as dificuldades relacionais entre alunos ou entre alunos e professor, estavam reduzidas a problemas de disciplina que se «tratavam» frequentemente com castigos corporais, antes de recorrer, quando foram interditas, a «punições» materiais ou afectivas, talvez mais graves ainda. A intervenção desejada hoje e no futuro, orienta-se, segundo os problemas, para a *dinâmica de grupo* e a psicoterapia. Essas acções devem servir-se de todos os conhecimentos psicológicos adquiridos e integrar-se no processo pedagógico de que elas deverão — idealmente — tornar-se parte integrante.

Para a *intervenção revestindo um certo carácter* «psicoterapêutico» [27], a preparação directa poderia operar-se segundo as fases seguintes:

— Síntese dos diferentes modelos de personalidade que têm sido desenvolvidos e das teorias psicoterapêuticas correspondentes. Essas sínteses serão sempre respostas no seu quadro pedagógico.

— Discussão de aspectos particulares e modalidades de intervenções possíveis:

a) A personalidade considerada como *estrutura de conjunto.* [28]

b) A personalidade atravessando *crises essenciais à sua estruturação.* Essas crises acompanham-se por vezes de reacções agressivas frente ao educador; este deve aprender a não se sentir emocionalmente atingido, e a dar o apoio e o estímulo discreto de que o aluno necessita.

c) A personalidade compreendida no contexto onde ela se construiu.

d) A personalidade estimulada e ajudada pelas relações interpessoais.

---

[27] As intervenções psicoterapêuticas propriamente ditas não são da competência dos docentes, e importa sensibilizá-los para os perigos que intervenções mal conduzidas fazem correr aos alunos. Alguma formação psicoterapêutica é necessária, nem que seja só para saber quando deve recorrer-se aos especialistas. Essa formação deve também permitir acções pedagógicas que inspirem possibilidades abertas para a psicoterapia.

[28] Nesse contexto, ter-se-á em vista, por exemplo, dificuldades escolares ligadas aos problemas de personalidade seguintes: a) inibições devidas às matérias tratadas ou ao comportamento do educador, impulsividade; consequências de problemas afectivos nascidos da rejeição ou da superprotecção; sentimento de inferioridade, timidez; dificuldade de contacto social, imagem de si desfavorável, etc.; b) problemas nascidos da divergência entre as normas familiares e as normas escolares; c) problemas nascidos de uma carência de individualização do ensino, de uma carência de abertura e de compreensão da parte do docente, de uma educação demasiado directiva.

e) A personalidade funcionando a vários nivéis: racional, consciente, irracional, inconsciente, incoerente. O educador aprenderá a reconhecer a significação profunda de alguns comportamentos (por exemplo: roubos em reacção contra uma falta de afeição, destruição de material escolar, etc.).

f) A personalidade reestruturando-se continuamente em reacção com o meio. O educador aprenderá a reconhecer as repercussões possíveis do seu comportamento, das suas decisões. (Por exemplo, efeitos profundos de uma avaliação negativa pondo em causa a pessoa).

Para cada um dos problemas assim encontrados, o futuro educador deverá aprender a reflectir sobre o seu comportamento e avaliar-lhe os efeitos.

A iniciação aos métodos de acção procedendo da *dinâmica de grupo* e, mais geralmente, de *processos relacionais*, presta-se particularmente bem para a participação activa dos professores em formação. Ser-lhes-á portanto fornecida ocasião de se submeter às técnicas que são chamados a observar em seguida, e depois a aplicar eles mesmos.

a) *A dinâmica de grupo*

Através das estruturas de comunicação e de estilo de *leadership*, estudam-se as normas, os modos de influência, as técnicas de tomada de decisão, as resoluções de conflitos interpessoais... Em contexto pedagógico, o docente intervém a dois nivéis: de um lado, suscita discretamente ocasiões de trabalho em grupo e cria um ambiente favorável à integração de todos; de outro lado, ele constitui o perito ou, mais belamente, segundo a expressão americana, a «pessoa de recurso» à qual o grupo recorre quando tem necessidade. Pouco a pouco, os futuros educadores aprenderão a organizar discussões de grupo, antes centradas numa tarefa a realizar do que no próprio grupo — este último tipo de intervenção relevando antes da especialidade —, e a desenvolver graças a elas, a aptidão para escutar, colaborar, entrar em comunicação... O estabelecimento ou o restabelecimento de relações interpessoais sãs, num clima democrático, contribui para a integração interna das personalidades e é uma medida de higiene mental importante.

b) *A intervenção nos processos relacionais*

Por uma observação sempre apurada, o docente deve aprender a reconhecer as convenções, as regras, as normas — implícitas ou explícitas — que regem as interacções no seio de um grupo, e a compreender *quem* as determina. Não é raro, sobretudo entre os adolescentes, que essas normas sejam adoptadas fora do educador — sob a influência de um *leader* que nem sempre é fácil descobrir — e que comandam comportamentos afastados dos objectivos que o docente crê desejável prosseguir. Elucidado por essas observações, o professor deve procurar as transformações necessárias agindo por sua vez no seio do grupo com o qual discute, e junto dos indivíduos. Nesse momento, o equilíbrio da personalidade do educador e toda a sua formação psicológica actuam em pleno.

Os objectivos particulares da acção

Sem pretender estabelecer uma lista exaustiva, retomamos agora, de forma mais sistemática, os *skills* psicológicos que serão objecto da intervenção do educador.

a) *A expressão de si.* A exteriorização dos sentimentos é frequentemente censurada como um sentimento de vergonha, de culpabilidade, de indesejabilidade social também. Para evitar tensões internas por vezes graves, o aluno deve aprender a exprimir os seus problemas e os seus sentimentos — incluindo pelos meios artísticos —, e tornar-se tolerante a uma expressão similar nos outros.

b) *A empatia.* O objectivo, aqui, é construir uma tendência, um hábito para compreender o outro, em aceitá-lo totalmente tal qual ele é: o seu prazer, a sua angústia, a sua cólera...

c) *Perceber correctamente, positivamente o outro, construindo simultaneamente uma imagem positiva de si.*

d) O *feed-back.* A empatia, a expressão de si, a imagem do outro, a imagem de si e sobretudo a metacomunicação não podem evoluir para além de um certo ponto se não se consegue exprimir ao outro o que se sente após o seu comportamento.

e) *A autonomia.* Ela implica, particularmente, a tolerância às reacções agressivas ou às avaliações negativas dos outros, sem no entanto se desinteressar disso.

O tempo das grandes sínteses, destruindo os limites das escolas, parece ter chegado. Os futuros educadores descobrirão pouco a pouco que, em vez de se opor, as teorias como as de Piaget ou de Skinner se completam, ligando-se em nivéis diferentes da descrição e da explicação. Elas não são incompatíveis. Tudo isso nos conduz longe da improvisação pedagógica e da geração espontânea de educadores. Esta última afirmação não implica em nada uma rejeição sumária das teorias contemporâneas que insistem sobre a não-directividade, a espontaneidade das acções e das reacções. Pensamos simplesmente que quanto mais se introduz de flexibilidade, de vontade de adaptação no processo educativo, mais os docentes devem usufruir de uma formação psicológica extensa e profunda.

Convém insistir, todas as partes da formação psicológica podem ser preparadas pelos trabalhos práticos dos estudantes:

— observação metódica de comportamentos de crianças na sua família e nas creches, infantários, na rua, na aula ou no recreio nas escolas;

— prosseguimento de experiências clássicas de psicologia genética[29] (Jean Piaget, Charlotte Bühler, Ruth Nielsen, Henri Wallon); comparação com os dados desses autores;

---

[29] Ver F. HOTYAT, *Psychologie de l'enfant*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelas, 1973 (3.ª ed.).

— resumos de páginas importantes de autores, pondo em evidência estádios ou etapas típicas do desenvolvimento;

— exame de colecções de testes mentais, administração de alguns deles e interpretação dos seus resultados.

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Introdução

Como a medicina e outras profissões altamente qualificadas, a educação é uma arte prática e uma ciência aplicada, uma sucessão de acções efectivadas em situações movediças e variadas, para atingir fins determinados por meio de estratégias maduramente reflectidas. A pedagogia é o corpo de teorias e de regras destinadas a guiar os docentes e os educadores na sua acção quotidiana. Ela é pluridisciplinar. Ela concerne não só os fins e os objectivos a atingir, mas além disso, as pessoas ou os grupos humanos intervindo como agentes ou sujeitos, e os meios de acção com vista à prossecução dos seus fins.

Durante muito tempo deixado numa bruma propícia às acções incontroláveis, às manipulações e à «reprodução» — no sentido que P. Bourdieu dá a essa palavra —, a definição dos fins e dos objectivos da educação tende a operar-se com uma clareza e um rigor crescentes. Os progressos conjugados da democracia e da tecnologia explicam essa clarificação.

O processo geral e a necessidade da definição dos fins e dos alvos da educação, têm sido evocados na primeira parte desta obra. No decurso da sua formação inicial, os professores deverão evidentemente empenhar uma reflexão profunda sobre esse processo, e depois ser levados progressivamente a definir eles mesmos os objectivos intermediários ou terminais do ensino. Paralelamente, serão também induzidos a negociar a propósito dos objectivos encarados (e explicitados), um consenso com os alunos e os responsáveis pela educação.

A escolha adequada dos meios de ensino na vida escolar quotidiana depende de um conjunto complexo de factores interdependentes: biológicos, psicológicos, escolares, sociológicos. A sua síntese é tanto mais delicada quanto alguns dos seus factores não são imediatamente conhecidos dos professores ou dos educadores. Também não é de espantar que a finura intuitiva permaneça uma qualidade indispensável à adaptação ao campo móvel e diversas circunstâncias da vida de uma classe.

Inumeráveis práticas empíricas vindas do passado, não conheceram até agora como justificação senão o «Fazei como eu, sinto-me sempre bem». Da mesma forma, manuais escolares, material didáctico valorizam-se frequentemente ainda pela voz poderosa dos *slogans* publicitários. Algumas inovações protegem-se por considerações tomadas das ciências constitutivas da pedagogia (psicologia ou sociologia, por exemplo) ou das disciplinas conexas. O fenómeno não é novo e os perigos que lhe estão associados também não. Recordam-se as aberrações a que conduziu, cerca de 1900, a aplicação da teoria da recapitulação da pedagogia. A prudência é especialmente necessária num período como o que atravessamos, pois a quantidade de sugestões, talvez fecundas, são todavia apresentadas pelos seus autores com uma segurança que não justifica uma avaliação objectiva.

Evidentemente que importa nutrir a formação dos professores com as contribuições da pesquisa pedagógica. Os professores deverão, todavia, reter na memória que muitas das conclusões de pesquisa não são mais do que verdades estatísticas, sempre susceptíveis de ser contestadas num aluno particular, em condições particulares. É precisamente em tais casos que o valor da formação é melhor posto à prova: trata-se de cuidar do indivíduo a quem a regra geral não pode aplicar-se...

*
* *

A formação especificamente pedagógica dos professores, onde ela é tentada em profundidade, parece dever conhecer num futuro próximo uma reconstituição sistemática. Desenha-se após três períodos que talvez não seja inoportuno lembrar.

Quando, no princípio do século XIX, a pedagogia se constitui em disciplina académica, os seus fundamentos são essencialmente filosóficos. Encontram-se nas *Pedagogias gerais*. A de Herbart, expressão directa e, de qualquer maneira, infusa da burguesia triunfante, ficará sem dúvida a mais célebre e exercerá aliás a imensa influência que se sabe. Situando-se resolutamente na filosofia, e portanto no domínio erudito, a pedagogia geral permanece destinada à elite. Em meados do século XIX, «regulativos» — especialmente na Prússia — desaconselham-lhe o acesso pelos instituidores que desejam manter em condições sociais e intelectuais modestas; importa premuni-los contra os vírus contestatários que poderão transmitir às crianças do povo, aos seus alunos. Aos professores da base reserva-se a «didáctica», transmissão artesanal de modos e de meios de ensino, mais ou menos estruturados, segundo a época e o caso, por preceptores como os de Pestalozzi.

Com o advento da psicologia experimental, prontamente seguida de uma pedagogia experimental, e, mais geralmente, com a explosão cultural e escolar claramente começada desde o princípio do século XX, a formação dos professores vai, por sua vez, enriquecer-se e atomizar-se progressivamente. Ela enriquecer-se-á primeiro devido a uma democratização, lenta mas certa, que libertará pouco a pouco os instituidores do seu *ghetto* intelectual; terão o direito de ler, não somente Schiller — que lhes fora outrora desaconselhado pela sua apologia da liberdade —, mas também os filósofos da revolução social. O cientismo fará a sua entrada na pedagogia, tanto mais facilmente quanto os primeiros decénios da psicologia e da pedagogia experimentais são de uma extraordinária fertilidade.

Quando o século XX está bem avançado, a pedagogia, tal como é ensinada, subdivide-se em numerosas subcategorias: filosofia da educação, pedagogia geral, história da pedagogia, metodologia geral, metodologia dos ramos, pedagogia comparada, psicologia educacional, sociologia da educação,

tecnologia da educação, docimologia *, planificação da educação... Durante anos, esses ramos justapõem-se, sem se articular verdadeiramente e sobretudo sem exprimir uma concepção de conjunto, sem ser atravessadas e estruturadas por uma ou várias linhas de força que lhes dêem solidez e perspectiva.

A crise cultural, que toma uma acuidade considerável no terceiro quarto do século XX, desemboca não só numa análise e num pôr em causa institucionais, mas também em tentativas de reconstituição da formação pedagógica teórica. O primeiro objectivo desses esforços é tornar significativas e funcionais aquisições que, até aí, se tornavam demasiado frequentemente... mosaicos não figurativos. Tende a acentuar-se a estrutura total, o aspecto funcional e a motivação em relação aos objectivos e aos problemas reconhecidos como prioritários.

Fundamentalmente, a estratégia actualmente utilizada em diversos locais para reagir contra a inarticulação da formação pedagógica, é a aproximação temática. A partir de um conjunto de problemas concretos de educação e de instrução, tenta-se cobrir o campo das aquisições necessárias. Por acumulação de problemas resolvidos, uma doutrina — provisória, espera-se — presume-se em elaboração. Essa maneira de proceder, activa e integrante, constitui, não há dúvida, um modo de formação de grande valor. Ou, mais exactamente, poderia sê-lo, com a condição de se inserir num quadro conceptual sólido.

Um tal quadro será aceite no ano 2000? Actualmente parece impossível responder a essa pergunta com alguma certeza. Efectivamente, assiste-se a um movimento de tendência anárquica que adquire uma parte importante do que seríamos tentados a chamar a *intelligentsia* docente. Designamos assim, sem nenhuma conotação pejorativa, grupos de educadores cultivados e críticos, frequentemente movidos por um ideal humanista elevado. Iludidos por uma burocracia escolar garantindo a reprodução social e uma prática pedagógica medíocre, essa *intelligentsia* que defendia, sem suficientes efeitos a seus olhos, a educação dita funcional ou nova, antes de 1950, perdeu hoje confiança na instituição. É por isso que ela quer agora «descolarizar» a educação, para os jovens, numa medida que falta determinar, e, para os adultos, de forma radical.

A saída mais plausível é sem dúvida também a mais desejável pela crise actual, e que poderia ser um compromisso enriquecedor. O tempo de escola reduzir-se-á em função do crescimento da eficácia pedagógica. A comunidade ou, mais exactamente, alguns dos seus membros, cujo título permanece talvez por inventar, assumirão a parte da educação que só pode fazer-se realmente com autênticas experiências de vida — e não com simulações mais ou menos felizes — ou que junto de indivíduos de excepção, são os únicos capazes de iniciar verdadeiramente na sua arte ou na sua técnica.

---

* Estudo científico de exames e de concursos, tendo por objectivo melhorar-lhes as estruturas. — *N. T.*

Como encarar então a formação pedagógica dos professores que é necessário chamar tradicionais? Ela articula-se em três grandes partes:

1. A *pedagogia geral,* no sentido lato dessa expressão, reagrupando: — a filosofia da educação; — a história da educação; — a educação comparada; — a sociologia da educação, incluindo a análise institucional.
2. A *pedagogia experimental:* métodos da pesquisa em educação, especialmente as técnicas de medida e de avaliação; docimologia.
3. A *pedagogia aplicada:* — a metodologia geral; — as metodologias especiais; — os estágios profissionais.

A pedagogia geral

Mesmo se ela contribui para a modificar, a educação é primeiro a emanação de uma sociedade que procura reproduzir-se. Os fins e os propósitos que comandam todo o edifício educativo — e serão traduzidos, em seguida, em objectivos operacionais — exprimem ideologias, valores antes de se curvarem às leis científicas. [30]

Scriven [31] lembra que, sob pena de perder a sua validade, mesmo abater-se, a educação deve respeitar uma tríplice coerência: 1.° entre os objectivos e o conteúdo do ensino; 2.° entre o conteúdo do ensino e os instrumentos de avaliação utilizados; 3.° entre os objectivos e os instrumentos de avaliação.

Compreender porquê alguns valores prevalecem de outros tempos e de outros lugares, prepara para a análise do presente. Mostrar a coerência necessária entre os fins estabelecidos e os modos de educação, constitui sem dúvida o melhor ensino de pedagogia geral.

Filosofia e história da educação

A filosofia da educação, conjunto de considerações tendendo a reduzir a pedagogia a um pequeno número de princípios gerais, é o centro da reflexão mais fundamental sobre o objectivo da actividade docente, sobre a sua unidade, a sua coerência necessária e a convergência de todas as suas componentes. Se, além disso, as filosofias educacionais dominantes são estudadas no tempo e no espaço ou na sua relação com a cultura, a história da educação e a antropologia social, podem então ser tratadas como conjuntos de exemplos concretos mostrando como os homens fixam os objectivos pedagógicos em função das forças do campo cultural no qual eles vivem e não em aplicação directa de teorias psicológicas ou pedagógicas elaboradas e aplicadas no absoluto.

---

[30] O que não significa que a ciência não possa ajudar a clarificar os problemas e a tomar opções filosóficas.

[31] Cf. R. TYLER, R. GAGNER, M. SCRIVEN, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago, 1967.

Idealmente, quanto mais os docentes aprofundem a sua reflexão nessa direcção, mais se tornam capazes de formular hipóteses prospectivas a partir de tendências da evolução socio-cultural que eles observam.

A importância da filosofia da educação na formação de professores do ano 2000, será tanto maior quanto, segundo toda a verosimilhança, os membros de todos os sectores da população activa deverão, em permanência, procurar um difícil equilíbrio entre uma especialização sempre mais estreita e uma mestria geral de métodos e de conteúdos, entre a liberdade individual e o empenho social. À falta disso não só eles arriscam encontrar, sob uma forma apenas diferente, as frustrações profundas dos operários especializados actuais, amarrados às cadeias de montagem, mas também serão incapazes de adaptações e de reconversões tornadas necessárias por um saber e técnicas rapidamente caducos.

Na formação filosófica de base, comum a todos os candidatos docentes, não é possível estudar as mil cambiantes que, no decurso da história da humanidade, apareceram entre as diversas doutrinas e no interior de cada uma delas. O importante é tomar consciência das grandes comunidades de pensamento que ligam as escolas através da história, de separar a analogia das crenças, das convicções, das hipóteses duráveis referentes ao universo e ao homem, e sobretudo fazê-las viver para o aluno-professor. Entendamos por isso, que o enciclopedismo, o verbalismo filosóficos são tão estéreis como todos os outros. A filosofia também se aprende na acção, não numa transformação de uma matéria ou de um ambiente, mas sim numa confrontação pessoal de factos e de ideias saídos de uma construção progressiva de um sistema de valores pessoal e de uma compreensão das opções diferentes, e mesmo opostas.

Durante muito tempo, a *história da educação* — estreitada aliás numa história da pedagogia — consistiu na enumeração e exposição descritiva das doutrinas dos grandes filósofos que se debruçaram sobre a educação, e de pedagogos que deixaram um traço histórico notável, e em que a escolha era aliás frequentemente ditada por preocupações ideológicas. Dois cuidados têm muito tempo dominado essas preocupações: retirar selectivamente da história da educação os elementos de apoio ou de oposição relativos a uma escolha filosófica ou religiosa, e, a partir do século XIX, reunir os testemunhos de uma evolução postulada, de uma teoria pura segundo a qual, desde a origem do mundo, os homens e a educação que eles têm organizado progridam de forma constante para uma perfeição cujos constituintes supostos reflectem naturalmente o ideal cultural do momento.

Hoje, a história da pedagogia torna-se o estudo da «relatividade educacional».[32] Mais concretamente, três grandes opções metodológicas se oferecem:

[32] Entre os grandes representantes dessa tendência, citamos: A. CLAUSSE, *La Relativité éducationelle. Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Nathan, Paris; Labor, Bruxelas, 1975; T. BRAMELD, *Philosophy of Education in Cultural Perspective*, The Dryden Press, Nova Iorque, 1955; T. N. THUT, *The Story of Education, Philosophical and Historical Foundations*, McGraw-Hill, Nova Iorque, 1957. Entre as obras mais enciclopédicas, mas que testemunham um esforço de integração, citamos: R. HUBERT, *Histoire de la pédagogie*, PUF, Paris, 1949; H. MARROU, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, Ed. du Seuil, Paris, 1948; E. D. MYERS, *Education in the Perspective of History* (com um capítulo de A. J. TOYNBEE, Harper, Nova Iorque, 1960.

1. *O estudo cronológico, desde as origens até ao período contemporâneo*

Esta forma de proceder corresponde a uma lógica de organização, mas não a uma lógica psicológica. O quadro de referência de um indivíduo constrói-se com a ajuda da experiência vivida, portanto do contemporâneo, antes de se enriquecer progressivamente de experiências indirectas, de transferências, de projecções e de extrapolações no tempo. O estudo diacrónico tende também a negligenciar situações educacionais sem evolução histórica certificada, particularmente das culturas «primitivas» que existem ainda em nossos dias e que se caracterizam pelo estatismo, a fixidez do seu sistema educativo. Ora, o estudo dessas civilizações revela-se entretanto fértil em ensinamentos em matéria de psicologia cultural; elas oferecem, em particular, casos excepcionalmente declarados de resistência à mudança e à inovação.

2. *Do contemporâneo ao passado remoto*

Podem admirar-se desta opção, quando os alunos-professores atingiram a idade adulta, quando a sua formação histórica prosseguiu ao longo dos seus estudos precedentes e que, mais geralmente, a noção do tempo, próxima e afastada, é construída neles. Mas um quadro temporal não é suficiente. Importa também edificar sobre conteúdos significativos, isto é, partir de uma experiência real, do que é um sistema de educação. Ora, contrariamente ao que se pode imaginar, os estudantes universitários só têm, em geral, um conhecimento muito parcelar do sistema escolar no qual têm sido educados, quer se trate de objectivos prosseguidos, de estruturas, de métodos ou de programas. Aliás, pois que pouco se põe em dúvida a necessidade de explorar o passado a partir do presente, entre os jovens alunos, parece desejável que os candidatos a docentes façam a experiência adulta de uma tal realização.

3. *O estudo temático*

Ele insere-se deliberadamente num certo número de problemas julgados essenciais e representativos do conjunto. Evita-se assim a acumulação de factos secundários, simplesmente retidos por preocupação de continuidade, e a tentação, de qualquer maneira vã, de ser completo. As preocupações sociais e pedagógicas actuais deveriam normalmente prevalecer. Todavia, a história temática constrange às opções relativamente limitadas; as lacunas assim deixadas deveriam ser preenchidas pouco a pouco no decurso da formação continuada. Em certos momentos, um regresso ao estudo diacrónico clássico impõe-se, aliás para melhor se reconhecer a intricação subtil das ideias e dos acontecimentos.

Qualquer que seja o método privilegiado, a história deveria construir-se a partir de problemas actuais e numa preocupação de prospectiva. Não se

trata de tirar na história a boa consciência dos políticos contemporâneos, mas sim de mostrar como os homens têm, através do tempo, adaptado os seus comportamentos e as suas instituições às condições do momento. Antes de elaborar um programa, várias operações preliminares são desde logo necessárias: [33]

1. Reconhecer as características principais da civilização contemporânea, especialmente no país ou região onde o ensino deve ser feito.
2. Analisar a situação da educação, no país ou região.
3. Comparar essa situação a situações similares ou contrastadas, referindo-se às contribuições da história da educação, da antropologia cultural, da sociologia da educação, da educação comparada.
4. Analisar a ideologia e os valores do presente, e formular hipóteses axiológicas prospectivas.
5. A partir desses dados, procurar os momentos e os factos do passado que os esclarecem.
6. Empenhar-se numa larga confrontação, não na vã esperança de fazer daí a objectividade absoluta, mas para melhor reconhecer a margem de interpretação devida às diferenças ideológicas.

A *história do futuro* justifica-se na formação dos professores? Nós estamos profundamente convencidos disso. Ela deveria mesmo ocupar um lugar importante no *curriculum*, em razão do facto — demasiadas vezes esquecido — que o docente prepara os jovens para viver num mundo que ainda não existe. Quem, portanto, mais do que o educador, tem necessidade de hipóteses de futuro?

Procedendo umas vezes a extrapolações rigorosamente controladas, outras vezes à análise ou à construção de utopias [34], os professores em formação inicial ou continuada estariam mais em condições de escolher os objectivos do ensino, particularmente em testar o grau de disponibilidade dos seus alunos e, em consequência, de inflectir a acção pedagógica.

Ligando a história à filosofia da educação, pode esperar-se primeiro fazer incidir o estudo sobre os fenómenos e os princípios mais fundamentais. Mas, ao lado dessa preocupação objectiva, a intervenção directa da filosofia ajuda também a explicitar a subjectividade primeira do historiador ou, se se prefere, o seu compromisso.

Reconstruindo o passado ou antecipando o futuro a partir do presente, o educador não pode abstrair do que ele é, *hic et nunc*. Como, nessas condições e em nome de uma neutralidade falaciosa, escapar à sua orientação filosófica ou política, orientação aliás similar ou oposta aos autores de

[33] Mesmo se é difícil levá-las todas a bom termo, por falta de tempo e de recuo necessários, importa todavia tentá-las sistematicamente.

[34] A utopia não é compreendida aqui como quimera, como construção mental irrealista, mas sim como hipótese de futuro de que um ou vários elementos constitutivos não podem ser determinados senão por extrapolação de dados existentes ou disponíveis. Sobre a utilização da utopia em educação, ver em particular a teoria reconstruticionista de T. BRAMELD, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Holt, Rinehart and Winston, Nova Iorque, 1956.

programas escolares? Sem nos demorarmos nesse velho problema, notaremos simplesmente que a história da educação oferece aos alunos-professores uma bela ocasião de praticar a honestidade do compromisso ou, se se prefere, a explicitação das crenças e dos valores aos quais o educador deveria sentir-se fixado relativamente aos seus alunos.

Segundo aderem a uma filosofia idealista ou perenealista, fundada sobre a revelação ou a transcendência, ou tomem uma posição pragmática, instrumentalista, os educadores disfarçam a sua acção e o seu pensamento prospectivo ou retrospectivo de maneiras muito diferentes. Comandados pelas primeiras opções em parte irracionais, essas opções são igualmente respeitáveis. Mas, em cada oportunidade, o educador recordará que o que ele trata como verdade não é senão a *sua* verdade. O compromisso pessoal não desculpa nunca o doutrinamento dos outros.

Educação comparada

A educação comparada *descritiva* revela aos futuros docentes a multiplicidade dos objectivos e das soluções estruturais e metodológicas que os povos forneceram para educar sistematicamente. Não se trata naturalmente de empreender uma espécie de volta ao mundo pedagógico, mas sim de estudar activamente alguns sistemas característicos. [35]

Mas a descrição só constitui uma primeira aproximação, sempre susceptível de degenerar em erudição gratuita. O importante é chegar à explicação. O estudo histórico tem já permitido a interrogação sobre a razão das soluções trazidas do passado, e a influência de todo o contexto cultural terá sido reconhecido nessa ocasião. A educação comparada levanta questões similares, mas no presente. Também ela oferece uma oportunidade privilegiada de conjugação das noções de filosofia da educação, de história, de sociologia, de antropologia social, para explicar as modalidades da educação.

Parece particularmente interessante estudar: por um lado, como diferentes noções resolveram um mesmo problema, e por outro, como elas encontraram também situações que lhes são próprias.

Para além do estudo comparativo geral, os futuros docentes retiram proveito considerável ao estudar, mais particularmente, o sector da educação no qual desejam trabalhar. As diferenças frequentemente consideráveis entre países industrializados e países em desenvolvimento, chamarão provavelmente uma atenção particular, sobretudo para melhor preparar o maior auxílio e de um tipo novo, que os países da Europa do ano 2000 prestarão normalmente às nações menos favorecidas. Entre as experiências vividas no terreno social que se propõe reclamar a todos os docentes, o trabalho no estrangeiro, tanto quanto possível nos contextos culturais muito diferentes da cultura original, apresenta um interesse particular.

[35] A título exemplificativo, uma comparação entre o conjunto ou alguns dos países seguintes aparece fortemente esclarecedora: África do Sul, Argélia, Inglaterra, China, Estados Unidos, França, Índia, Israel, Japão, Nova Zelândia, Países Baixos, República Federal Alemã, Suécia, URSS, Jugoslávia, um país em desenvolvimento na África e um na América do Sul.

Sociologia da educação

Criada por E. Durkheim e M. Weber no início do século XX, a sociologia da educação tornou-se rapidamente um dos pilares da teoria pedagógica. O tema principal é evidentemente o estudo das relações entre os diferentes tipos de sociedades e a educação. O interesse considerável suscitado por trabalhos recentes, como os de P. Bourdieu e J. C. Passeron, no mundo do ensino, testemunha da consciência cada vez mais viva que os docentes tomam da significação social da sua função.

O primeiro objectivo de um ensino da sociologia da educação é fazer compreender os mecanismos da relação sociedade-educação e de aí descobrir subtis dissimulações. Mais particularmente, a sociologia educacional estuda a relação entre a educação e a política, a economia, a estratificação social e a estrutura cultural dos valores. A própria escola pode, aliás, ser analisada como microcosmo social: mecanismo de dominação, autoridade intelectual e moral do professor, subculturas e fenómenos de revoltas estudantis, espírito de classe entre os docentes, estatuto social dos professores; noções de função, de papel, de estatuto, de prestígio...

Nutrida de observações frequentes e intensivas *in loco*, a sociologia da educação fornece aos alunos-professores uma inesgotável fonte de problemas e de temas de reflexão, especialmente:

— A variação das condições e dos resultados do ensino segundo os meios sociais, segundo a origem urbana ou rural, segundo o tamanho dos estabelecimentos. Nesse contexto, encontra-se o estudo sistemático dos *handicaps* socio-culturais, um dos temas de pesquisa e de acção mais fecundos destes últimos anos. As variações de rendimento segundo o grau de heterogeneidade socio-cultural das populações escolares, inscrevem-se no centro do debate relativo às escolas polivalentes.

— A classe como grupo social; a aprendizagem da cooperação.

— As relações funcionais entre os agentes da educação: docentes e famílias; hierarquia pedagógica e administrativa; problemas suscitados pela co-gestão.

— A função social de algumas aprendizagens, dos exames.

Da mesma forma que a teoria pedagógica remata na actividade do ensino e aí se enriquece, também a teoria sociológica reclama a acção, a pesquisa pessoal sobre o documento ou no real:

— Estudo crítico das estatísticas relativas ao esforço escolar das famílias, ao nivel de estudos alcançados segundo certas classes de idade, ao rendimento avaliado segundo a taxa de fracassos e de *dropouts*. Alguns estudos notáveis como o *Coleman Report*, nos Estados Unidos, ou os do IEA na Europa, deveriam ser conhecidos de todos os docentes: [36]

[36] J. S. COLEMAN e outros, *Equality of Educational Opportunity*, CPU, 1966, 737 p.; T. HUSEN e outros, *International Study of Achievement in Mathematics*, 2 vols., Almqvista and Wicksell, Estocolmo, 1967; L. C. COMBER e J. P. KEEVES, *Science Education in Nineteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973; A. C. PURVES, *Literature Education in Ten Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973; R. L. THORNDIKE, *Reading Comprehension Education in Fifteen Countries*, Almqvist and Wicksell, Estocolmo, 1973; G. DE LANDSHEERE e T. N. POSTLETHWAITE, *Rendement des mathématiques dans douze pays*, INRDP, Paris, 1969; A. GRISAY, *Rendement de l'enseignement de la langue maternelle en Belgique francophone*, Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral da organização dos estudos, Bruxelas, 1974; G. HENRY, *Rendement de l'enseignement des sciences en Belgique francophone*, Ministério da Educação Nacional, Direcção Geral da organização dos estudos, Bruxelas, 1975.

— Continuação das experiências limitadas ao trabalho de grupo nas classes.

— Inquéritos sobre as condições de trabalho dos docentes. [37]

— Análises do último plano socio-político de algumas teorias psicopedagógicas: não-directividade, noção de *handicap* socio-cultural, avaliação correspondente...

Na medida em que a sociologia se torna psicossociologia e se interessa pela maneira como o complexo socio-cultural modela, forma o psiquismo, ela torna-se parte integrante — versão sociológica — da psicologia social.

A Pedagogia Experimental e a Docimologia

A expressão «pedagogia experimental» expandiu-se muito nos países de língua francesa, enquanto os países anglo-saxónicos ainda hoje a ignoram. Falam mais geralmente de *pesquisa em educação*, domínio no qual a experimentação encontra o seu lugar ao lado da observação científica directa ou indirecta. Essa maneira de ver corresponde melhor à realidade.

Todos estão de acordo, hoje em dia, ao desejar que os docentes sejam, ao longo de toda a sua carreira, consumidores dos resultados da pesquisa e, na medida do possível, também produtores ou co-produtores de investigação e de desenvolvimento. Se esse objectivo não é atingido, o docente será quase sempre artesão, por vezes artista, nunca membro de uma profissão científica. Em semelhantes condições, não só o seu estatuto social permanecerá relativamente baixo, mas também e sobretudo, a sua actividade educativa não ganhará suficientemente em qualidade, à medida que as ciências da educação progridam.

A prática artesanal do ensino, com a transmissão por receitas e a imitação que ela implica, oferece uma permeabilidade muito reduzida à inovação. Assim, como o diz excelentemente K. Frey, «a prática não se renova pela prática, mas sim pela teoria, isto é, a reflexão e a investigação experimental aplicada sobre uma prática considerada na sua relação com novos objectivos. Em si mesma, uma longa experiência prática não conduz à renovação do ensino nem qualifica um docente para a formação dos futuros professores». [38] (Não deve esquecer-se, no entanto, que a teoria nasce da prática e dos seus problemas!)

[37] Ver especialmente: S. HILSUM e B. S. CANE, The Teachers Day, NFER, Londres, 1971; T. BERGER e R. BENJAMIN, *L'Univers des instituteurs*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1964.

[38] K. FREY, *op. cit.*

Apesar da sua pertinência, a fórmula é no entanto demasiado peremptória, pois devido à sua complexidade e imensa variabilidade, a educação — como a medicina — permanecerá em parte uma arte de que se aprende o melhor numa espécie de relação hipocrática. O essencial é que, como o médico, o docente esclareça cada vez melhor a sua arte pela medida científica, certamente reducionista e alienante, mas todavia sinal firme na aproximação subjectiva do individual.

Só uma participação directa na investigação em educação prepara realmente o futuro consumidor dos resultados da investigação. É nessa prática activa que o futuro professor descobrirá pouco a pouco como um problema só toma o seu verdadeiro sentido se cada palavra do enunciado é expressa de modo preciso, se as definições dos termos-chave são operacionalizadas, como se forja uma hipótese, se aperfeiçoa e se prova, como as variáveis dissimulações, os artefactos, as interacções, as generalizações insuficientemente fundamentadas, as inferências erróneas armam a todo o instante as suas ciladas ao investigador mais cuidadoso. A aplicação pessoal aos problemas que têm um sentido e importância para ele, dá ao estudante *uma compreensão profunda e durável dos métodos estatísticos de que terá necessidade durante toda a sua carreira.*

Por todas essas razões, a formação dos professores compreenderá uma iniciação activa nos grandes *métodos e técnicas da observação e da experimentação em educação*[39] e nos métodos *estatísticos* e *informáticos* necessários.

A experiência mostra que o meio mais seguro de atingir esse objectivo, consiste em fazer adquirir um quadro teórico mínimo, e depois oferecer ao estudante ocasião de participar, em primeiro lugar, numa investigação *real* mas de dimensão modesta, de forma que ele possa viver-lhe as etapas, depois a formulação do problema até à redacção das conclusões e das recomendações pedagógicas, passando pela formulação das hipóteses, a elaboração do plano de investigação, a escolha ou a construção dos instrumentos, as operações *in loco,* a colecta, a recolha, o tratamento e a interpretação dos dados.

Semelhante empreendimento só é realmente possível se os professores forem formados em instituições votadas à investigação e ao desenvolvimento, e guiadas por professores que exercem também uma actividade de investigação. Concretamente, todos os professores do ano 2000 devem ter recebido uma formação pelo menos suficiente para tomar conhecimento proveitoso dos resultados da investigação que se lhes refere e de aí verificar, *por si mesmos,* alguns pontos essenciais. Faltos desse poder, os docentes só poderão fiar-se cegamente em tecnologistas a quem deixarão o cuidado de seleccionar e de interpretar a informação científica em seu lugar. É supérfluo sublinhar o perigo de semelhante situação.

Entre as numerosas actividades formativas que ajudam a entrar sem dificuldade no domínio da pedagogia experimental, podem citar-se:

— A aplicação de noções, de métodos e de técnicas estatísticas com dados tirados de observações feitas durante os estágios.

[39] Uma coordenação com a iniciação à psicologia experimental é desejável.

— Estudos experimentais em equipas, incidindo sobre problemas de aprendizagem, servindo os resultados de materiais por ocasião dos cursos.

— Observações e a aplicação de ensaios transversais sucessivos com vista a ilustrar os progressos de um aluno ou de uma classe (dados numéricos, produções gráficas, registos audiovisuais).

— A construção e a aplicação de testes de avaliação formativa.

— A análise crítica, em função dos dados fornecidos pela investigação, de filmes — videocassetes ou videodiscos — apresentando, por exemplo, uma actividade didáctica de aluno-professor, os estádios sucessivos de uma aprendizagem, os processos de resolução de problemas.

— A construção e a aplicação experimental de um material original de ensino ou de aplicação.

— A crítica de relações de investigação: validade das hipóteses, qualidade do plano experimental, adequação dos instrumentos utilizados, validade das amostras, escolha correcta da qualidade e da grandeza das populações, qualidade do tratamento estatístico e de interpretação, clareza da exposição, possibilidade de repetir a investigação para efeitos de controlo...

A *docimologia* ou ciência dos exames inscreve-se no contexto mais amplo da medida e da avaliação das aprendizagens dos alunos — incluindo o prognóstico e o diagnóstico —, dos resultados dos docentes, da adequação e da eficácia dos curricula, do rendimento global do sistema escolar. De facto, toda a formação sólida nos métodos e nas técnicas da investigação em educação requer conhecimentos docimológicos necessários. Trata-se portanto mais de uma estruturação particular de um corpo de conhecimentos do que de uma ciência autónoma.

Não é menos verdade que a integração profunda da avaliação fina e rigorosa no próprio processo do ensino suscita progressos da aprendizagem que não se têm ousado rever há um ou dois decénios. É porque faz a sua primeira campanha no terreno escolar, que o aluno-professor deve ser treinado a ligar sempre a avaliação ao ensino. Uma importância muito especial será reservada à avaliação formativa onde uma tarefa, um curso, uma matéria... são divididos em unidades — eventualmente hierarquizadas — e onde, por cada uma dessas unidades, se determina em que medida cada aluno domina as dificuldades que ela oferece. Esse diagnóstico quase permanente, dá ao ensino individualizado de amanhã a sua plena significação. Enfim — e talvez houvesse necessidade de começar por aí! — a avaliação não se limitará mais ao domínio cognitivo: se não se debruçam continuamente sobre o domínio afectivo, negligencia-se frequentemente mais o essencial.[40]

A pedagogia aplicada

Por pedagogia aplicada, entendemos o conjunto dos estudos e das acções necessárias à organização prática dos processos de ensino e de apren-

[40] O estudo do papel dos docentes na investigação em educação seria aqui oportuno. Dada a importância desse aspecto, entendemos dever tratá-lo como problema particular (ver pp. 193 a 201).

dizagem. Após haver elaborado teorias, após haver filosofado e depois medido os resultados de observações e de experiências, trata-se agora de «fazer escola», isto é, de tomar uma série de decisões, de medidas práticas referentes às centenas de milhar de alunos que frequentam as instituições de educação.

A metodologia assegura essa passagem à prática quotidiana, com todas as suas contingências materiais e com a necessidade inelutável de agir *hic et nunc*, segundo o uso ou a intuição do momento se a ciência faltar.

A metodologia geral reúne as regras e os princípios normativos que se aplicam ao conjunto do processo de ensino, ao mesmo tempo que as metodologias especiais referentes aos ramos — línguas estrangeiras, matemáticas, etc. —, às aptidões especiais — aprendizagem da leitura — ou às categorias especiais de alunos — diminuídos físicos, diminuídos mentais, sobredotados...

Durante a era pré-científica, os metodologistas nutriram-se da experiência dos homens e das coisas, das crenças tradicionais, dos usos e costumes pedagógicos. Hoje, elas integram pouco a pouco os conhecimentos ou as hipóteses mais sólidas fornecidas pela investigação em educação e, mais geralmente, pelas ciências sociais.[41] Em suma, a metodologia é um ponto de convergência, de síntese: as contribuições da investigação científica enriquecem-na, ou desenvolvendo-a, ou vindo substituir pouco a pouco os usos, leis ou princípios inválidos. Como se vê, a relação entre a metodologia e a pedagogia experimental, é estreita.

Pela necessidade de ilustrar os métodos e as técnicas, de dar um conteúdo concreto aos exercícios, de fazer o estudo de uma questão antes de realizar uma nova investigação, a aprendizagem da pedagogia experimental alivia consideravelmente a tarefa do metodologista do ensino. E essa ajuda parece tanto mais preciosa quanto ela intervém normalmente mais, a propósito dos problemas menos bem resolvidos e sobre os quais os investigadores concentram especialmente os seus esforços. É precisamente o caso no domínio da avaliação e do treinamento comportamental dos docentes, da tecnologia audiovisual, da avaliação no domínio afectivo, da construção e da avaliação científica dos curricula, para só citar exemplos dos mais actuais e mais expandidos.

A metodologia, tal como a encarámos até agora, não constitui unicamente para ela toda a pedagogia aplicada, pois as formas de ensinar e as regras que as governam não são na realidade senão uma das componentes do currículo. Lembremo-lo, entenda-se por *curriculum* o conjunto que compreende o programa concebido para atingir os objectivos fixados, os métodos e os materiais de ensino adequados, incluindo os manuais escolares, os meios e o trabalho de avaliação.[42]

---

[41] A. YATES também não é optimista: «Os cursos de metodologia do ensino conservam correntemente velhas máximas exortantes salpicadas de algumas extrapolações duvidosas de teorias da aprendizagem». (A. YATES, *Current Problems of Teacher Education, op. cit.*, p. 50).

[42] Ver também o capítulo «Os Docentes e a Construção dos Curricula», pp. 203-204.

Vimos como o currículo se constitui a partir de toda a filosofia e da ciência da educação. Na concepção moderna onde as componentes e a sua combinação são constantemente avaliadas com vista a optimizar a educação, o currículo resulta de um movimento pendular entre a teoria e a experimentação. Assim concebida, a construção do currículo implica a integração de toda a pedagogia e, por mais que se acompanhe do ensaio *in loco*, torna-se campo de exploração e de aplicação perfeita para o aluno-professor. Construir inteiramente um mini-currículo deveria constituir um dos laços da formação dos docentes. O exercício será tanto menos artificial quanto as instituições de preparação dos professores serão directamente associadas à construção e à avaliação dos curricula nacionais, regionais ou locais.

Sem tentar desenvolvê-los, lembramos os principais pontos onde os professores devem progressivamente conquistar a mestria.

1. *Objectivos*

— Dados os fins estabelecidos à educação, procurar — idealmente num diálogo com todas as partes interessadas — grupos de objectivos em demanda dos quais os alunos podem subscrever em função da sua individualidade.

— Ser capaz de operacionalizar os objectivos e, eventualmente, hierarquizá-los.

2. *Programas*

— Um programa compreende um leque de experiências cognitivas ou afectivas susceptíveis de responder aos objectivos escolhidos. Quer se trate de largos temas de actividades portadoras de problemas significativos para o aluno, quer se trate de conteúdos precisos — em geral centrados em objectivos intermediários — a dominar pelo aluno para atingir o fim que escolheu prosseguir.

— À imposição autoritária de programas nacionais estandardizados, ainda frequente até estes últimos tempos em muitos países europeus, deveria substituir-se uma adopção concertada de exigências mínimas. Os docentes não poderão tornar-se verdadeiros companheiros dessa decisão a não ser na medida em que serão iniciados activamente nos processos de elaboração dos curricula.

3. *Métodos*

Nutrida mais directamente a psicologia educacional, a metodologia encara as condições gerais da aprendizagem, as grandes modalidades da organização do ensino, os meios didácticos — entre os quais a tecnologia educativa ocupa um lugar cada vez maior.

Em razão das ignorâncias do passado — vem-se recordando —, a metodologia foi concebida como um conjunto de directivas lógicas, de preceitos e de usos, em vez de ser uma aplicação das aquisições da psicologia, da pedagogia experimental e da sociologia da educação.

A uma organização rígida da classe, substitui-se — em função dos objectivos e dos domínios — uma estrutura multiforme: trabalho totalmente individualizado, trabalho em pequenos grupos homogeneizados ou segundo critérios de aptidões cognitivas ou afectivas, grandes grupos de escuta ou de expressão reunindo várias dezenas de alunos... Semelhante fluidez de organização é impossível sem recorrer a uma tecnologia evoluída. Ainda que a investigação não haja ainda fornecido todos os elementos de decisão, parece que se orientará também cada vez mais para o ensino por equipas *(team teaching)*.

Não se trata — senão excepcionalmente — de iniciar vários professores a ensinar numa espécie de simpósio permanente, aquilo com que alguns têm sonhado um pouco ingenuamente. Uma equipa é frequentemente formada por dois ou três docentes que planificam juntamente as actividades educativas, se encarregam de algumas delas, seja em função do seu ramo de especialidade, seja em função de objectivos particulares — por exemplo, um docente dirige uma actividade que implica a maioria dos alunos, enquanto que um outro se ocupa de um grupo mais pequeno de alunos em dificuldade. As equipas têm também um papel evidente no ensino de ramos integrados. Elas serão completadas, em permanência ou não, por especialistas da tecnologia pedagógica, dos avaliadores e um secretariado.

4. *Material didáctico e tecnologia educativa*

Na hipótese de uma parte importante das aprendizagens cognitivas ser realizada fora da escola — especialmente no domicílio —, a tecnologia da educação (videocassetes, televisão por cabo * com dispositivo de interacção, terminais de computadores, etc.) desempenha um papel capital. Mesmo sem ir tão longe, é actualmente evidente que a vida da escola vai ser profundamente modificada e enriquecida pelos meios técnicos postos à sua disposição.

Em suma, as actividades directamente animadas pelos docentes apoiar-se-ão numa larga gama de técnicas de apresentação audiovisuais que vêm completar o material didáctico clássico; é sobretudo nos estudos individualizados ou semi-individualizados que a tecnologia ocupará um lugar crescente: curso programado, ensino ou treinamento feito pelo computador, bibliotecas multimedia, televisão em circuito fechado, magnetoscópio...

A contribuição metodológica considerável da aprendizagem programada tornou-se tão evidente, que a aprendizagem da programação se impôs na formação dos professores. Também evidente é aliás a necessidade de aprender a utilizar o computador e reconhecer-lhe os recursos e os limites. Actualmente, os alunos-professores são frequentemente levados a utilizar o computador pelos trabalhos práticos de pedagogia experimental. Todavia, pode esperar-se que, daqui ao ano 2000, a aprendizagem das técnicas de utilização do computador seja ministrada pelo ensino secundário. Nesse caso,

* Transmissão das imagens de televisão por cabos ligados da estação emissora a um certo número de receptores que subscreveram uma assinatura. — *N. T.*

só restará fazer tomar consciência dos serviços que o computador pode prestar na gerência e ajuda das aprendizagens e sua avaliação.

Em resumo, o aluno-professor, depois o docente em função aprenderão cada vez melhor a dominar um conjunto de métodos, de técnicas e de processos que lhe permitem sempre multiplicar e afinar as formas e estratégias do ensino e da aprendizagem. Os recentes trabalhos no domínio da pedagogia do magistério *(mastery learning)* mostram como o rendimento do ensino pode ainda ser aumentado e como as potencialidades de cada um podem ser mais valorizadas.

Os futuros docentes serão igualmente familiarizados com as técnicas de redacção e de apresentação de *manuais escolares* — manuais publicados, notas de curso, *syllabus*, etc. Por outro lado, a arquitectura das mensagens aproveitará dos consideráveis conhecimentos adquiridos estes últimos decénios pelos especialistas da publicidade; por outro, a medida da legibilidade tem feito, também, tais progressos, que nenhum docente pode ignorar os princípios e os meios de utilização. [43]

Os diferentes aspectos que temos examinado, referem-se, no seu princípio, a todos os nivéis de ensino. Parece portanto justificado propor que em metodologia do ensino também, um «tronco comum» de formação exista para *todos* os professores. Todavia, uma diversificação intervirá então nos exercícios práticos e nos estágios, segundo o tipo de ensino em que se preparam. Esses exercícios deveriam especialmente consistir num enriquecimento progressivo e sistemático de estratégias de ensino e de avaliação. Terão também ocasião de aplicar conclusões da investigação e de tentar as inovações propostas.

Aliás, o docente encontrar-se-á frequentemente, na sua aula, diante da necessidade de tomar decisões rápidas, na falta de regras científicas seguras ou em situações de tal forma complexas que os dados científicos se obscurecem mutuamente. Alguns preconizam, desde agora, a introdução da *teoria* e da *prática da tomada de decisão* na formação dos professores. Lá chegaremos, provavelmente. Entretanto, os estágios permitem encontrar problemas educativos que solicitem tomadas de decisão rápidas. Essas situações e as consequências ocasionadas pela decisão de intervir, serão analisadas e objecto de discussões de grupo.

O cuidado da saúde mental dos alunos deve também permanecer presente na orquestração metodológica do ensino e da aprendizagem, quer se trate de prevenir o sobernal ou o mau tratamento, ou ainda de reconhecer o início de problemas psicológicos ligados às dificuldades escolares.

Como se terá compreendido, a aprendizagem metodológica é, na nossa perspectiva, essencialmente *activa* e *indutiva*. Talvez ainda mais do que para os outros aspectos da formação, importa partir cada vez da observação, da experiência vivida para construir o essencial das leis e das regras, devendo cada formulação provisória ser seguida de um regresso *in loco* ou ao laboratório, ou de aprofundamentos pela literatura científica.

[43] Ver a este respeito: G. HENRY, *Comment mesurer la lisibilité* (prefácio de G. DE LANDSHEERE), Nathan, Paris; Labor, Bruxelas, 1975.

Os estágios

No passado, os estágios foram frequentemente reduzidos a uma observação mais ou menos estruturada da vida escolar e a lições destinadas a praticar as regras metodológicas ensinadas primeiro teoricamente.

No sistema que propomos, a prática do ensino situa-se pelo menos tanto no ponto de inserção do saber teórico como no seu campo de aplicação. Uma tal integração só é possível na medida em que uma harmonia e uma coordenação profundas reinem entre os professores encarregados da formação dos professores e os titulares das classes onde os estágios se efectuem. É por isso que os centros de animação pedagógica, de informação e de desenvolvimento em matéria de educação, que deveriam tornar-se as antigas escolas normais, são chamados a desempenhar um papel tão importante. Eles constituem, com efeito, o elo entre a universidade e as escolas, o lugar de formação permanente onde os professores de estágios e os outros se encontram pelo menos uma vez por semana.

As práticas e as teorias estão longe de ser unânimes sobre o momento e a maneira de tratar os estágios. Frequentemente, uma primeira iniciação é seguida de estágios cuja duração aumenta progressivamente para terminar numa laboração completa, durante um tempo mais ou menos longo.

No entanto, por vezes, começa-se por mergulhar o futuro docente na vida escolar, de forma que ele tome consciência das dificuldades a superar e as lacunas a preencher. Intervém então um período de formação teórica, seguido de um regresso à prática. Durante a primeira e a segunda fases práticas, seminários mais ou menos elaborados, segundo os casos e os países que tentaram essa experiência, servem para valorizar observações feitas *in loco*.

Optamos resolutamente por uma intensificação progressiva da experiência profissional, após uma primeira introdução teórica. Não mais não poder-se pensar em confiar uma certa prática médica a estudantes que não hajam previamente recebido nenhuma formação de base, não podendo admitir-se que os alunos das escolas que acolhem estagiários os façam objecto de experiências cientificamente imprudentes. E mesmo se se limitam a uma «simples» observação, a maneira de actuar permanece contestável. Pois que, após uma tomada de contacto global com a realidade escolar, se apresenta indiscutivelmente algum valor revelador, a observação empobrece-se rapidamente, na verdade afunda-se, carecida de uma teoria estruturante. É por isso que recomendamos que uma curta tomada de contacto global seja rapidamente seguida de observações incidindo sobre variáveis e problemas bem definidos.

Vimos nas considerações relativas à formação psicológica, que antes de todo o cuidado didáctico, o aluno-professor haja aprendido melhor a conhecer-se a si mesmo, aprendendo também a entrar em simples interacção com os alunos, e exercer o seu poder de empatia.

Quanto à prática pedagógica, ela será preparada directamente por exercícios de microensinamento, permitindo isolar algumas partes do campo de interacções e de melhor as compreender vivendo em aproximações e ajustamentos cada vez mais finos. A prática propriamente dita operar-se-á em

três etapas: 1.º O treinamento comportamental: animação de grupos, técnicas de ensino e análise dos comportamentos pedagógicos; 2.º A auto-avaliação da prática educativa; 3.º O ensino concebido como provocação de problemas e como investigação cooperativa.

O estagiário será interessado regularmente no desenrolar das investigações que se fazem no estabelecimento de acolhimento: dará o seu concurso à observação e à redacção das provas, participará na correcção, assistirá às reuniões da equipa de trabalho da escola.

O último ano de estudos deveria compreender a responsabilidade de uma acção contínua de pedagogia individual. Sob a tutela do serviço de psicologia escolar ou do professor de estágios, o candidato seria o «mentor» de um aluno necessitado de alguma ajuda didáctica ou afectiva: as tarefas impostas compreenderiam o estabelecimento de um *dossier* escolar, as actividades de avaliação e, eventualmente, de recuperação, o apoio afectivo em presença de situações críticas.

Para produzir verdadeiramente os seus frutos, a prática do ensino deve desenrolar-se sob a direcção harmoniosa dos professores-conselheiros, ligados às universidades, e docentes titulares das classes onde se efectuam os estágios (professores de estágios). Já vimos como a qualificação de professor-conselheiro seria adquirida. Os professores de estágios — sempre voluntários — deveriam também preparar-se sistematicamente para a sua missão. Essa preparação seria sancionada pela aquisição de unidades de valor que, ao atingir determinado número, dão direito a uma remuneração segundo uma escala de tratamentos superior (ver. pp. 157 a 159). Além disso, a própria função de professor de estágios deveria constituir uma promoção.

A fim de prevenir os conflitos de atribuição entre os diversos corpos interessados, um comité permanente composto pelo professor conselheiro e delegados dos poderes organizadores, dos inspectores, dos directores e dos docentes seria encarregada de presidir ao funcionamento do regime de direcção dos estagiários.

A que nivéis pedagógicos?

É evidente que o essencial dos estágios deva desenrolar-se ao nivel pedagógico no qual o aluno-professor se destina a ensinar. Parece todavia desejável — e a unidade da formação de todos os professores permite-o — que o futuro docente adquira também alguma experiência das escolas de onde provieram os seus alunos e, eventualmente, dos estabelecimentos onde eles provavelmente continuarão os seus estudos.

D. VALORES E ATITUDES

Introdução e definições

Os valors desempenham um papel preponderante na história das sociedades e dos indivíduos. O equilíbrio, o dinamismo e a vitalidade dos homens como das comunidades e das culturas, são função das suas escalas de valores efectivos. Elas revestem, por consequência, uma grande importância educa-

tiva. É também lamentável que a axiologia sistemática se veja frequentemente tratada como parente pobre na formação dos professores. A imprecisão conceptual que, a esse respeito, reina na maioria dos escritos pedagógicos, testemunha-o.

Para evitar esse mesmo obstáculo, precisamos primeiro do nosso vocabulário. As opções, as crenças, a doutrina moral, a posição epistemológica de uma sociedade concentrada numa ideologia, isto é, num sistema de ideias, uma filosofia do mundo e da vida. Esse conjunto gravita em torno de um ideal, de um valor central à volta do qual se movem várias esferas de valores mais ou menos predominantes ou secundários.

Se a ciência se funda sobre a avaliação sistemática, crítica e objectiva das teses e das hipóteses em presença, a situação é diferente em filosofia. Ela não ignora certamente o método e os dados científicos, mas, tradicionalmente, estas não constituem entretanto a sua última base. A filosofia funda-se em opções em parte irracionais, em crenças, cujo conjunto constitui uma «hipótese durável ou uma convicção concernente aos referentes sociais, os fins da vida, os meios de atingir esses fins, e as classes de comportamentos humanos». [44]

A estruturação, a organização dessas «crenças», dessas opções produz no indivíduo ou em grupos particulares, sejam *valores*, sejam *atitudes*, segundo o nível de abstracção do referente. Assim se explica a confusão tão frequente entre valores e atitudes. Fundamentalmente, o processo da sua elaboração é comum e, se os seus referentes diferem de categoria (concreto-abstracto), eles não pertencem no entanto a mundos estranhos um ao outro: a brancura só existe devido aos objectos brancos.

Apoiando-se em Krech e Crutchfield, Newcomb, Rokeach, Kluckhohn, F. Kerlinger chega às seguintes definições. [45] A nosso ver, elas são as mais claras até hoje propostas.

> Por *valor*, entende-se «uma organização de crenças, de opções relativas a referentes abstractos ou princípios, a normas comportamentais ou modelos, a fins da vida. Elas exprimem juízos morais, imperativos, preferências por normas e modelos de comportamentos. Consideramos como valor tudo o que nos importa fundamentalmente realizar, tudo o que dá um sentido à vida. [46] A liberdade, a igualdade, o capitalismo, o altruísmo, o cuidado do outro, a ciência, a moralidade, o belo, o verdadeiro, o social são exemplos de referentes».
>
> A atitude é concebida como «uma organização emocional, motivacional, perceptiva e cognitiva durável de crenças relativas a um conjunto de referentes que predispõem o indivíduo a reagir positivamente ou negativamente aos objectos ou referentes (de atitude)». O dinheiro, os sindicatos, As Nações Unidas, os Judeus, uma organização ou regras sociais particulares, uma ciência, um sistema moral definido, um tipo de arte, etc., constituem exemplos de referentes de atitudes.

A selecção de informações que o homem opera continuamente releva simultaneamente da constituinte cognitiva e da constituinte afectiva da atitude. Entre as atitudes existe uma coerência de que depende a integração

[44] F. KERLINGER, Comunicação pessoal de 31 de Outubro de 1973.
[45] F. KERLINGER, *ibid.*
[46] Poder-se-ia também falar de «valores» biológicos (sobreviver, perpetuar-se); esses «valores» exercem naturalmente uma influência sobre os valores morais.

da informação ou a sua rejeição. Para que se produza uma trasformação durável nas atitudes, a ruptura cognitiva deve duplicar-se por um voltar do avesso emocional.

As atitudes do educador condicionam a sua influência pedagógica, enquanto a formação das atitudes constitui um objectivo prioritário de toda a educação. Também a escola deve proceder a uma análise rigorosa das atitudes que ela transmite e da acção que deveria explicitamente dirigir, seja para modificar atitudes julgadas deploráveis na criança, seja para enriquecer a sua personalidade aumentando o leque das suas atitudes positivas.

OS VALORES

Importância educativa

A construção de uma escala de valores orienta e regulamenta as condutas individuais e sociais. Essa construção permite especialmente a integração na comunidade, tão necessária para o equilíbrio e o dinamismo do indivíduo.

À medida que se aproxima o ano 2000, assiste-se a uma diferenciação e uma relativização dos sistemas de valores. Essa evolução é certamente nobre e entusiasmante no seu princípio, mas é difícil, à imagem de toda a conduta que, privada de guia exterior ou tendo-o recusado, só encontra a sua sanção no próprio indivíduo. Em vez de submeter o comportamento do homem à facilidade das regras exteriores imutáveis e estabelecidas, faz-se do homem a medida das coisas e, da eficácia das soluções que ele encontra, a sanção da verdade. Assim se acentua ainda a necessidade de adquirir uma escala de valores flexível, mas fundamentalmente integrada na personalidade, uma escala de valores pessoal, diferenciada, mas também socializada.

Nenhuma educação é possível sem que a noção de valor não seja central e a axiologia constitua a base essencial de toda a pedagogia. Defini-la é tão difícil como indispensável numa altura em que praticamente todos os valores evoluem e são contestados.

Propomos como objectivo da educação o inteiro desenvolvimento da personalidade, a realização de si [47] com — tanto ao nível individual como ao nível social — uma redução máxima das tensões estáticas que só podem resolver-se positivamente por uma integração no conjunto da personalidade e da sociedade. Cada indivíduo deve ter sempre presente no espírito o cuidado constante de respeitar os mesmos direitos nos outros.

Um tal «humanismo» só pode ser democrático. E, para além de todos os princípios e regras, só pode basear-se na abertura do outro, o cuidado constante da sua «felicidade». A compreensão de si mesmo e dos outros constitui uma pedra angular da educação, do equilíbrio individual e social.

[47] Isso implica também a satisfação das necessidades, a acepção de «felicidade» como objectivo em si.

Sãs e fáceis relações sociais são aliás indispensáveis a um desenvolvimento harmonioso do indivíduo e da sociedade.

A psicologia contemporânea da autoridade opõe a coerção à democracia, às quais correspondem respectivamente valores focalizadores do comportamento: a honra e a tolerância. [48]

O humanismo democrático, pelo qual optamos, comporta uma dominante pragmática, sendo o objectivo a felicidade do homem, da humanidade. Não se trata, evidentemente, de fixar o homem ao nivel das satisfações directas — passageiras e associais. As regras não desaparecem: elas ganham, pelo contrário, em importância num sistema flexível e aberto. No esquema psicanalítico clássico, isso equivale a dizer que o supereu, portador de regras exteriores, deveria aplacar-se, perder o seu carácter agressivo e mesmo enfraquecer-se, em proveito do eu pelo qual se reivindica, no limite, o direito a toda a felicidade, todo o prazer e de que alguns gostariam de fazer simultaneamente a sede do acto e da sua norma. Eu e supereu tenderiam assim a confundir-se, sem limitar a noção de felicidade ao imediato, nem a alguns domínios da personalidade em detrimento de outros domínios — e no respeito activo e permanente do outro, o que implica a elaboração ao mesmo tempo pessoal e socializada de novas normas e regras, a construção de uma escala de valores no pleno sentido da noção.

Ao conforto pedagógico de um mundo imutavelmente regulado, substitui-se progressivamente o desconforto da fluidez das regras, da sua flexibilidade, até da sua indeterminação. À autoridade rígida substitui-se a «guidance», isto é, a equilibração individualizada das necessidades do indivíduo e das exigências da sua saúde mental assim como da sua inserção social. [49]

Por natureza e por função, a educação foi, durante séculos, essencialmente conservadora, e depois, muito perto de nós, prudentemente reformista. Repentinamente, ela encontra-se num contexto cultural cuja própria essência é a transformação. [50] E a juventude, a primeira, sente profundamente o afastamento entre as instituições existentes, os valores dos educadores, o mundo que ela sente nascer e os novos valores aos quais ela adere. Todavia, a transformação não deve ser considerada como um valor em si, o que conduziria inelutavelmente a uma desagregação. A abertura à transformação é um meio de realizar melhor os valores fundamentais pelos quais se opta.

---

[48] Não se exclui que o conjunto dos valores se reduz, no sentido em que o entendia o pensamento clássico, a quatro grupos: a bondade (ou caridade), a justiça, a honra e a tolerância (ou boa vontade). Estes valores apareceriam na experiência real da criança, na ordem que acaba de ser respeitada, correspondendo essa ordem também à dificuldade crescente no ponto de vista moral e filosófico (passagem das virtudes práticas às virtudes simbólicas). Ver a este respeito: E. DUPREEL, *Traité de morale*, Universidade Livre de Bruxelas, 1967; S. DE COSTER, «A noção de valor e a evolução do sentimento moral», em *Miscellannées Georges Smits*, Livraria Enciclopédica, Bruxelas, 1962, pp. 66-85.

[49] Tanto para o indivíduo como para a comunidade, nenhuma solução positiva é possível sem um aprofundamento do sentimento de valores; a indiferença aos valores, o cepticismo estéril, a negligência e o egocentrismo devem ser combatidos.

[50] Ver a este respeito: E. DUPREEL, *La Pragmatologie*, Institutto de Sociologia, ULB, Bruxelas, 1955.

Para os docentes contemporâneos que se esforçam por adaptar-se aos novos valores, aderindo ainda aos valores do passado, a situação torna-se cada vez mais aflitiva e ansiogénea. Apesar da sua juventude, os alunos-professores nem sempre escapam a essa dificuldade, longe disso, pois eles fazem evidentemente parte da juventude e partilham portanto mais ou menos — senão totalmente — das suas aspirações dominantes, e tendem contudo a reproduzir comportamentos de ensino que têm profundamento fixados da época dos seus estudos primários e secundários, e que estão frequentemente em contradição com os seus valores actuais.

Por seu lado, os pais encontram-se também frequentemente em desacordo com os valores dos seus filhos. No turbilhão de transformações que caracteriza forçosamente as culturas evoluídas, a distância inevitável entre as gerações constitui uma dificuldade suplementar: a visão do futuro e a identificação tornam-se difíceis, até impossíveis.

Também os docentes do ano 2000 devem estar prontos a encontrar uma juventude que continuará provavelmente a debater-se contra graves problemas psíquicos e contra instituições, normas, modelos que ela sente como estranhos e mutilantes, e que aderirá a valores frequentemente afastados dos dominantes do século XX.

Contrariamente ao que pretendem alguns desprezadores da juventude, esses *novos valores* — e as condutas que eles determinam — possuem frequentemente muita coerência. D. Yankelovich [51] formula, por exemplo, a hipótese de que os valores que predominam actualmente nos *campus* universitários americanos [52] encontram a sua unidade em «uma crença de que é preciso estabelecer uma relação nova com a natureza e o natural». Essa orientação geral estabelecer-se-ia à volta de três temas principais que julgamos útil resumir:

> 1. Insiste-se mais sobre a comunidade do que sobre o indivíduo. Os estudantes que se dedicam a esses novos valores insistem sobre a nossa interdependência mútua, e dispensam menos atenção à competição, ao resultado individual, ao sucesso pessoal. Insistem também sobre a vida em grupo, de preferência ao isolamento ou em pequenas unidades familiares, consideradas por muitos como artificiais. A cooperação passa à frente da competição.
> 2. Insiste-se sobre o não-racional. A experiência sensorial passa à frente do conhecimento conceptual. A verdade é procurada mais pela experiência directa do que pelo isolamento e a objectividade. A organização, a racionalização, a eficiência acontecem após o conhecimento de si mesmo, a introspecção.
> 3. Insiste-se sobre o sagrado na natureza (vida ao ar livre, certo misticismo da natureza, protecção do ambiente contra o crescimento económico e a tecnologia...).

Podem regozijar-se ou não da aparição em força desses valores, mas não podem ignorá-los. Notar-se-á, em particular, que o estádio da simples disponibilidade é ultrapassado por opções que originam consequências certas

---

[51] Cf. D. YANKELOVICH, «Counterculture VS. Conservatism», em *The Lamp*, Inverno de 1972, pp. 8-11; «The New Naturalism», em *Dialogue*, 6, 1973, pp. 27-33.

[52] Rejeição da autoridade, moral sexual liberal, afirmação de si considerada como mais importante do que o êxito social, rejeição das virtudes burguesas tradicionais, importância dada à amizade e ao amor, rejeição do capitalismo...

sobre os comportamentos de aprendizagem. A importância crescente da afectividade é particularmente surpreendente.

Essa reflexão sobre os valores significa que os programas escolares de amanhã devem submeter-se a isso, sem oferecer outra coisa? Evidentemente não, pois ter-se-ia substituído um autoritarismo por outro. Pelo contrário, elaborar um projecto educativo sem haver tomado consciência da existência desses valores em um número considerável de estudantes, equivale quase certamente a numerosos fracassos.

Um sistema de educação é ininteligível se não conhecer a ideologia de um período histórico, a estrutura dos seus valores principais e a maneira como são operacionalizados. Se não possuir uma visão clara da ideologia do tempo em que vive e dos valores que ela estimula nele — antes de os transmitir aos seus alunos —, o docente opera como agente cego. Por consquência, também, nenhuma prospectiva pedagógica é possível sem hipóteses sobre a ideologia do futuro.

Classificação

Uma classificação dos valores — como uma classificação das atitudes ou das necessidades — concerne menos a sua natureza do que a sua aplicação. A classificação é portanto, primeiro que tudo, elaborada em função da facilidade de exposição que permite.

a) Valores sociais e morais

Não há nenhuma necessidade de insistir sobre a oposição dos jovens à sociedade tradicional, oposição que culmina em reacções de que Maio de 1968 e a revolta dos liceus constituem episódios ainda frescos em todas as memórias. Também é evidente é a incapacidade da grande maioria dos docentes de fornecer modelos de conduta aceitáveis para os jovens e adaptados às condições sociais de hoje e de amanhã.

Os professores sentem-se desamparados simultaneamente porque a sua própria formação foi ainda concebida em função de um mundo de dominante estática, e de que eles não conseguem fazer a reconversão axiológica necessária, e também porque a teoria pedagógica não lhes fornece mais respostas às suas perguntas ou às que os alunos fazem. De facto —, é um dos problemas mais difíceis da condição docente de amanhã — não existirá talvez nunca mais corpo estável de respostas ao qual se possam referir. Elas deverão ser forjadas por cada um, no grau de situações eminentemente movediças, seguindo no entanto o «fio condutor» de uma opção fundamental vivida.

Que não se iludam com isso, pois o sistema de valores dos antigos modelos (sobretudo anglo-saxões), onde a experiência da autonomia se adquiria progressivamente nos sistemas de *self-government*, é hoje inadequado, já que esses modelos se fundavam sobre a imitação da sociedade política do momento e sobre a exploração da honra. Substitui-se a isso — ou deve substituir-se isso hoje — uma adesão à tolerância, ao pluralismo das opiniões.

A própria ideia da autogestão ou, pelo menos, da co-gestão permanece mais válida que nunca, mas os valores diferem. Em breve elas serão adquiridas na própria experiência da liberdade que a escola permitirá; em breve elas se nutrirão nas próprias actividades escolares, cujas características essenciais serão: a aprendizagem pela resolução de problemas significativos, uma alternância de trabalho industrializado e de trabalho de grupo, uma abertura à inovação, solidamente apoiada no conhecimento das leis, dos factos essenciais e das técnicas de trabalho intelectual, dos fenómenos emocionais e sociais. Pouco a pouco deveria estabelecer-se um equilíbrio subtil entre quadros de referência sólidos, seguros, e uma constante discussão do saber, das soluções precedentemente conseguidas, das relações estabelecidas.

b) Valores profissionais

Eles têm sido geralmente ligados ao sentimento da honra, essencialmente concebido como uma virtude simbólica — isto é, como uma virtude situada para além do indivíduo, e para a qual ele tende num esforço que transcende as suas conveniências pessoais. Semelhante virtude ensinar-se-á por ocasião da formação dos professores, cada vez mais conscientes dos seus deveres para com os seus alunos e a comunidade.

Naturalmente, para os professores como para os alunos, os valores inerentes à participação responsável substituem-se à honra nascida do respeito da autoridade e das suas regras. E a tolerância, a compreensão, o cuidado da felicidade e do desabrochar do outro passam para primeiro plano.

Aí só permanece a honra profissional subsistindo no respeito de contactos livremente consentidos e frequentemente tomados pessoalmente. O sentimento de responsabilidade reveste uma significação nova. A obrigação moral de estar ao corrente dos progressos da pedagogia científica encontra aqui o seu lugar, aliás da mesma forma que o cumprimento do dever quotidiano da educação.

c) Valores pedagógicos

No seu prefácio à *L'Éducation demain*, de Bertrand Schwartz, Henri Janne [53] enumera oito condições da adaptação da educação às necessidades a longo prazo da nossa civilização:

1. A realização efectiva da legalidade das trocas para todos.
2. O estabelecimento da permanência da educação.
3. O abandono dos processos de selecção negativa (exames) em benefício da orientação e da direcção.
4. O abandono do ensino em classes rígidas em benefício da autoformação flexível, auxiliada pela tecnologia educativa.
5. A generalização da co-gestão no seio dos estabelecimentos escolares.
6. O estabelecimento de uma educação «compreensiva» no sentido anglo-saxónico.

---

[53] *Op. cit.*, pp. 11 ss.

7. A organização de um sistema educativo flexível, que permita ao aluno um máximo de mobilidade e dando-lhe assim oportunidade de confrontar as suas hipóteses de aptidões e de satisfação na experiência real.

8. A combinação dos sete princípios finaliza numa «descolarização» que, como o nota H. Janne, «não significa anarquia e facilidade, mas pelo contrário, organização e responsabilidade».

É claro que esses princípios são eles mesmos a expressão de uma ideologia mais geral, e só serão aplicados na medida em que cada educador aí terá vinculado valor. É nesse sentido que tentámos esboçar mais acima uma ideologia de base, de carácter humanista e democrático, que poderia presidir, nas melhores condições, ao futuro da educação.

Mesmo se os valores fundamentais não são tão numerosos, a força com a qual os indivíduos aderem a isso, varia segundo os casos, da mesma forma que variam a estrutura geral do conjunto dos valores perfilhados e também as suas referências específicas. A idade e a experiência suscitam também transformações. No fim de contas, o campo axiológico de cada um constitui uma *Gestalt* particular. O que não impede de se inserir numa filosofia da educação válida numa sociedade aberta e pluralista.

A aprendizagem dos valores

A formação dos professores põe dois problemas fundamentais em matéria de valores:

— Assegurar-se que os futuros educadores adiram a uma estrutura de valores efectiva e aberta, favorável às «hipóteses de escola» do humanismo democrático.

— Pôr os futuros educadores em condições de estimular os seus alunos na construção de um sistema de valores pessoal, mas sempre imbuído do cuidado do outro, da compreensão e da tolerância.

Antes de tudo, importa mostrar, em cada oportunidade, a força determinante da ideologia e dos valores que a concretizam no processo educativo. A história e a sociologia da educação, a antropologia social, a pedagogia e a metodologia gerais, a psicologia, a psiquiatria social, os problemas da saúde mental, oferecem a todo o momento exemplos da intervenção de valores. Os responsáveis das diferentes disciplinas deveriam portanto conjugar os seus esforços para aguçar o espírito crítico dos seus alunos, para lhes fazer explicitar o que, demasiadas vezes, se mantém voluntariamente ou não ao nível implícito.

A formulação rigorosa dos fins e dos objectivos da educação, oferece, a esse respeito, infinitas ocasiões de concretizar a pesquisa de valores, de verificar a coerência entre as opções fundamentais e as aprendizagens particulares, de desmascarar as traições ideológicas, de precisar a função da ideologia na integração dinâmica da pessoa tanto como indivíduo, tanto como membro de uma sociedade, de viver a experiência da definição democrática dos objectivos, da explicação dos valores, da abertura pluralista.

A adesão a valores adquiridos por enculturação, na família e durante os estudos, arrisca-se constantemente a perturbar o assentimento a novos

valores. Nunca será demasiado sublinhar a solidez dos modelos interiorizados e das crenças instiladas durante os quinze a vinte anos que quase todos os cidadãos do ano 2000 consagrarão à sua educação inicial. Essa interiorização está longe de ser um mal em si, na condição de ela não entravar — mas antes consiga estimulá-la — a construção de uma estrutura pessoal de valores e na condição também de essa interiorização ser aberta, tolerante e dinâmica, de forma que o passado, o presente e o futuro possam operar a sua fusão. Os valores «novos» não estão aliás sempre em oposição fundamental com os velhos: por vezes trata-se de uma aplicação mais consequente de valores já instalados.

Felizmente, a formação inicial dos professores opera-se normalmente, também ela, num período da vida favorável à adopção de valores novos e à reconstituição de valores já adoptados. No momento em que se torna adulto, e onde atinge a boa vontade e a tolerância, o homem é, com efeito, particularmente sensível às ideologias e aberto a algumas formas de utopia, de que não se reconheceu suficientemente o enorme potencial educativo.[54] Isso implica uma formação que tende a tornar os futuros educadores conscientes das suas opções e das suas tendências, a fim de que aprendam a pôr o seu comportamento em harmonia com os seus princípios.

A idade da formação dos professores é aliás igualmente propícia à formação do contacto humano, de que nunca é demasiado sublinhar a importância. Os futuros professores deverão também tomar consciência do facto de que ensinar os valores não significa que eles se fixem automaticamente! Eles devem ser descobertos e, eventualmente, adoptados na acção reflectida e na observação crítica, mas tolerante, do comportamento dos outros, tendo em conta o contexto existente. O importante é chegar sempre a uma conclusão flexível, aberta, mas efectiva.

Os alunos-professores serão, em particular, formados na análise socio-técnica, mostrando como indivíduos ou grupos diferem nas suas opções axiológicas e escolhem modos de vida que proporcionam satisfações e frustrações particulares. Para os docentes, a experiência directa de diversas realidades sociais — sobretudo no decurso do trabalho numa empresa ou numa administração, primeiro antes ou durante a formação inicial, periodicamente depois — constitui uma ocasião particularmente favorável à descoberta das diferentes constelações de valores e de orientações vitais que os acompanham.

Seminários onde situações e comportamentos particulares serão explicados e também avaliados em função dos valores que os subentendem podem ser enriquecedores, sobretudo se os participantes aprenderam a introspeccionar-se e a exprimir as suas crenças diante de um grupo preparado para as acolher, mesmo se elas não concordam com as suas. Os futuros professores devem aprender a observar, a experimentar, a compreender os diferentes tipos de comportamentos sociais, as suas motivações e os problemas que as

[54] Ver a este respeito o papel das utopias na filosofia reconstruticionista de T. Brameld: T. BRAMELD, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*, Dryden Press, Nova Iorque, 1955 e T. BRAMELD, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden Press, Nova Iorque, 1956.

condicionam, as suas consequências para as pessoas e para o grupo. Enfim, os futuros educadores devem aprender a agir nesse domínio.

Quaisquer que sejam as suas limitações, os instrumentos concebidos para inventariar, até avaliar a importância relativa dos valores, podem ajudar a reflexão. [55]

AS ATITUDES

Importância educativa

Em razão da subtileza dos mecanismos que procedem à sua instalação, devido à sua solidez, mesmo da sua indelebilidade, e vista a sua importância, as atitudes merecem também uma atenção particular. [56]

Quando encetam a sua formação inicial, os futuros professores adquiriram já um conjunto de atitudes pedagógicas que triunfam frequentemente de tentativas e modificações comportamentais ulteriores. Desde o seu nascimento, a criança encontra-se implicada em interacções com os adultos, essencialmente disfarçadas pelas atitudes destes últimos: elas resumem-se primeiro em aceitação ou rejeição. Depois, os valores pretendidos e as atitudes do que os rodeia manifestam-se, não só em relação à própria criança, mas também às pessoas e aos objectos exteriores: rejeita-se ou aceita-se, gosta-se ou não se gosta. Desde a tenra infância, aprende-se a conhecer, a ter em conta valores e atitudes do adulto. Em função da segurança que a conformidade dá, adoptam-se as atitudes do adulto e bem depressa deixa de se encarar outro comportamento. Assim, desde a mocidade, estruturas comportamentais, atitudes, valores, são solidamente interiorizados numa estrutura coerente — mas não necessariamente lógica e aceitável.

Cada vez mais depressa, as crianças são confiadas a instituições de protecção e de educação, onde muitas delas passam a maior parte e por vezes *a quase totalidade das suas horas de vigília.* [57] Nas escolas e instituições que as precedem, as crianças adquirem traços e modelos comportamentais complementares, particularmente modelos de acções educativas.

Verificar que actualmente os professores ensinam mais conformemente à imagem pedagógica que fixaram no decurso dos seus estudos primários e secundários, que em função dos estudos psicológicos feitos para se preparar para a função de docente, releva do truísmo. Assim se explica em larga medida porque não existe real solução de continuidade entre as práticas

[55] ALLPORT, VERNON e LINDZEY, *Study of Values,* Houghton Mifflin, Boston, 1960, 3.ª ed.; D. SUPER, *Inventaire des valeurs professionnelles,* INOP, Paris, 1974; J. FENNER e L. HALES, *Ohio Work Values Inventory,* Univ. de Ohio, 1974. Para uma apresentação geral dos instrumentos e das técnicas de medida dos valores e das atitudes ver: G. DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation,* Armand Colin, Paris; G. Thone, Liège, 1976 (4.ª ed. revista).

[56] Apesar de toda a sua importância, não tratamos separadamente do hábito, tendência comportamental que traduz um conjunto coerente e relativamente estável de atitudes e de valores.

[57] Desde a idade de dois anos e meio, muitas crianças idas de meios socialmente desfavorecidos, passam até doze horas em instituições pré-primárias belgas.

pedagógicas do século XIX e as de hoje. Através dos seus pais e avós, através dos seus antigos professores, e dos que eles formaram, muitos responsáveis pela formação dos professores que ensinarão no ano 2000 ficam de qualquer forma umbilicalmente ligados às atitudes do último século.

Não nos pertence aqui determo-nos longamente nesse fenómeno e analisá-lo em todas as suas consequências. Essa observação ajuda-nos simplesmente a justificar:

a) A necessidade de inventariar, tão minuciosamente quanto possível, as atitudes educativas dos alunos-professores;
b) A necessidade de inventariar as atitudes desejáveis no docente;
c) A necessidade de incluir a aquisição de atitudes precisas nos objectivos explícitos da formação dos professores;
d) A necessidade de encarar quais poderiam ser, no fim do século, as modalidades de acção visando fazer adquirir atitudes ou modificá-las nos alunos-professores e docentes em função.

Importa também inventariar as atitudes existentes nos alunos dos diferentes nivéis de idade e precisar as atitudes a fazer adquirir.

Atitudes a adquirir pelos professores

Que atitudes os professores deverão adquirir no decurso da sua formação? Sem encarar imediatamente as estratégias que permitem essas aquisições e a sua avaliação, tentámos um primeiro inventário, nascido de uma tripla análise: análise de extrapolações das tendências existentes actualmente na sociedade; mais particularmente, análise das *estruturas de valores* subentendendo a planificação nos domínios social, demográfico, económico e pedagógico; análise dos estudos psicológicos que permitem definir uma tipologia da saúde mental (Rokeach, Fromm, etc.) e, mais especialmente, as características da personalidade desejadas entre os docentes (C. Rogers....).

Viu-se, no início deste capítulo, que valores e atitudes estão longe de ser estranhos uns em relação aos outros. Não é de admirar portanto que se encontre nas notas que seguem, uma passagem contínua de atitudes particulares ao sistema ou às escalas de valores que os subentendem ou os agrupam, e que, em todo o caso, os condicionam.

No melhor dos casos, os valores e as atitudes traduzem-se em estruturas comportamentais, pedagógicas ou outras. Distinguimos três grupos de atitudes e de estruturas comportamentais a realizar. [58] No primeiro grupo, encontram-se os objectivos fundamentais comuns à formação dos alunos e dos professores. Uma personalidade não adulta, sujeita a graves dificuldades interiores, não pode fazer um educador. O segundo grupo concerne mais particularmente as atitudes do educador para com a comunidade escolar, os grupos que a compõem e para com a sua própria actividade profissional.

[58] Essa divisão é mais teórica que prática. Aliás, tentar-se-á reportar-se ao contexto de valores que condicionam as atitudes.

O terceiro grupo, enfim, incide sobre as atitudes particulares a estimular nos alunos.

1. Atitudes e estruturas comportamentais a adquirir pelo educador e pelos seus alunos na qualidade de pessoas adultas ou que o querem ser.

***a)* Para consigo mesmo.**

A construção da personalidade depende largamente de relações sociais, da maneira como se crê percebido pelos outros, do sentimento de ser ou não aceite, do sentimento de satisfação ou tormento entre os outros, etc. Assim também, as atitudes para consigo mesmo, a imagem de si, assim como a orientação, o dinamismo e mesmo a integração interna da personalidade não são nada independentes das relações e das atitudes sociais. Os principais objectivos aqui, são:

— Esforçar-se por construir uma imagem de si, realista, completa e estável.

— Esforçar-se por realizar condições que permitam uma avaliação positiva de si e, em todo o caso, a aceitação de si. Essa aceitação de si nada tem de comum com a negligência inactiva e uma falta de motivação. Tomar consciência desses pontos fracos não implica de forma alguma a construção de uma imagem negativa de si; uma característica avaliada negativamente pode ser aceite no quadro de uma personalidade que, no conjunto, consegue avaliar-se de forma positiva. Senão, são inevitáveis os recalcamentos, as projecções, etc.

— Alcançar um sentimento natural de igualdade com os outros, sem sentimento de superioridade nem de inferioridade com carga emocional.

— Ser aberto à crítica, sem por isso perder confiança em si, sem se sentir tocado no fundo da sua personalidade, mas também sem indiferença.

— Ser tolerante com o fracasso e a frustração, mas procurando superar a dificuldade.

— Permitir-se satisfações e ócios sem sentimento de culpabilidade.

— Aceitar-se na sua situação específica de sexo e de idade, aceitar-se como educador jovem que carece de experiência e, eventualmente, de autoridade — ou como educador mais velho que se arrisca, nesse momento, a ser menos apreciado.

— Aceitar a sua profissão e a sua situação social, sem por isso renunciar a toda a promoção.

***b)* Tendência permanente para o autodesenvolvimento e a actualização de si e de todas as suas capacidades; atitude activa e dinâmica em geral.**

Além das atitudes, das estruturas comportamentais e as percepções (de si e dos outros) já citadas, essa atitude dinâmica implica:

— Uma tendência permanente para criar circunstâncias materiais e psicológicas favoráveis ao desenvolvimento e à actualização das suas capacidades.

— A construção de atitudes efectivas, integradas na personalidade total e tendendo para a realização de valores que ultrapassam o nivel das satisfações materiais, da satisfação de necessidades directas e de necessidades de consumo, de rotina ou de prestígio.

— O evitar frustrações demasiado difíceis de dominar, mas também o aumento progressivo do início da frustração.

— A abertura a uma experiência rica e variada, a uma interpretação fundamental, sistemática e matizada dos factos, tendo permanentemente em conta todas as interpretações possíveis; tendência para o controlo sistemático das hipóteses e das conclusões.

— A criatividade.

— A integração da personalidade e da vida profissional num conjunto funcional e positivo. Nesse contexto, orientar-se para o aperfeiçoamento profissional, adquirindo informações novas, aceitando transformações, sem desenvolver um snobismo da transformação culminando na instabilidade.

***c)* Autodeterminação e independência, combinadas com o senso social, a tolerância, a empatia, o cuidado permanente do outro, a integração social.**

***d)* Possibilidade de dominar a realidade situacional.**

Aprender a perceber a realidade, sem se deixar influenciar pelos seus desejos e as suas crenças; aprender a adaptar-se às transformações.

***e)* Orientação social, facilidade no contacto e na interacção social.** [59]

— Orientação social e cuidado permanente da felicidade e do pleno desabrochamento do outro.

— Facilidade de contacto social, de integração no grupo, de interacção social. Isso implica uma imagem positiva de si e do outro.

— Sensitividade social e percepção correcta da realidade humana:

- Capacidade de perceber as ideias e os sentimentos do outro;
- Estar pronto a ouvir em função do outro e não somente em função da sua própria pessoa ou das suas próprias ideias;
- Aptidão e tendência permanente para a empatia, compreensão e tolerância;
- Aptidão para dar seguridade ao outro, transmitir-lhe o sentimento de ser compreendido e de ser o objecto de solicitude;
- Aptidão para o *feed-back*. *

— Aptidão para a construção de relações estáveis no meio familiar e profissional.

---

[59] Os métodos para realizar esse objectivo são tratados num outro parágrafo.

* *Feed-back* (palavra inglesa) ou retroacção: dispositivo de autocorrecção que permite a uma máquina ou a um organismo regularizar a sua acção pelo jogo das próprias divisões dessa acção. — *N. T.*

Ter o sentimento de pertencer a uma comunidade. E mais:
- Dar prova de largueza de ideias;
- Não ter preconceitos;
- Ter o sentido das responsabilidades;
- Aptidão e tendência para a colaboração;
- Aptidão e tendência para aceitar responsabilidades no grupo.

— Inserção social, sentido das responsabilidades sociais, sentido do equilíbrio entre as satisfações pessoais e as dos «outros».

— Aptidão e tendência para uma adaptação activa às exigências situacionais e sociais defensáveis, assim como para as transformações nesses domínios.

— Ter o sentido da natureza.

f) Ter o sentido do futuro.

— Ser sensível aos problemas que se põem no futuro, nos domínios material, psicológico e social; ser previdente.

— Estar pronto para resolver os problemas que surgem.

— Atacar os problemas directamente e de maneira realista; perseverança.

— Aptidão para relativar a dificuldade dos problemas que surgem.

2. Atitudes e estruturas comportamentais a adquirir pelo professor na qualidade de educador.

Os objectivos prosseguidos abaixo situam-se no prolongamento dos objectivos reunidos na categoria precedente.

a) Para os diferentes grupos que constituem a comunidade escolar.

1.° *Para os alunos*

— Preocupação pela felicidade actual e futura do aluno.

— Atitude não directiva, democrática, não excluindo no entanto uma direcção activa, em função das possibilidades e dos objectivos a atingir.

— Aceitação do aluno e confiança nas suas possibilidades; comportamento que inspire segurança e estimule, permitindo ao aluno formar uma imagem de si próprio simultaneamente realista e positiva.

— Abertura à pessoa total do aluno — cognitiva, afectiva, psicomotora; compreensão empática da situação na qual cada aluno considerado individualmente se encontra, em função da sua personalidade; compreensão dos fenómenos e dos problemas cognitivos, emocionais e sociais.

— Compreensão empática da situação do grupo de alunos.

— Abertura às informações verbais e não verbais dadas pelo grupo, sensibilidade aos processos de grupo.

— Comunicabilidade.

— Atitudes e comportamentos motivantes.

— Sensibilidade e aptidão para a intervenção flexível e discreta nos problemas do indivíduo e do grupo, e do indivíduo no grupo.

2.° *Para os outros docentes*

— Comunicabilidade.

— Atitude favorável ao trabalho em equipa, à colaboração.

— Sentido da solidariedade e consciência diligente por estar ligado aos colegas para uma tarefa comum.

3.° *Para os pais*

— Abertura; sensibilidade à comunicação verbal ou não verbal; poder de empatia e aptidão para o contacto humano.

— Comunicabilidade.

— Disposição para explicar o seu próprio comportamento pedagógico e pô-lo em causa.

— Disposição para a colaboração democrática.

b) Para a sua própria actividade profissional.

1.° *Em matéria de capacidade profissional*

Exercício da profissão de docente, de educador.

— Disposição para reconhecer a natureza da função a exercer.

— Atitudes favoráveis à professionalização e racionalização da função:

- Disposição para formular de forma explícita e operacional os objectivos do ensino e da educação, para os diferentes nivéis da personalidade.
- Disposição para explicitar as opções sociais e os valores que subentendem esses objectivos.
- Disposição para reconhecer a situação de iniciado do aluno.
- Disposição para efectuar as escolhas racionais quando da elaboração das estratégias de ensino, da selecção da matéria, da organização do trabalho.
- Abertura às contribuições da tecnologia educativa e escolha racional dos meios que se devem utilizar.
- Sentido crítico quando da escolha do material didáctico.
- Abertura à avaliação científica.
- Disposição para utilizar os resultados da avaliação para optimizar o processo de ensino — ensino compensatório, pedagogia da mestria.
- Disposição para reconhecer as fraquezas e as lacunas em cada aluno (avaliação diagnóstico).
- Disposição para reconhecer a sua incompetência a propósito de algumas dificuldades experimentadas pelo aluno e enviar este junto de uma pessoa mais qualificada.

— Abertura à contribuição interdisciplinar, à integração dos resultados da aprendizagem.

— Sentido das responsabilidades.

— Sentido da autocrítica.

Flexibilidade na concepção e prática da profissão.
— Atitude favorável à formação complementar.
— Abertura à experimentação.
— Abertura à inovação.
— Criatividade.

2.º *Em matéria da função social da profissão de docente*

— Sensibilidade às transformações que intervêm na sociedade, e disponibilidade a ter em conta quando da formulação dos objectivos do ensino e da educação.
— Comunicabilidade com todos os grupos sociais.
— Disponibilidade dispensada a um ensino conforme à vida real.
— Interesse pela pertinência social do ensino.
— Inserção social. Sentido da responsabilidade para os alunos, os pais, a sociedade.

A própria extensão da lista — provisória — que se discriminou, testemunha simultaneamente a complexidade e a importância da formação dos professores. Retrospectivamente, parece bem ingénuo que, no passado, se haja esperado — pelo menos implicitamente — que a maioria dessas atitudes se instalassem espontaneamente. Conhece-se o resultado.

3. Atitudes e estruturas comportamentais para estimular entre os alunos.

Os objectivos que enumeramos aqui supõem-se existir igualmente entre os professores. Eles acrescentam-se portanto aos objectivos referentes à personalidade que já encontrámos.

O professor deveria poder redigir o inventário das atitudes que desejaria ver adquirir pelos alunos. Semelhante inventário provém da ideia que o docente faz do futuro do homem e reveste um carácter normativo e relativo. Querer uniformizar as atitudes nos alunos é provavelmente impossível e, em todo o caso, inaceitável. Supor-se-ia, com efeito, que todos os homens acordavam em seguir o mesmo modo de vida e todos encontravam aí a sua justa satisfação.

Como o mostra J. Raven, importa, pelo contrário, que aprendamos a conhecer melhor as satisfações e as frustrações características de diferentes formas de existir e que a educação ofereça escolhas esclarecidas aos alunos, assegurando a possibilidade de integrar as diferentes opções ao nivel da personalidade e ao nivel da sociedade.

Uma escolha tão decisiva não pode ser feita pelo docente em vez do estudante. Pertence ao professor observar as características motivacionais dos alunos e suscitar uma concertação, à qual os pais serão também associados, para precisar progressivamente — e sempre provisoriamente — a orientação de vida. Em toda a medida do possível, o aluno deve ser esclarecido sobre as satisfações e as frustrações que deve esperar no género de vida escolhido. Além disso, as atitudes a encorajar serão explicitamente formuladas e, também, objecto de um consenso. Espera-se, portanto, do professor:

— Que seja capaz de considerar como uma escolha, entre outras possíveis, a visão que ele tem do desenvolvimento desejável do aluno.
— Que o seu ensino seja realmente orientado para os objectivos que afirma prosseguir.
— Que se informe da literatura referente a esses problemas.
— Que seja capaz de aceitar outras escolhas além da sua, e examinar-lhe as razões. Deve poder facilitar a integração dessas novas opções na coerência equilibrada da personalidade e da sociedade — no respeito dos valores mais fundamentais e das opções que não permitem (pelo menos provisoriamente) alternativas aceitáveis.

Só citamos aqui algumas atitudes e estruturas comportamentais particularmente importantes para as aprendizagens cognitivas, afectivas e psicomotoras:

— Variados interesses; curiosidade intelectual.
— Perseverança.
— Senso crítico.
— Necessidade de realização.
— Concentração.
— Desejo de eficácia.
— Desejo de compreender.
— Necessidade de uma certa regularidade comportamental.
— Disposição para tomar conselho.
— Sentido da relatividade.
— Vontade de estruturar.
— Desejo de ser cuidadoso e completo.
— Sentido da ordem.
— Amor da expressão clara e breve.

Aprender a suscitar, transformar, desenraizar atitudes e estruturas comportamentais nos seus alunos

Pedagogicamente, importa distinguir as técnicas de influência que visam fazer integrar novos valores, atitudes e estruturas comportamentais, as técnicas que visam suprimir valores ou atitudes já integrados mas julgados não desejáveis, e por fim as técnicas visando modificar a escala de valores ou algumas das atitudes e estruturas comportamentais já integradas.

Não só os professores devem dispor dos conhecimentos e aptidões necessários à manipulação das técnicas de intervenções pedagógicas *ad hoc*, mas devem também dispor de instrumentos de avaliação válidos e objectivos.

Repetimos que essas intervenções absolutamente indispensáveis não são, porém, aceitáveis senão na medida em que se baseiem numa ideologia devidamente justificada, flexível e aberta ao espírito crítico.

Como para as aprendizagens cognitivas, as vias seguidas na aprendizagem dos valores, das atitudes e dos esquemas comportamentais, são múltiplas. Logo que o docente descobre que as situações que suscitou ou que se originam fora dele — factores subculturais, influência do meio familiar, acidentes — exerceram efeitos imprevistos mas desejáveis ou, pelo contrário, impre-

vistos e indesejáveis, logo ele vê surgir situações — conflitos sociais, dificuldades experimentadas pelo aluno... — que, bem exploradas, constituem o ponto de partida de aprendizagens positivas.

A *escolha das técnicas de influência* não é evidentemente indiferente e suscita graves problemas deontológicos. Rejeitar-se-á, por princípio, toda a técnica que, mesmo se exerce uma influência positiva num domínio particular, constitui todavia um perigo real e durável para as atitudes fundamentais de uma personalidade sã, adulta, socialmente aberta. Em particular, recusa-se todo o recurso a técnicas fundadas no abaixamento do nivel de consciência (hipnose, recurso à psicofarmacologia), no esgotamento (lavagens do cérebro), no aumento da ansiedade, nos choques psíquicos, etc. Essas técnicas, por vezes necessárias em psiquiatria, não têm lugar na escola.

A democracia não admite, em princípio, a manipulação psicológica, conjunto de técnicas de influência que visam modelar conscientemente os indivíduos sem que eles o saibam, e em função de objectivos que eles ignoram ou não escolheram e aos quais não aderem consciente e criticamente. Todavia, nesta matéria, ainda mais que noutras, as grandes declarações de princípio e as opções esquemáticas não suprimem a dificuldade, pois qualquer que seja a nossa repugnância pela manipulação, ela mostra-se parcialmente inevitável em educação, sobretudo com os jovens alunos. A formação da personalidade não pode esperar — e em nenhum caso espera que a criança seja capaz de tudo compreender ou mesmo tomar consciência dos problemas. O importante é que essa primeira educação abra a via ao estímulo ulterior para nivéis mais elevados de consciência e de domínio de si, de discernimento e de autocrítica, culminando nas opções pessoais e socializadas que queremos realizar.

Uma das conquistas do humanismo e da democracia da participação seria, no decurso dos próximos decénios, uma formulação cada vez mais explícita e cada vez mais concertada, dos objectivos da educação em matéria de valores e de atitudes. [60]

A formação

As técnicas de influência de base às quais os docentes podem recorrer em função da sua sensibilidade pessoal, das suas aptidões e das suas capacidades, em função dos objectivos pretendidos ou das características psicológicas dos alunos, são: a imitação, a identificação, a argumentação racional, os reforços positivos ou negativos, a confrontação com pessoas de valores ou atitudes acentuadas, com situações que põem fortemente em jogo as atitudes — mas também a dinâmica de grupo (tomada no seu sentido mais amplo) assim como os métodos de interacções inspiradas pela psicoterapia, mas que respondem às exigências formuladas por nós.

A cada instante, o perigo de manipulação ameaça. Para a imitação, por exemplo, esforçar-se-á por conjurar esse perigo, tornando o aluno consciente do processo, analisando com ele os valores e as atitudes que se inserem no modelo, ajudando-o também a situar e a relativar os valores e as atitudes propostas em relação à sua escala de valores existente.

[60] Ver a esse respeito: V. e G. DE LANDSHEERE, *Définir les objectifs de l'éducation*, * PUF, Paris; G. Thone, Liège, 1975.

* *Definir os Objectivos da Educação*, Moraes Editores, 1.ª ed., Outubro de 1976.

Uma das chaves da formação sistemática reside na avaliação. Com efeito, ela permite ou, mais exactamente, esforça-se por inventariar os valores e as atitudes existentes e de lhes determinar o grau, a intensidade e a coerência, de medir as transformações em curso de educação e de fazer o balanço no termo da acção, na verdade mais ou menos muito tempo depois. Sem isso, a execução de uma estratégia de educação torna-se impossível. Normalmente, a avaliação comporta três fases: o registo da situação, um julgamento de valor sobre os resultados da observação e uma decisão relativa à intervenção ulterior.

Em suma, dois métodos — aliás complementares — permitem registar a situação: a descrição introspectiva ou a observação directa ou indirecta (projecção) dos comportamentos. As técnicas utilizadas não diferem aliás necessariamente, mas sim da forma de as utilizar: técnica Q, diferenciador semântico, escalas de avaliação, escalas de atitudes, questionários, *check lists*.

Fundamentalmente, essas técnicas não são complicadas nem para a construção dos instrumentos nem para a sua utilização. O essencial é haverem-se iniciado aí activamente os docentes, e de lhes terem feito tomar consciência da ajuda extraordinária que lhes deu o computador. Por pouco — e é uma exigência formal para o ano 2000 — que os docentes tenham também a possibilidade incessante de consultar investigadores especializados, as possibilidades tornam-se muito vastas.

Se não é questão, pelo contrário, de chegar à utilização corrente das técnicas projectivas, os docentes deveriam pelo menos receber uma formação psicológica de base suficiente para reconhecer de passagem os grandes mecanismos da projecção e para sensibilizar, também nesse domínio, a colaboração com especialistas.

Enfim, o estudo e a discussão de casos concretos, em curso de formação inicial e de aperfeiçoamento, farão descobrir a complexidade dos problemas de valores e de atitudes, e incitarão pelo próprio facto a uma grande prudência, tanto na avaliação como na sua interpretação e a acção que se segue. Semelhante prudência impõe-se tanto mais quanto o nosso saber em matéria de atitudes e sua avaliação permanece fruste. O progresso científico nesse domínio constitui um dos principais objectivos das ciências do comportamento para os próximos decénios — sem que isso possa terminar por negligenciar a formação dos valores e das atitudes ou torná-las inoperantes por um cepticismo deslocado que nada tem que ver com o exame crítico.

De qualquer maneira, o nivel elevado de aptidões e de competências necessárias para efectivar semelhantes tarefas, confirma a necessidade de seleccionar, directa ou indirectamente, os professores e de lhes assegurar uma formação superior. A incapacidade, para os alunos-professores, de adquirir as atitudes e as aptidões julgadas essenciais para a função pedagógica, deveria conduzir à eliminação.

CAPÍTULO IV

A SEGUNDA VIA DA FORMAÇÃO [1]

Quer se trate de adultos voltados de forma durável para a função de educação após exercerem uma outra, ou ainda de membros da colectividade desejosos de desempenhar um papel educativo ocasional, mas não menos institucionalizado, algumas exigências de formação devem ser satisfeitas. Se elas o são, os nossos princípios de partida implicam que esses educadores se tornem socialmente iguais aos outros. Nessas condições, é evidente que se «todo o ser humano está em situação de se tornar um animador» [2], modalidades de selecção deverão dar as garantias necessárias. Como a formação será eminentemente flexível e activa, a selecção não poderá operar-se previamente, de forma minuciosa: ela fará parte integrante do processo de formação.

Será preciso ver, na vinda de docentes que se servem da segunda via, um perigo de diminuição da qualidade dos professores? No termo de um estudo aprofundado, D. S. Anderson pensa antes o contrário.

> O recrutamento de um pessoal mais idoso e triunfante noutros domínios, pode ter por consequência elevar o nivel de inserção na profissão e da ética da profissão. Seria melhor antes a preocupação de que tantos jovens entrem no ensino porque «nenhuma outra coisa os tentou na época», ou porque não puderam ter acesso à carreira que os atraía. As escolas normais que se especializam na formação dos professores mais idosos, indicam que a sua moral é melhor e que têm mais a intenção de permanecer na profissão do que os jovens estudantes dos outros colégios. A título de exemplo, o ciclo de estudos especial destinado a estudantes com pelo menos 24 anos, organizado pela escola normal secundária de Melbourne, contou 95% de sucessos entre 1959 e 1971. [3]

As duas linhas de força da formação pela segunda via, serão:

1.° O carácter essencialmente activo da formação. Os seus quadros teóricos servirão, a cada momento, para se inserir mais profundamente e

---

[1] O sistema exposto neste capítulo é directamente extraído de um conjunto de documentos devidos a B. Schwartz, M. Hicter, M. Deprez e ao Relatório geral da Conferência geral da UNESCO, em Tóquio, 1972. Um relatório da comissão (73-0.036) do Serviço nacional da educação permanente da Bélgica, serviu-nos de base.

[2] Relatório 73-0.036, p. B.4.

[3] D. S. ANDERSON, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs. Étude comparée*, OCDE, 1974, p. 106.

mais eficazmente nas situações de educação reais que implicam uma responsabilidade pessoal. Não se trata portanto de «transmitir um saber e condutas, mas de descobrir as situações psicossociais que incitem os candidatos a formar-se, a viver eles mesmos essas situações e a integrá-las numa acção pessoal ou colectiva verdadeiramente original». [4]

2.º A função, individualizada ao máximo, capitalizará sobre a aquisição pessoal original. Ela não se desenrolará em relação de subordinação a um formador, mas em situação de igualdade e de cooperação com ele.

Como irá o sistema de unidades capitalizáveis proceder nesse contexto?

Conceber um programa de formação adaptado a cada candidato

Um programa pessoal conducente à qualificação de animador exige a adição de *crédit-points* recolhidos segundo o ritmo desejado pelo candidato num conjunto muito diversificado de disciplinas, de domínios e de técnicas de expressão. Com efeito, cada candidato tem direito a um certo número de pontos quando atinge um nivel determinado. Como *sectores do capital-pontos,* podem considerar-se:

— Um *capital técnico,* representado por um certo número de técnicas ou de disciplinas (pelo menos duas) escolhidas em função da sua complementaridade primeiro, da sua diversidade depois. Além disso, exige-se uma aprendizagem prática, que será completada por uma investigação sobre a significação e a função das disciplinas escolhidas.

— Um *capital psicopedagógico,* comportando igualmente várias disciplinas e uma associação análoga da teoria e da prática.

— Um *capital em meios de expressão e de comunicação,* reunido da mesma forma que os precedentes.

— Um *capital socio-económico,* igualmente composto de várias disciplinas tratadas da mesma maneira.

— Um *capital em técnicas de gestão, de organização e de administração.*

— Um *capital em conhecimentos gerais.*

Agenda do animador

A adição dos *crédits-points* formará o conjunto do capital indispensável ao reconhecimento do valor dos candidatos no tal nivel de formação e na tal especialização escolhida. A avaliação e a regularização dos estádios anteriores de formação devem entrar em linha de conta no estabelecimento desse cálculo. Tudo será contabilizado numa *agenda,* onde os diferentes estádios de formação e de prática devidamente controlados serão transcritos. A agenda é a propriedade do animador em formação: *só mencionará aí os estados de satisfação.*

Enfim, qual será o quadro institucional dessa segunda via de formação pedagógica inicial?

---

[4] Relatório 73-0.036, p. B.2.

O relatório da comissão ao qual nos referimos várias vezes, prevê a constituição de um centro autónomo cuja acção seria fortemente descentralizada ao nivel dos diferentes poderes organizados, estando aliás assegurada uma coordenação por um órgão de gestão administrativo e por três células encarregadas respectivamente dos trabalhos de concepção, da pesquisa pedagógica e do acolhimento (incluído aqui como inventário das aquisições anteriores e como elaboração de perfis individuais. Comparar ao papel dos *registrars* anglo-saxões).

Tanto por razões de igualdade de estatuto como de economia e de unidade de formação, preconizamos que a estrutura proposta não seja dissociada do conjunto institucional encarregado do primeiro tipo de formação inicial dos professores, e que faz parte integrante do ensino superior universitário. As modalidades de descentralização da acção e da pesquisa desse conjunto foram já expostas.

CAPÍTULO V

OS PROBLEMAS PARTICULARES

I. A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO

Introdução

O ensino técnico «cuja história é a de uma vitória, longamente e por vezes dificilmente adquirida, da formação escolar sobre a formação dita «no trabalho» [1], deve responder a uma diversidade quase infinita de solicitações profissionais e técnicas. Algumas tendências parecem desenhar-se nitidamente:

1. O valor cultural da técnica e da tecnologia é cada vez mais reconhecido e tende-se a reservar-lhe um lugar sempre maior no ensino fundamental, isto é, para todos.
2. Existe a tendência para suprimir a distinção estreita entre ensino secundário geral e ensino secundário técnico. Idealmente, a escola secundária polivalente realiza a junção completa.
3. Os diplomas ou certificados de estudos secundários gerais ou técnicos têm o mesmo valor académico. Um diploma de ensino técnico superior abre portanto as mesmas portas universitárias que um diploma de ensino geral.
4. O prolongamento progressivo da escolaridade obrigatória permite dar aos operários qualificados e aos artesãos uma formação geral relativamente ampla, segundo os modos adaptados às suas aptidões, facilitando as reconversões necessárias ao curso de uma vida de homem do século XX.
5. A educação permanente, facilitada pelos «créditos de horas» e pela criação de uma larga gama de instituições (de universidade aberta) diz respeito particularmente ao operários e aos técnicos.
6. Daqui ao ano 2000 — e supondo que esse seja um dia possível —, a luta precoce contra as dificuldades socio-culturais não será bem sucedida ao impedir um grande número de atrasos pedagógicos desde o início da adolescência. A esses adolescentes, frequentemente em grande desvantagem

---

[1] J. BOETS, *La Formation du personnel enseignant et instructeur.* Colóquio sobre a formação profissional, Comunidade económica europeia, Novembro de 1964. p. 25.

no domínio verbal e sem esperança real de sucesso nos estudos abstractos [2], deve ser oferecida uma formação profissional, especialmente sob a direcção de técnicos, de artesãos ou de operários particularmente qualificados. Essa formação será tão ampla quanto possível, e tudo se efectivará para a acompanhar de uma formação geral segundo estratégias particulares.

Os preconceitos são muito resistentes e ainda não é certo que a velha distinção de valor entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, haja completamente desaparecido no ano 2000. * Já em 1945, nos Estados Unidos, o Comité para a Educação num mundo livre, escrevia:

> Temos necessidade de mais democracia... não somente entre estudantes, mas também entre ramos e entre docentes (...) É estranho que, numa democracia industrial, considerem como inferiores (em relação aos ramos do ensino geral) os ramos (técnicos) que estão no coração da economia nacional e que, por consequência, se coloquem também na segunda categoria os estudantes que se tornarão os seus agentes. [3]

A formação dos professores

Princípios

O problema do recrutamento e da formação dos professores do ensino técnico é complexo. Esse ensino reveste-se de numerosas formas que diferem:

— pela natureza das actividades: agrícolas, industriais, artesanais, e cada uma dessas rubricas se subdivide em especialidades cujas exigências apresentam a variedade mais extensa;

— pelos ensinos de conteúdo muito diferente: geral, tecnológico, prático;

— pelos nivéis de preparação: dos diminuídos e dos retardados aos trabalhadores qualificados, aos técnicos e aos engenheiros de execução.

Para os professores encarregados de cursos ditos «gerais» e para os docentes da teoria tecnológica, a regra fundamental que adoptámos aplica-se: todos devem ter saído da universidade e haver recebido uma formação psicopedagógica equivalente à dos outros docentes. [4]

[2] Ficando bem entendido que se semelhante diagnóstico se revela erróneo, os créditos culturais obrigatoriamente concedidos pelas empresas e os sistemas de educação para adultos permitem a reorientação desejada.

* Sabe-se que em França, o trabalho manual é actualmente revalorizado, seja no interior, seja no exterior da escola (N. dos Ed.).

[3] Committee on the Objectives of a General Education in a Free Society, *General Education in a Free Society,* Harvard University Press, Cambridge, 1945, p. 27.

[4] A Inglaterra oferece, a esse respeito, um exemplo interessante. Alguns colégios pedagógicos, ao preparar os certificados ordinários de educação, organizam cursos especiais que habilitam para um tipo de ensino técnico. Por exemplo, encontram-se secções de trabalhos manuais, de tecnologia e de desenho industrial, de economia doméstica, de ciência comercial entre as trinta e cinco escolas normais agrupadas em torno do Instituto de educação da universidade de Londres. Segundo o seu nivel e as exigências de admissão, esses ensinamentos dão-se em opção, em complemento do certificado de educação ou agrupados em um ou dois anos em tempo inteiro. Os programas compreendem três grandes divisões (ver University of London, Institute of Education, *Regulations and Syllabuses for the Certificate in Education,* 1969-1970):

a) Pedagogia teórica: — Princípios gerais visando tornar os estudantes capazes de examinar as ideias e as práticas em matéria de ensino num espírito crítico; — psicologia pedagógica e psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente; — a educação e os seus aspectos sociológicos.

b) Cursos técnicos: Uma introdução por trabalhos práticos motivando questões tecnológicas; a especialização intervém após esse estádio. Um segundo título de capacidade pode ser adquirido depois por qualificações particulares (por exemplo, bijutaria, construções navais para o grupo de trabalho dos metais).

c) Estágios de ensino: pelo menos quinze semanas.

Um problema muito mais difícil se põe para a preparação psicológica e pedagógica dos numerosos homens exercitados na prática — operários superqualificados, técnicos, artesãos de grande valor — que, pela própria razão do seu saber notável e da sua experiência profissional, são chamados a encarregar-se de uma missão de educação. Aqui, as regras universais, as soluções únicas e esquematizadas podem satisfazer o teórico, mas permanecer puras vistas do espírito, pelo menos se se encerra numa burocracia pedagógica fazendo depender o estatuto dos certificados de estudos tradicionais. Um mestre chumbeiro, segeiro, cabeleireiro ou carniceiro, deverá empreender, aos trinta ou quarenta anos, estudos pedagógicos universitários de vários anos antes de poder dirigir os trabalhos de prática profissional?

Pela via tradicional, certamente não. Todavia, esses chefes de trabalhos deverão, também eles, resolver toda a gama de problemas pedagógicos e psicológicos que se põem aos seus colegas. E não é desejável que também eles situem a sua acção num conjunto de reflexões teóricas: filosóficas, históricas, sociológicas? É aqui que a «segunda via da formação pedagógica» que descrevemos anteriormente vai poder desempenhar plenamente o seu papel. Um projecto de formação psicopedagógica individualizado, apoiando-se na experiência adquirida na vida prática, vai ser elaborado progressivamente quando de um longo diálogo entre os especialistas da formação e o candidato. Pouco a pouco, se este se revela qualificado, vai acumular unidades de valor que, a partir de um certo limite, lhe concederão um estatuto profissional e financeiro *igual ao dos outros docentes.*

É preciso insistir: não se trata, sobretudo no que se refere aos quadros teóricos, de introduzir simplificações desnaturantes e, no fundo, insultantes, às contribuições académicas clássicas, mas sim de encontrar todos os problemas fundamentais tendo em conta quadros de referência, modos de pensamento e de linguagem de homens cuja vida profissional tem sido até aí uma luta de todos os instantes contra a matéria.

Para além de todas as cambiantes, a formação de todos os professores dos ensinos profissional e técnico, deveria assentar sobre os princípios fundamentais seguintes, claramente propostos por J. Boets: [5]

> *a)* O trabalho é uma das grandezas sociais mais importantes.
>
> *b)* As ciências humanas ilustram cada dia mais a primazia do factor humano.
>
> *c)* O binómio trabalho-repouso desempenha o papel de regulador da escola moderna; trata-se de preparar os jovens tanto para a civilização do trabalho, como para a civilização do repouso.
>
> *d)* O progresso social é uma função crescente do progresso técnico.

[5] Cf. J. BOETS, *La Formation du personnel enseignant et instructeur,* op. cit., pp. 25-26.

e) O ensino técnico deve «servir» uma formação completa do homem, respeitando três regras essenciais:

— **A unidade do ser:** o desenvolvimento do «pouco do homem» é um todo; é preciso assumi-lo explorando todas as suas possibilidades, quer sejam intelectuais ou manuais;

— **A unidade do ensino** que postula o estabelecimento da igualdade de todas as disciplinas a respeito da formação e põe em evidência o papel preponderante da coordenação dos diversos ramos;

— **A unidade das linguagens** que põe em igualdade a expressão manual com as outras formas de linguagem (expressão escrita, expressão oral, expressão matemática, expressão gráfica) e sublinha assim uma das características essenciais de uma **formação profissional** bem compreendida.

f) Formar antes de especializar, associar de forma permanente a teoria e a prática, a ciência e a técnica; fazer descobrir o «conteúdo humano» da técnica, com tantos imperativos para respeitar.

Assim se perfilam os contornos de uma cultura geral alargada, indispensável aos futuros trabalhadores, assim se desenha um humanismo moderno que deve erguer o ensino técnico e profissional aos cumes dos valores educativos. Esta filosofia do ensino técnico deve ser ensinada ao conjunto do pessoal docente e, muito especialmente, aos professores dos cursos técnicos e práticos. Ensinar pelos textos, sem dúvida, mas sobretudo ensinar pelos exemplos numerosos.

Alguns aspectos pedagógicos particulares

Reconhecidas as duas vias possíveis da formação psicopedagógica, as notas que se seguem não constituem esboços de programas gerais, mas indicam simplesmente algumas orientações particulares que toma a formação daqueles que optam por um ensino da técnica, pois qualquer que seja o seu domínio, os ensinamentos técnicos apresentam alguns traços específicos importantes para os que aí operam. A sua função é bivalente:

— Preparar jovens para exercer uma profissão útil no mundo adulto e assim tornarem-se cidadãos autónomos.

— Contribuir para o desenvolvimento intelectual, moral e social desses alunos. Prepará-los para a sua vida de cidadãos assim como para o emprego dos seus ócios.

O primeiro desses objectivos é a própria razão das escolas técnicas; o segundo fim, por consequência, deve ser adaptar as características desses estabelecimentos às disposições mentais dos estudantes que os frequentam.

Algumas dificuldades são mais acentuadas nesse ensino do que noutros. Sobretudo aos nivéis inferiores, as classes são mais heterogéneas: especialmente no início dos ciclos, as diferenças não dizem respeito unicamente à variedade das instituições de origem, mas também aos motivos do ingresso de cada um na técnica. Em suma, dois tipos de alunos encontram-se reunidos: aqueles para quem os estudos são, desde a entrada, atraentes e constituem um meio de ascensão social, e os que, opostamente, se dirigem para um caminho profissional porque o ensino geral lhes não concedeu êxito. [6]

A influência conjugada desses factores específicos tende a cindir o trabalho escolar segundo duas faces opostas: — uma tem como objectivo a acção sobre a matéria ou sobre o meio humano; em suma, o exercício de

[6] Cf. S. DE COSTER e outros, *Essais sur la régression sociale virtuelle et l'enseignement*, Ed. do Instituto de Sociologia, Bruxelas, 1967.

uma influência exterior ao próprio sujeito; — a outra, cognitiva, afectiva ou moral, concede um lugar mais amplo às capacidades verbais e o seu fim é o desenvolvimento geral do aluno.

Aos alunos orientados para trabalhos práticos e de tendência para espírito realista, convém apresentar-lhes actividades intelectuais e sociais partindo de temas que os atraiam.

O conteúdo dos programas de formação

A dualidade dos fins, a heterogeneidade das classes e a multiplicidade das secções reclamam uma atenção particular dos estabelecimentos de preparação pedagógica quando da elaboração dos planos de estudos, quer se trate do ensino geral, dos cursos de tecnologia ou dos trabalhos práticos. Para evitar a proliferação de cursos separados, é preciso agrupá-los em alguns departamentos dotados de equipas de ensino. Resumindo, os princípios e as actividades didácticas, longe de aparecer como receitas, devem derivar das matérias de base, cujos conteúdos não enciclopédicos serão seleccionados segundo o critério da sua utilidade na formação metodológica.

O cuidado de unidade manifestar-se-á primeiro pela atenção prestada à crise de consciência dos fins e das tendências do ensino técnico para o qual se empenha o futuro professor.

Os cursos gerais e a tecnologia

Os alunos que se encaminham para o ensino técnico ou profissional, fixam-se geralmente numa profissão, ou seja, num grupo polivalente de ocupações no mundo adulto. Frequentemente, os trabalhos práticos exercem neles uma tal atracção, que testemunham alguma reticência para com os cursos que não parecem referir-se a isso directamente. Também uma atenção especial deve ser concedida, na formação dos professores, aos meios de concentração do interesse sobre as matérias de cultura: [7]

— Todos os ensinamentos podem ser motivados em relação às especialidades profissionais e aplicadas a estas. Basta que os professores mantenham contacto com os seus colegas que dirigem as actividades de oficina ou de escritório para encontrar as sugestões adequadas. Sobre esse assunto, aliás, existem manuais escolares notáveis.

— As matérias ditas culturais podem ser integradas segundo um sistema análogo aos «social studies» dos países anglo-saxões, e estudadas por ocasião da realização de projectos.

Nos ensinos incidindo sobre matérias verbais e especialmente na língua materna, há oportunidade para adaptar os programas e os métodos às particularidades dos alunos.

A maioria dos cursos consagram-se a problemas centrados em realidades concretas, e os trabalhos práticos incidindo sobre a luta contra a

[7] Nas escolas polivalentes, cuida-se na organização de actividades culturais comuns aos alunos do geral e do técnico. A frequência de um mesmo estabelecimento deveria aliás, permitir contactos pessoais entre as duas categorias de alunos que, assim, se enriqueceriam mutuamente.

matéria, prestam-se pouco para o exercício da palavra ou da escrita, o que constitui para muitos um sério *handicap*. Os futuros docentes devem estar preparados para terem em conta essas características, sobretudo ao nivel da preparação de trabalhadores manuais:

— pela aplicação de provas diagnósticas sobre as matérias e as capacidades essenciais e a reaprendizagem individualizada em função das fraquezas, com vista a assegurar um bom arranque no início do ano escolar;

— pelo interesse posto em primeiro lugar sobre a comunicação: compreensão de leituras em relação com os interesses dos alunos, iniciação ao recurso a obras de referência, redacção de notas e de relatórios técnicos claros e precisos.

Os professores dos cursos práticos [8]

No princípio do século, havia tendência para lhes conceder pouca consideração — a de simples monitores. Pouco a pouco, porém, esse preconceito é superado. Na realidade, o seu papel é capital. A sua acção educativa é preponderante, não só pela importância do horário que ocupam, mas também pelas responsabilidades educativas que assumem: aquisição de hábitos de ordem, de desvelo; desenvolvimento da consciência profissional, do orgulho da profissão por modesta que seja... Valores, atitudes positivas constroem-se assim.

A formação dos professores de prática, por consequência, deve ser tão ampla e tão cuidadosa como a dos seus colegas dos cursos verbais. Já o vimos, o estatuto dessas duas categorias de educadores será, aliás, o mesmo.

II. OS PROFESSORES DO ENSINO ESPECIAL

Posição de princípio

Em todos os países industrializados, a tendência é nítida: redes escolares cada vez mais cerradas instalam-se pouco a pouco para acolher grande

[8] «No passado (para tornar-se professor de prática industrial), bastava saber manejar bem os utensílios e ter vontade de experimentar ensinar. Agora, as escolas procuram professores de prática industrial que possuam uma formação pedagógica do mesmo nivel que a dos outros docentes. A este respeito, o professor de prática passou do estatuto de «professor especial» ao de «professor normal». Se bem que as exigências variem conforme os Estados, exige-se geralmente que o professor de prática haja feito quatro anos de estudos superiores *(college degree)* cobrindo: *a)* os cursos gerais; *b)* os cursos pedagógicos, incluindo a metodologia especial e a prática do ensino; *c)* os cursos de prática industrial que compreendem uma formação de base numa larga variedade de actividades de oficina e uma especialização pelo menos numa dessas actividades». (C. R. HUTCHCROFT, «Industrial Arts», na *Encyclopedia of Educational Research*, McMillan, Nova Iorque, 1969, p. 693).

O Congresso de 1971-1972 da Central geral dos serviços públicos (CGSP) da Bélgica exige *imediatamente* que as universidades ou outras instituições de nivel universitário «assegurem a formação (com uma duração mínima de três anos) dos professores de cursos técnicos e/ou práticos, entendendo-se bem que esta compreenderá um estágio industrial» (CGSP, *Résolution du Congrès* de 1971-1972, p. 6).

número de crianças deficientes ou diminuídas que se encontram por toda a parte. [9]

Se bem que no domínio da medicina e da psicologia, importantes estudos incidam sobre os diferentes tipos de deficientes, a pedagogia do ensino especial pouco avançou. Os maiores progressos realizaram-se nas acções educativas de forte componente técnico: ensino da leitura aos cegos, tratamento dos surdos-mudos, cinesiterapia. Começa-se também a recorrer ao computador para assistir à educação dos deficientes. Trabalhos anglo-saxões e sobretudo alemães, demonstram que essa ajuda poderosa abre largamente a via a uma melhor individualização dos tratamentos.

As instituições especializadas na formação de professores para o ensino especial, continuam raras. Entretanto tudo permite pensar que, daqui até ao ano 2000, as coisas evoluem de forma notável nesse domínio.

A nossa posição de princípio, aliás, é a mesma de sempre: o mais rapidamente possível, todos os professores do ensino especial devem ser universitários em parte inteira (formados pela primeira ou a segunda via).

Para os docentes que teriam escolhido especializar-se em matéria de educação da infância diminuída, desde os seus estudos universitários iniciais, o sistema de unidades capitalizáveis permite reconversões para outras formas de ensino. Inversamente, docentes formados para a educação de não-diminuídos, têm também a faculdade de se preparar, depois, para essa especialidade. [10]

Existe, desde há poucos anos, uma tendência que se vai reforçando, e que é a de acolher os diminuídos ligeiros e mesmo médios, em classes ordinárias, dirigidas por uma equipa de docentes que inclui um especialista de educação dos diminuídos. [11] Como bem o mostra A. Labregere [12], esse movimento estender-se-á verosimilmente em razão da evolução profunda da escola que não se focaliza mais essencialmente nas aprendizagens cognitivas estreitas, necessitando das aptidões de que muitos dos diminuídos são rela-

[9] A noção de 'deficiente' nem sempre é fácil de circunscrever. Por exemplo, a lei sueca de 1962 chama 'deficiente' «todo o indivíduo que, por razões físicas ou psicológicas, encontra dificuldades consideráveis na sua vida quotidiana». Podem ser admitidos nas classes especiais apenas às escolas fundamentais: os alunos lentos *(slow learners)*, os deficientes auditivos, os ambliopes, os deficientes motores, as crianças que sofrem de perturbações afectando a leitura ou a escrita, as crianças cuja saúde exige o ar livre. Para as perturbações graves, deficiências associadas, atraso mental profundo, etc., existem instituições especiais. A essa lista pode ainda juntar-se os que sofrem de perturbações da fala, os caracteriais, os jovens delinquentes, os diminuídos sociais (órfãos, crianças tiradas a famílias sem recursos).

[10] Alguns consideram que deveriam impor-se alguns anos de experiência do ensino nas classes ordinárias, antes de poder preparar-se para o ensino especial. Esta disposição justifica-se talvez mais nos sistemas de formação relativamente breve, em que deve poder capitalizar-se sobre outras aquisições. A formação inicial que propomos estende-se por cinco ou seis anos, o que muda consideravelmente a situação.

[11] «...as ideias novas traduzem-se (na Suécia) por factos como os seguintes: redução do número de classes especiais; aumento do número de crianças deficientes que, seguindo uma classe ordinária, beneficiam de um ensino complementar; tendência para substituir as escolas especiais por classes especiais» (UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale*, Paris, 1973, p. 19).

[12] A. LABREGERE, «Modèles pour l'éducation spéciale des enfants exceptionnels», na *Revue Internationale de Pédagogie*, XX, 1974, 3, pp. 336-354.

tivamente desprovidos, mas pretendendo antes um leque de objectivos de dominante afectiva que autorizam um grau de heterogeneidade mais elevado. Essa heterogeneidade possível torna desejável que todos os docentes adquiram pelo menos noções gerais de defeitologia.

Mas entre esse ideal, ainda mais ou menos distante segundo os países, e a situação actual, vai produzir-se uma evolução que, segundo as nossas previsões, estará longe de terminar no ano 2000.

É absolutamente necessário que, a exemplo do Japão, da URSS ou dos Estados Unidos, cada país ponha em funcionamento — daqui até ao ano 2000 —, pelo menos um importante centro de investigação (idealmente desmultiplicado em regiões) em matéria de educação dos diminuídos.

> O Instituto nacional de investigações integradas no ensino especial do Japão, foi criado em 1972. Tem por objectivo: 1.° efectuar investigações práticas sobre o ensino especial por meio de um método multidisciplinar; 2.° de dispensar cursos de aperfeiçoamento profissional e técnico aos docentes que se consagrem ao ensino especial, e 3.°, de coordenar e de favorecer a investigação sobre o ensino especial. O instituto compõe-se de sete divisões de investigação: educação das crianças que apresentam perturbações da vista, educação das crianças que sofrem de perturbações da audição e da palavra, educação das crianças que apresentam um atraso intelectual, educação dos fracos e dos doentes, educação das crianças que apresentam perturbações afectivas, educação das que sofrem de um duplo *handicap*, e tecnologia do ensino. Cada uma dessas divisões é a sede de actividades de pesquisa e de desenvolvimento (R-D) extremamente dinâmicas consagradas ao teor e aos métodos da educação especial. A Escola nacional Kurihame para os MFD (sigla de «mentais, fracos, doentes»), criado em 1973, é um estabelecimento experimental onde novos métodos pedagógicos são elaborados em associação estreita com actividades de R-D do Instituto.
>
> O Instituto serve também de estabelecimento de aperfeiçoamento para os docentes da escola especial. (Para ser titular do certificado especial de aptidão pedagógica, os candidatos devem obter as unidades de valor exigidas pela escola dos cegos, escola dos surdos ou escola dos MFD, além do certificado de aptidão pedagógica correspondente à escola maternal, à escola primária, à escola secundária do primeiro ciclo ou à escola secundária do segundo ciclo). Os programas de aperfeiçoamento são divididos em categorias em função do *handicap* de que sofrem os alunos. Existem programas longos (um ano) e programas curtos (de um a três meses) destinados à formação dos animadores. Esse instituto caracteriza-se pela integração das actividades de pesquisa e de aperfeiçoamento.
>
> O Instituto de defeitologia da Academia das ciências pedagógicas da URSS (criado em 1943) conta vinte e dois laboratórios que se ocupam das deficiências da audição, da visão e da palavra, do atraso mental, dos atrasos temporários de desenvolvimento, das perturbações motoras e das deficiências associadas. Está em relação com os departamentos de defeitologia dos estabelecimentos superiores de formação pedagógica de que são dotadas várias cidades da URSS.
>
> Nos Estados Unidos, o centro de pesquisa e desenvolvimento da Columbia University adquiriu renome mundial. Dá um exemplo deveras demonstrativo do benefício que um centro de pesquisa e de formação no domínio do ensino especial pode tirar do potencial oferecido pelos diferentes departamentos de uma universidade. Conhece-se também a actividade desenvolvida pela Fundação Joseph P. Kennedy para aproximar a pesquisa da prática da educação especial.[13]

[13] UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche dans le domaine de l'éducation spéciale, op. cit.*, p. 71.

Um sector em plena juventude

No Ocidente europeu essencialmente rural antes do século XIX, a pressão das necessidades materiais, frequentemente mal asseguradas, passavam à frente da instrução das crianças na maioria das famílias; a piedade dos que os rodeavam ajudava os mais deserdados a sobreviver. Somente algumas iniciativas colectivas suscitadas pela caridade cristã se haviam desenvolvido: casas para acolherem crianças abandonadas, instituições para surdos ou cegos.

As sociedades só começaram a interessar-se pela educação dos diminuídos depois de 1870, quando a evolução técnica requeria a formação de uma mão-de-obra bem preparada: a generalização do ensino primário[14] põe o problema da instrução das crianças atingidas de debilidade mental ou enfermidades físicas.

As misérias da guerra de 1914-1918 e das revoluções que se seguiram, suscitaram um imenso esforço de reeducação de milhões de crianças deixadas sem lar[15] e conduziram a uma concepção mais humana do tratamento das perturbações do carácter e da delinquência juvenil.

Depois de 1945, não só os governos, mas também as organizações internacionais nascidas da Segunda Guerra Mundial, proclamam e manifestam o seu interesse pelos esforços de prevenção e de tratamento das formas de inadaptação. O artigo 26 da Declaração universal dos Direitos do homem não será uma simples afirmação de intenção. A partir de 1948, a UNESCO apoia associações votadas à protecção da infância e à ajuda aos diminuídos mentais.

Pouco a pouco, a contribuição de trabalhos científicos permite abandonar o fatalismo desencorajante em relação a muitas formas de insuficiências. Consegue-se fazer falar a maioria das crianças surdas pela utilização óptima dos restos das suas possibilidades auditivas.[16] Biologistas, neurólogos, psiquiatras puderam descobrir as causas de algumas anomalias mentais e sugerir meios de prevenção ou de tratamento. Os trabalhos de Zazzo[17] e da sua equipa, introduziram o conceito de heterocronia do desenvolvimento, mostrando que toda a criança atrasada apresenta virtualidades que se trata de fazer despontar e desenvolver graças a uma educação apropriada. Os psicólogos e os sociólogos consideram que, quase sempre, as perturbações do carácter têm a sua origem em carências afectivas e, por consequência, podem ser eliminadas ou atenuadas com uma paciente reeducação.

> Cada vez se verifica mais que, no domínio da educação especial, a frequência dos fracassos se deve menos às deficiências dos alunos do que à insuficiência dos métodos.[18]

[14] A obrigatoriedade escolar foi votada pelo Parlamento, em Inglaterra, desde 1876, em França em 1882.

[15] A. MAKARENKO, *Poème pédagogique*, Edições em línguas estrangeiras, Moscovo, 1953.

[16] Cf. O. PERIER, *La Perception vibro-tactile. Oto-rhino-laryngologie*, 1972, pp. 645-656.

[17] Cf. R. ZAZZO e outros, *Les Débilités mentales*, A. Colin, Paris, 1969.

[18] UNESCO, *Situation actuelle et tendance de la recherche..., op. cit.*, p. 19.

Certamente que as despesas com o tratamento das crianças diminuídas, são pesadas, mas saldam-se por um benefício apreciável cada vez que elas conseguem formar um adulto adaptado que, sem isso, constituiria uma carga financeira permanente para a sociedade. Os progressos da preparação e da orientação profissionais no ensino especial são encorajantes a esse respeito.

Apesar da sua juventude e da sua evolução selvagem, o ensino dos diminuídos conhece ainda muitas fraquezas e, particularmente, falta de unidade.

Com toda a evidência, impõe-se uma formação especializada dos educadores. Para muitos diminuídos físicos, o nivel de ensino é o mesmo que para os não-diminuídos, mas uma técnica de ensino particular (mais do que um método geral diferente) é necessário (ensino dos cegos, dos que ouvem mal, de alguns doentes motores cerebrais). Para os diminuídos mentais ligeiros, trata-se frequentemente mais de individualizar, de adaptar o ensino normal, do que efectivar métodos fundamentalmente diferentes. Pelo contrário, os diminuídos profundos requerem estratégias específicas.

A acção de todas as instituições converge para dois fins:

— conduzir as crianças e os adolescentes que lhes são confiados, para a autonomia, qualquer que seja a natureza da deficiência de que são afectados;

— levar cada um deles à saúde mental e à integração harmoniosa no seio da sociedade. Para preparar essa integração, é necessário dirigir, ao lado dos tratamentos individuais, numerosas actividades com vista ao trabalho de grupo, a cooperação, o auxílio. O encistamento na solidão ameaça o diminuído.

Selecção e preparação do pessoal

As dificuldades inerentes ao ensino especial juntam-se à complexidade já tão grande do ensino normal. Assim, a educação especial implica, nas pessoas que a isso se consagram:

— A síntese de uma larga cultura, a finura da intuição psicológica e da maleabilidade de adaptação a situações movediças (flexibilidade). [19]

— A capacidade de praticar um vasto conjunto de estilos de ensino, de programar só ou em equipa aprendizagens adaptadas a cada tipo de deficiência, na verdade a cada indivíduo.

— A vontade permanente de progresso numa tarefa sempre laboriosa, onde as aquisições, geralmente frágeis, devem ser incessantemente fortificadas.

— Um carácter aberto à cooperação com todas as instâncias operando para o desenvolvimento das crianças que lhes são confiadas.

— Uma perseverança sem falha para o melhor através de todas as dificuldades, renascendo após cada decepção.

[19] Por flexibilidade entende-se aqui «a capacidade de estruturar, desestruturar, reestruturar um conjunto até esgotar todas as possibilidades; uma certa consciência das consequências está sempre presente» (J. DELTOUR, Conferência, 1973).

Tais qualidades encontram-se somente numa elite dotada de um excepcional valor humano. [20] A opinião mais expandida é que as qualidades necessárias começam a desenhar-se antes do desejo de se consagrar aos deficientes e aos inadaptados, vindo a preparação piscopedagógica enriquecer e precisar essas tendências favoráveis.

A questão, no entanto, é importante. Parece que um número não negligenciável de candidatos são atraídos para as instituições especiais por móbiles estranhos a uma sã vocação: docentes enganados por insucessos nas escolas para normais e esperando o êxito numa outra via; professores cuja saúde mental é abalada e que crêem resolver os seus problemas pessoais no contacto das crianças inadaptadas.

Esforçam-se por recorrer aos métodos psicotécnicos para operar uma selecção objectiva, mas os resultados revelam-se insuficientes. Quanto aos exames de psicologia profunda da personalidade, são longos e os seus dados somente negativos; até aqui só se chegou a sinais de contra-indicação. Por falta de meios de selecção seguros, recorre-se por vezes a precauções de carácter empírico. Assim, em França, as candidaturas dos docentes aos cursos de formação especial foram objecto de inquéritos junto dos inspectores da jurisdição.

A Federação internacional das comunidades de crianças recomenda [21] a organização de estágios de sensibilização no decurso dos quais os candidatos tomarão um contacto real com grupos de crianças inadaptadas ou diminuídas. Semelhantes estágios não permitem decidir-se realmente «com conhecimento de causa», mas para os candidatos docentes, permitem provar uma primeira vez a vocação e, para aqueles que os observam, tirar as primeiras conclusões sobre a sua adaptabilidade.

Quais deveriam ser as linhas de força de preparação para o ensino especial?

No que se refere à organização dos programas, surge um problema delicado quanto ao equilíbrio entre uma formação polivalente e uma iniciação específica. A tendência actual, com algumas variantes segundo os países e as categorias de instituições, é a distribuição das matérias em três fases sucessivas: cursos comuns, preparações específicas, estágios. Começar por uma formação relativamente geral justifica-se por vários argumentos:

— numerosas crianças entradas no ensino especial apresentam várias formas de deficiências, o que exclui uma preparação unilateral;

— desde há vários decénios, a investigação conduziu à distinção de um número cada vez mais considerável de diminuídos; essa diversidade exige uma grande variedade de tratamentos e de meios educativos. Por exemplo, um inquérito efectuado por Segal, revelou a existência, na Grã-Bretanha, de cento e quarenta e seis espécies de estabelecimentos para inadaptados. [22]

A unidade de acção é um postulado indispensável nesta educação particularmente difícil. Ela concerne todas as instâncias que operam, seja a que

[20] Ver M. FRANÇOIS, «La valeur humaine», em *Communautés d'enfants*, 1973, 2.
[21] Ver *Communautés éducatives*, 1973.
[22] Cf. S. S. SEGAL, *No Child is Ineducable*, Pergamon Press, Oxford, 1967.

título for, no interior de uma instituição, para a salvação das crianças que lhes são confiadas. Ela implica uma total harmonia quanto aos objectivos e um largo acordo quanto à estratégia das acções.[23]

Já vimos que, nas escolas normais, a tendência é substituir equipas de ensino pela acção de professores isolados. No ensino especial, essa medida torna-se uma necessidade absoluta. Em particular, o problema maior da saúde mental dos inadaptados e dos diminuídos e o da sua inserção social satisfatória necessitam a estreita cooperação dos professores, dos educadores, dos assistentes sociais, das famílias, dos colaboradores médicos e mesmo do pessoal de serviço. Cada um só conhece uma parte dos factores complementares que entravam o pleno desenvolvimento das crianças: a documentação mútua é indispensável para elucidar cada caso-problema; a estratégia de um tratamento, depois de decidida, só terá sucesso na medida em que todos cumpram a sua função na coordenação de uma equipa que visa o mesmo fim.

Durante a primeira fase da sua formação, as visitas e os cursos terão inclinado os estudantes para uma escolha entre os grupos de diminuídos aos quais eles podem consagrar-se. A preparação específica incide sobre os problemas postos pela educação das crianças dessa categoria: o seu estado físico, as suas dificuldades psicológicas, a didáctica do tratamento e das aprendizagens, os meios tecnológicos utilizáveis tanto no ensino como na orientação profissional. É claro que os programas reservarão um lugar não negligenciável a trabalhos práticos nas instituições visando familiarizar os candidatos progressivamente com a missão para que foram atraídos.

Em geral, pelo menos para as formas de inadaptação psicológica, esforçam-se por evitar uma especialização demasiado estreita: a contribuição das investigações científicas pode provocar reconversões mais fáceis para aqueles cuja preparação foi mais flexível. Além disso, esforçam-se por agrupar as matérias em alguns departamentos, com vista a preservar a unidade dos programas.

Mais do que em todas as situações, aliás, os futuros docentes não podem atingir uma verdadeira qualificação na especialidade escolhida, senão trabalhando o mais possível no local: a maneira de criar e manter uma classe ou um estabelecimento num clima afectivo, só pode ser conhecida e assimilada por uma prática de duração suficiente. Nos domínios onde a ciência só está cortada por raras veredas, muitas práticas podem somente ser dominadas por ensaios cujos resultados são avaliados pelo próprio interessado e melhoradas graças aos conselhos de um colega competente. (Uma sólida formação de base é tanto mais necessária quanto o terreno de aplicação é pouco seguro).

[23] Cf. LINSTER: «Essa comunidade de conhecimentos especiais de base de que se vê o interesse, só se fez em relação a eventuais reclassificações dos profissionais mais tarde, em outras opções, e tanto mais necessária quanto todos sabemos que os casos de crianças apresentando deficiências associadas ou múltiplas, se tornam cada vez mais numerosos e com tendência para se tornar um dos sinais distintivos da avaliação dos sintomas de inadaptação dos nossos dias» (Simpósio do Luxemburgo: *La Formation du personnel intervenant directement dans l'éducation des enfants atteints d'arriération mentale modérée et sévère,* Março, 1971).

Para fazer adquirir a habilidade indispensável, é importante prever «um estágio de impregnação» durante o qual o aspirante assumirá a responsabilidade de uma classe ou de um grupo numa instituição de valor e com a ajuda confraternal de um conselheiro qualificado. No termo deste último período, o candidato poderia ele mesmo avaliar se possui realmente o «suplemento de alma» para abraçar a carreira. Naturalmente, esse estágio seria inteiramente remunerado.[24]

A fim de garantir a unidade de acção das pessoas que operam num tipo de instituição, seria desejável prever a formação de docentes, educadores e assistentes sociais especializados no seio do próprio estabelecimento. Alguns cursos seriam comuns e, sobretudo, a preparação para o exame de casos-problemas efectuar-se-ia em grupos compósitos no seio dos quais se aprenderia a cooperação indispensável de todas as instâncias interessadas no esclarecimento de tais situações.

Em princípio, a universidade é a melhor classificada para tomar a seu cargo a preparação do pessoal de ensino, de educação e de assistência social às crianças, aos adolescentes e aos adultos deficientes ou dominuídos:

— Pelo prestígio e o nivel do seu ensino, ela pode melhor levar às instituições especiais candidatos de qualidade, capazes de se adaptar a situações imprevistas, às inovações e aos futuros progressos da ciência.

— As suas fontes de documentação permitem-lhe rapidamente conhecer estudos originais, de lhes controlar a validade e de lhes assegurar a difusão e a aplicação.

— Ela é a melhor qualificada para empreender investigações e para agrupar à sua volta uma equipa de estabelecimentos capazes de cooperar nas investigações de desenvolvimento, e cuja necessidade é mais urgente.

Mas, nesse ensino jovem, mais ainda do que nos estabelecimentos para normais, é necessário um período de transição. A penúria actual de pessoal agravar-se-ia ainda se as exigências de uma formação ao nivel superior fossem impostas bruscamente. Assim, na Bélgica, o Estado nomeou pessoas não diplomadas para a direcção de instituições de diminuídos mentais. Em França, em 1970, em 10 910 postos orçamentais de educadores especializados, somente 50% eram ocupados por pessoal qualificado.

A conciliação entre o ensino especial e a universidade poderia ser favorecida pelas seguintes iniciativas: — efectivação imediata da formação de quadros (directores de estabelecimento, inspectores); — disseminação de informações científicas de forma acessível ao pessoal actual das instituições; organização de sessões de iniciação às novidades com vista aos professores de ensino prático; associação dos docentes em trabalhos de investigação e de desenvolvimento.

Tais fórmulas transitórias existem em França, onde iniciativas partem do ministério da Educação nacional, e na Grã-Bretanha, onde algumas universidades, em acordo com colegas de educação da sua região, efectivam um sistema de cursos que respondem à diversidade das necessidades e dos nivéis.

[24] De facto, o modelo de Frey que usámos (ver p. 38) aplica-se também aqui.

Assegurar uma sólida formação científica, e manter o nivel pelo aperfeiçoamento permanente, são condições necessárias, mas não suficientes, para garantir a excelência do pessoal das instituições. Aqui, mais do que em qualquer outra parte, os conhecimentos e as capacidades dos docentes e dos educadores representam somente um potencial valorizado pela intensidade da vocação. Mas esta é uma planta delicada facilmente estiolada ao sopro das decepções e dos conflitos. Do mesmo modo se devem tomar medidas no sentido de atrair uma elite para os estabelecimentos consagrados aos diminuídos e aos inadaptados, e a fim de os ajudar a preservar o seu «suplemento de alma» através das perturbações e tempestades da existência. A criação de serviços de orientação impõe-se.

Um trabalho efectuado em condições particularmente difíceis e a exigência de uma preparação suplementar, devem acarretar uma remuneração mais elevada para os professores do ensino especial do que para os outros. Não é ainda o caso de mais de um país da Europa.

No ensino especial, onde o dinamismo estimulante é uma qualidade essencial, os entusiasmos expõem-se a perder a sua força tónica sob o peso das fadigas da profissão e também nas eventualidades da vida familiar. É preciso também prever a possibilidade da reclassificação nos estabelecimentos para normais.

NOTA

Na situação actual, a preparação dos professores do ensino especial opera-se segundo as exigências de duração e de nivel científico muito variáveis conforme os países. Os exemplos seguintes concretizam essa situação e permitem melhor tomar consciência do caminho que resta percorrer para chegar aos modos de formação que preconizamos.

Em França, a preparação para o ensino especial pode efectuar-se em quatro meses a tempo inteiro, estágios não incluídos; ela é assegurada em estabelecimentos que dependem do ministério da Educação nacional.

Na Bélgica, a preparação é deixada a iniciativas privadas ou a serviços provinciais e estende-se por dois ou três anos a tempo parcial.

O conteúdo dos programas de formação não está ainda unificado em muitos países da Europa. Frequentemente surgem desacordos entre ministérios de tutela, sobretudo a Saúde e a Educação, seja a propósito dos critérios de admissão das crianças, seja a propósito da substância e da organização dos cursos.

Na Inglaterra, a União Nacional dos Professores propôs, em seguida aos trabalhos de comissões oficiais [25], um plano de estudos conduzindo ao diploma de ensino dos deficientes mentais; eis as grandes divisões: [26]

— a saúde da criança;
— o desenvolvimento normal das crianças;
— desenvolvimentos recentes do pensamento psicológico;
— psicologia da criança deficiente;
— métodos de educação na escola especial;
— *dossiers* individuais;
— aquisições e testes pedagógicos;
— conhecimento de um largo leque de actividades práticas, a sua importância e o seu valor terapêutico na educação dos deficientes;
— a vida quotidiana e os seus problemas, em internato e em externato;

[25] Ver *Half Our Future (The Newson Report)*, The Central Advisory Council for Education, Londres, 1963.

[26] Cf. S. S. SEGAL, *No Child is Ineducable, op. cit.*

— a entrada da criança no emprego e na vida comunitária;
— as disposições legais referentes aos cuidados com os deficientes;
— visitas a estabelecimentos.

Tais cursos são ministrados segundo um programa mais ou menos inspirado nesse equema, em vários colégios pedagógicos. [27] O Instituto de educação da universidade de Londres organiza também cursos que dão direito, em um ano em tempo inteiro e dois anos pelo menos em tempo parcial, ao diploma de educação para um tipo de inadaptação determinado: [28] ensino dos surdos e dos que ouvem mal, reabilitação educativa da juventude, ensino das crianças inadaptadas, ensino dos deficientes físicos, ensino dos deficientes mentais. O plano de estudos dessa última secção compreende: *a)* cursos e seminários sobre as seguintes matérias: psicologia, organização escolar, educação dos deficientes mentais, aspectos sociais e administrativos; *b)* trabalhos práticos e de visitas; *c)* um ensino supervisado nas classes e escolas especiais.

As realizações europeias que evocámos, parecem escassas ao lado dos esforços desenvolvidos nos Estados Unidos e no Japão. [29] Neste último país existem já há vários anos, programas de quatro anos (universidades ou faculdades) que preparam para o ensino dos cegos (dois programas), dos surdos (seis programas), dos MFD [30] (quarenta e oito programas), dos fracos (três programas), das crianças que apresentam perturbações da linguagem (quatro programas) e dos grandes doentes (um programa). Três programas de estudos superiores destinados aos docentes das escolas especiais vêm ainda a ser criados.

É aqui, nitidamente, que se prefigura a formação dos professores do ensino especial do ano 2000.

III. OS PROFESSORES COMO ANIMADORES CULTURAIS E COMO ENCARREGADOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

A uma concepção unitária da educação estendendo-se à vida inteira, é-se tentado a fazer-lhe corresponder uma unidade fundamental da função docente. Aliás, preconizámos, no capítulo III da secção II, uma espécie de tronco comum na preparação de todos os que educam sistematicamente.

Os docentes do primário, do secundário e do terciário poderão também eles ser animadores culturais e encarregados da formação continuada? A resposta não é simples.

Animadores culturais

Entende-se por animação cultural «as novas práticas que se aplicam a ajudar o homem a compreender o seu meio social, económico, político, jurídico e cultural, a tomar consciência dos problemas que aí são postos, de que maneira e por que razão são postos, como e por que meios podem resolver-se. Trata-se manifestamente de um alargamento da noção e dos

[27] Ver University of London, Calendar 1972-1973. Departments and Colleges, pp. 109 ss.

[28] *Ibid.*, pp. 72-73.

[29] Ver a este propósito: S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation des enseignants au Japon, op. cit.*, pp. 35-37.

[30] Mentais, Fracos, Doentes.

campos da cultura e da educação».[31] Esse alargamento dirige-se a todos os grupos.

Para evitar que as crianças sejam abandonadas — ou porque os pais trabalham ou se desinteressam da educação, a adopção da semana de cinco dias no ensino primário belga foi acompanhada pela organização de actividades culturais livres. Nessa ocasião observou-se que os professores formados pelo ensino sistemático (e as instituições tradicionalmente encarregadas de os preparar) se encontravam demasiadamente desprovidos em matéria de animação cultural, a tal ponto que a preparação teve de ser confiada ao serviço de animação do ministério da Cultura. Sabe-se também que os instituidores e os professores de ensino secundário não têm frequentemente tido êxito, até agora, na animação dos grupos de adolescentes ou de adultos, de forma eficaz e duradoira.

Concluiu-se — provisoriamente pelo menos[32] —, na Bélgica como em numerosos outros países, que as situações, as necessidades, os interesses e a maneira de lhes responder diferem a tal ponto entre a escola tradicional e o grupo de animação, que essas duas formas de educação requerem tipos de educadores nitidamente diferentes.

Pode-se todavia perguntar se essa cisão entre o «instrucional» e o cultural é sã e se ela não é hoje tornada necessária por uma perda de validade progressiva e cada vez mais acentuada, da maneira actual de ensinar. Poderá formular-se a hipótese que, pelo seu carácter activo, flexível, pouco directivo, individualizado, cooperativo ao nivel da gestão e da execução, os métodos de animação cultural que se precisam cada vez mais prefiguram os métodos de ensino do ano 2000?

A questão parece tanto mais pertinente quanto, como já vimos, a escola deixa de ser só o centro principal das aprendizagens cognitivas sistemáticas[33], para desempenhar um papel crescente de centro de documentação, de coordenação e de animação socio-cultural, a ponto que parece muito naturalmente lançada com a educação dos adultos.

Neste contexto, a formação dos professores encontra-se perante uma opção crucial: ou ela adopta a hipótese de que crianças e adolescentes devem

[31] M. DEPREZ, *Action culturelle et éducation permanente*, 1974 (comunicação pessoal).

[32] «A Conferência considerou que seria um erro insistir demasiado sobre o carácter distintivo da *educação de adultos*, pois a educação deve ser concebida como um processo contínuo que interessa todos os grupos de idade. Entretanto, a educação dos adultos — que só apresenta uma etapa desse processo contínuo — beneficia tradicionalmente de uma ajuda e de uma atenção muito inferiores às que são dispensadas às outras formas de educação. Se esse desequilíbrio persistir, *a educação dos adultos deverá ser objecto de um tratamento especial*». (UNESCO, Conferência geral de Tóquio, 1972, Relatório geral, ponto 55).

[33] «É inteiramente concebível que cada comunidade terá um centro de aprendizagem e que as casas particulares incluirão consolas electrónicas que lhe serão conectadas. Esse centro de aprendizagem não só fornecerá um video controlado por computador, uma biblioteca de registos e de microfichas, mas permitirá igualmente o acesso às redes de televisão nacional. É mesmo possível que a tecnologia avançada reconduzirá a família ao centro do processo como unidade fundamental da aprendizagem» (J. GOODLAD, «Learning and Teaching in the Future», no *Journal of the National Education Association*, 57, 1968, pp. 48-50.

receber uma educação sistemática cuja amplidão e variedade dos conteúdos limitam fortemente a liberdade da acção docente e causam uma certa rigidez didáctica própria da educação escolar, ou adopta a hipótese de que os métodos de animação cultural se aplicam também à situação escolar, o que implica uma modificação profunda da filosofia da formação tradicional dos professores.

Reputamos esta segunda hipótese mais aceitável, e as proposições de formação expressas na secção II, inspiram-se já nessa posição, sem todavia seguir completamente os modos de preparação dos animadores que vão ser efectivados na Bélgica.[34] Consideramos, no entanto, que a nova forma de ensino não deve causar uma perda de qualidade da formação no domínio cognitivo. Além disso, uma vigilância permanente deverá prevenir o amadorismo. Aqui também se impõe uma experimentação rigorosamente controlada.

Em resumo, não se exclui de forma alguma que os dois tipos de formação se aproximem cada vez mais no seu espírito e numa parte importante do seu conteúdo. Se a junção se opera, o campo de acção e de reconversão possível dos docentes alarga-se igualmente.

Durante um período transitório, os docentes e o especialistas encarregados de os ajudar — avaliadores, especialistas da tecnologia educativa, investigadores... — poderiam tornar-se os colaboradores dos animadores para que eles preparassem, por exemplo, as unidades de aprendizagem multimedia *(packages)*.

Encarregados de formação continuada

Mesmo que a animação cultural se desdobre num leque de actividades multiformes, cobrindo, em princípio pelo menos, o conjunto completo da aquisição da nossa civilização (onde a actividade cultural se desenrola frequentemente fora do domínio de especialização ou de actividade profissional habitual do indivíduo), a formação continuada é concebida aqui como prolongamento, segundo a ordem estabelecida, das aprendizagens orientadas e determinadas em curso de escolaridade.

Essa mesma continuidade com a educação escolar facilita grandemente a intervenção dos docentes num estilo mais tradicional. É característico observar, por exemplo, quantos universitários, por vezes diplomados de longa data, e exercendo uma actividade profissional considerável, até prestigiosa, se reinserem com uma aparente facilidade numa relação de «formação complementar» muito semelhante à que foi a relação professor-estudante no ciclo superior dos estudos universitários iniciais.

É verosímil que a tecnologia educativa tome a seu cargo uma parte crescente da formação continuada. De novo é talvez a esse nivel que a intervenção dos docentes será mais ampla. Mas, antes de chegar aí, eles deverão não só haver aprendido as técnicas de construção racionais de unidades multimedia, incluindo a elaboração dos meios de avaliação da sua

[34] Cf. Relatório 73-0.036 do Serviço nacional da educação permanente da Bélgica.

eficácia, mas sobretudo pôr em funcionamento estratégias metodológicas que estão ainda muito longe de dominar.

IV. OS AUXILIARES DO ENSINO [35]

> «Os auxiliares do ensino são geralmente empregados a tempo parcial, para exercer várias funções. Mas, essencialmente, pede-se-lhes para desembaraçarem os docentes a tempo inteiro, de uma parte dos trabalhos rotineiros que lhes tomam tanto tempo. Os auxiliares podem encarregar-se de trabalhos de secretariado (controlo das presenças, transcrição das notas de avaliação, correcção de trabalhos, reprodução de notas de cursos). Podem também assistir os professores no seu ensino: fiscalização dos exercícios de sistematização, ajuda a alguns alunos em dificuldade, correcção de trabalhos de língua materna. O auxiliar pode ser adjunto de um só docente ou de um grupo».
>
> A. YATES [36]

Ainda muito pouco conhecidos, sobretudo no ensino fundamental, os auxiliares do ensino são provavelmente chamados a desempenhar um papel crescente na nossa vida escolar. As razões são simultaneamente pedagógicas e económicas.

No termo de ensaios cuidadosamente controlados, D. Turney conclui [37] que juntando no mínimo uma secretária para sete instituidores, na escola primária, ocasiona vários efeitos nitidamente benéficos:

— Maior disponibilidade para inovações metodológicas.
— Ensaios experimentais mais numerosos de novos materiais escolares.
— Avaliações mais frequentes.
— Mais trabalho individualizado ou por pequenos grupos.
— Melhor exploração dos recursos educativos existentes fora da escola.

D. Turney observa por fim que uma ajuda do secretariado alivia consideravelmente os docentes encarregados de classes muito numerosas.

Já várias vezes a necessidade de constituir equipa de ensino apareceu no decurso do presente estudo. Essa necessidade justifica-se pela vontade de sempre melhor coordenar e integrar os esforços de educadores sempre mais qualificados e de suprimir as fronteiras artificiais entre os ramos tradicionais do saber. Tais equipas, explorando o máximo de recursos tecnológicos, têm frequentemente necessidade de especialistas, principalmente de engenheiros da educação e avaliadores.

A um outro nivel de considerações, os docentes formados como se preconiza aqui, custam caro. Na indústria, não se sonha fazer dactilografar

[35] «A fim de permitir aos docentes dispensar todos os seus cuidados às suas tarefas profissionais, os estabelecimentos escolares deveriam dispor de um pessoal auxiliar, encarregado das funções estranhas ao ensino» (UNESCO, *Recommandations concernant la condition du personnel enseignant*, Paris, 5 de Outubro de 1966, p. 31).

[36] A. YATES, *The Organization of Schooling*, Routledge and Kegan, Londres, 1973, p. 168.

[37] Cf. D. T. TURNEY, «A Study of The Classroom Use of Secretarial Help», *dans Bulletin of the* NASSP, 44, 1960, pp. 335 ss.

o correio ou imprimir as circulares pelos engenheiros. Porquê fazê-lo na escola?

Com toda a evidência, os auxiliares que participam directamente do ensino devem preparar-se para a sua missão pela primeira ou a segunda via da formação.

O tempo, mal investido na organização actual do ensino, é provavelmente muito mais importante do que se imagina habitualmente. Após haver estudado profundamente o emprego do tempo dos instituidores ingleses, S. Hilsum e B. Cane [38] estimam que esses professores consagram, em média, uma hora e quarenta e um minutos por dia a trabalhos rotineiros, a tarefas administrativas e fiscalizações. Não é certo que todas essas actividades possam ser confiadas a «pequenas mãos», mas vista a importância do tempo em questão, impõe-se um exame aprofundado. Experiências de substituição deveriam ser sistematicamente tentadas.

[38] Cf. S. HILSUM e B. S. CANE, *The Teacher's Day*, NFER, Londres, 1971.

SECÇÃO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA

CAPÍTULO PRIMEIRO

POSIÇÃO DO PROBLEMA

Introdução

O desejo de aperfeiçoar o seu saber e as suas aptidões, parece ter sido sempre atributo dos homens de boa vontade. Todavia, até estes últimos decénios, e em razão da grande estabilidade das necessidades e dos conhecimentos adquiridos inicialmente, o aperfeiçoamento procedia frequentemente da ornamentação do espírito, de um aprofundamento ora benéfico, ora gratuito, mas quase nunca necessário.

As coisas mudaram muito, e a formação continuada de todos os cidadãos tornou-se um dos problemas cruciais do nosso tempo. Em muitos casos, a necessidade vital tomou o lugar do cuidado do ornamento...

Talvez que mais ainda do que para outras profissões, a formação continuada impõe-se para os docentes.

Opção metodológica fundamental

Antes mesmo de matizar a terminologia ou de examinar algumas instituições oficiais ou alguns agrupamentos espontâneos que serão a sede da formação continuada, impõe-se uma opção metodológica fundamental. Da mesma forma que a actividade e o empenho pessoais são tidos por condições *sine qua non* da eficácia da formação inicial e da prática quotidiana, assim também a formação continuada deve ser tomada nas mãos pelos docentes e ser o *seu* problema e o *seu* cuidado.

> Se queremos que os alunos façam as suas próprias observações, aprendam a aprender por si mesmos, a encontrar a informação de que têm necessidade para atacar os problemas que aprenderam a descobrir, a investigar e a utilizar um *feed-back* sobre a eficácia com a qual eles atingem o fim proposto, a ser inventivos e criativos, a colaborar eficazmente com outros para prosseguir um objectivo, é necessário primeiro que trabalhem com docentes que exerçam continuamente essas actividades. Não devemos confiá-los a professores que aguardam intermináveis cursos de formação continuada onde os empanturrarão de conhecimentos e farão exame sobre coisas que aprenderam — coisas que não vão ajudá-los a exercer mais eficazmente a sua profissão. [1]

[1] J. RAVEN, Comunicação pessoal de 30 de Novembro de 1973.

Portanto nunca se perderá de vista que antes e acima das instituições, dos métodos e das disposições de que ele vai ser questão, domina o princípio de autogestão ou de participação deliberativa, pela mesma razão que o princípio da motivação. Esta regra aplica-se também aos «cursos» universitários cujos objectivos serão objecto de uma negociação preliminar e cuja organização será suspensa de comum acordo entre os membros do grupo prontos a inserir-se numa actividade cooperativa, junto de um professor ou num departamento que hajam *escolhido*. Uma tecnologia sempre mais poderosa ajudará aliás a individualizar os projectos.

Semelhante política não se alimenta de desordem, e ainda menos de anarquia. Ela corresponde, pelo contrário, a uma maturidade e a uma emancipação sã de indivíduos responsáveis, investigando os meios de educação mais eficazes e mais adaptados aos seus problemas e à sua personalidade.

Definições [2]

Na presente obra, a expressão *educação* ou *formação permanente* é a mais geral e compreende a *formação inicial* e a *formação continuada*.

A formação continuada compreende, por seu lado, o *aperfeiçoamento* e a *reciclagem*.

O emprego da palavra reciclagem só parece indicado quando — depois de uma carência inicial grave, de uma transformação profunda e rápida do conhecimento, ou de uma modificação radical dos programas escolares — a formação dos professores se revela insuficiente ou se torna caduca. Como observa M. Richelle, «as situações que tornam a reciclagem necessária são por natureza situações de crise, requerendo soluções de urgência que não correspondem necessariamente às exigências de uma formação permanente ideal». [3]

Com K. Frey, observámos que pode lamentar-se a distinção entre formação inicial e formação continuada. Seria sem dúvida preferível falar só de formação, entendendo-se que ela é necessariamente permanente.

[2] Cf. G. DE LANDSHEERE, *Recherche opérationnelle et formation continuée des enseignants*, CACEF, Namur, 1973, p. 3. Consulte-se também: J. CARDINET, *La Terminologie de l'éducation*, IRDP, Neuchâtel, 1974.

[3] G. DE LANDSHEERE, *Recherche opérationnelle...*, *op. cit.*, p. 3.

CAPÍTULO II

DISPOSIÇÕES INSTITUCIONAIS

A. DURAÇÃO

Se fixam em 40 horas a duração hebdomadária do trabalho do docente, tempo que compreende as horas do ensino propriamente ditas, os trabalhos de preparação e de avaliação, e o tempo de formação continuada, e se esta — como nós o recomendamos — é fixada em 10% do total, o docente consagra aí portanto meio dia por semana.

Inspirando-nos em K. Frey [1], consideramos que esses meios dias deveriam ser alternativamente consagrados à informação e ao tratamento de problemas práticos — preparação de actividades educativas, avaliação, estudo de casos... — em colaboração com um professor-conselheiro.

Já vimos o papel capital desempenhado pelos professores-conselheiros na primeira parte da formação dos professores. Se consideram que a formação continuada se desenrola principalmente em grupos de uma quinzena de docentes, e se cada professor-conselheiro recebe três desses grupos por semana, ela anima portanto cerca de cinquenta docentes além das suas outras tarefas de formação e de pesquisa.

Essa cifra parece razoável e acrescenta-se à estimativa feita por G. De Landsheere [2] quando estabelece o plano geral de uma rede nacional de pesquisa operacional em educação para a Bélgica.

Além do décimo do tempo semanal consagrado à formação, os docentes deveriam usufruir longas licenças periódicas (licenças sabáticas). Elas seriam objecto de uma discussão especial.

[1] K. FREY, *op. cit.* Ver esquema geral da carreira de docente, p. .

[2] «A experiência quotidiana da investigação operacional prova-nos que um investigador jovem, trabalhando no limite das suas forças, não pode animar mais de cinquenta docentes se quer estabelecer com eles uma relação de trabalho efectivo...» (G. DE LANDSHEERE, *Recherche opérationnell...*, *op. cit.*, p. 14).

B. EM QUE INSTITUIÇÕES?

A repartição teórica

Já vimos, no capítulo da formação inicial, como a formação dos professores podia ser progressivamente assegurada pelas universidades que operassem a sua fusão com as antigas escolas normais, que subsistem aliás fisicamente para descentralizar os estágios de prática do ensino e os serviços de documentação e de formação continuada, e para colaborar na invetigação operacional e investigação do desenvolvimento.

Numa mesma ordem de ideias, uma iniciativa britânica, os Centros de docentes *(Teachers Centers)*, merece uma atenção particular e poderia ser generalizada daqui até ao ano 2000, para completar a rede universitária de formação.

Os *Teachers Centers* são centros autónomos de animação pedagógica, de investigação e de aperfeiçoamento. Financiados pelo Estado e geridos pelas autoridades locais e regionais, dispõem de edifícios próprios ou estabelecimentos perto de um colégio pedagógico ou de um instituto universitário. [3] Os seus serviços são múltiplos: possuem bibliotecas e salas de leitura; podem ministrar meios audiovisuais; dispõem de locais para reuniões de comissões. O seu funcionamento está assegurado por um director a tempo inteiro assistido por comissões de especialistas de trabalho gratuito.

Segundo o objectivo pretendido, uma das três grandes agências de formação continuada (universidades — «escolas normais» satélites — centros de docentes), aos quais se junta naturalmente a tecnologia que permite o trabalho domiciliário, desempenharão um papel preponderante, mas não exclusivo.

Entre os objectivos, destaca-se primeiro os estudos teóricos, sancionados nas universidades pela atribuição de unidades capitalizáveis, estudos destinados, seja ao aprofundamento do conhecimento, seja a uma especialização, seja à qualificação para promoções no quadro pedagógico ou administrativo, seja a reconversões para a pesquisa ou outros sectores profissionais.

O aperfeiçoamento profissional ou socio-cultural realiza-se principalmente nas antigas escolas normais.

Enfim, os centros de docentes poderiam intervir de forma decisiva no momento da primeira adaptação à vida profissional.

Os agrupamentos espontâneos

Mas, ao lado desses três tipos de instituições, intervêm agrupamentos espontâneos no seio dos quais os docentes assumem a sua própria sorte. O fenómeno não é fundamentalmente novo, mas pode no entanto ganhar

[3] Cf. N. E. THORNBURY, *Teachers Centers*, Longmans and Todd, Darton, 1973. Segundo E. King, existiam já cerca de cinquenta centros na Grande Londres, em 1973.

uma força nova ao reconhecer oficialmente essas contribuições onde o seu valor está estabelecido (segundo processos também democráticos).

A forma mais antiga de agrupamentos espontâneos é constituída pelos *círculos de estudos* de que alguns viram a luz do dia a partir do século XIX. As *cooperativas de trabalho* e os *bancos* [4] *de objectivos*, de *trabalhos*, de *unidades de ensino*, e de *itens* de *avaliação*, são organismos de dimensão variável, onde os professores podem também unir voluntariamente os seus esforços para resolver problemas que a energia de um só não permitiria superar.

Em matéria de inovação, de reformas pedagógicas, a influência de tais grupos tem por vezes sido considerável. Conhece-se a importância que tomou, num passado recente, no movimento de Educação popular animado por Célestin Freinet.

Mas se importa respeitar a espontaneidade dessas acções, não pode mais ser questão de especular com o idealismo dos docentes, ao ponto de os deixar investir indefinidamente uma parte não negligenciável dos seus recursos pessoais. Os centros de docentes, que aliás devem autogerir-se, oferecem os locais de encontro; o seu orçamento de funcionamento será ajustado em função do valor das actividades que aí se desenvolvem. O director, responsável do centro, assegurará o estímulo, a animação e a coordenação das actividades.

Instituições em funcionamento

Em matéria de educação, mais do que em nenhuma outra, comete-se quase sempre um erro ao fazer-se tábua rasa do passado. Não podem portanto negligenciar-se as estruturas de educação permanente que já existem e que, consciente ou não, trazem a marca da história e da filosofia do seu ensino. [5] Eis quatro exemplos:

Em França

A tradição francesa de forte centralização, encontra-se na organização do Instituto nacional de investigação e de documentação pedagógica, e de Centros regionais, criados a partir de 1957, com sede nas academias. [6] São estabelecimentos públicos autónomos com o seu orçamento próprio assegurado pelo ministério da Educação nacional. As suas actividades efectuam-se em cooperação com os serviços da Academia, por um lado, por outro com os da Universidade.

[4] As cooperativas funcionam segundo o princípio da entreajuda na realização de um projecto comum (por exemplo, a elaboração de um manual escolar, de cursos programados, de experiências científicas ou pedagógicas), enquanto que os bancos são preferentemente fundados sobre a reciprocidade; cada um pode aí contrair um empréstimo, na medida em que haja contribuído com um mínimo.

[5] O que não significa que o espírito tradicional deva sempre respeitar-se. W. M. HOPMAN escreve, por exemplo, a propósito dos Países Baixos: «A estrutura de um sistema de educação elitista encontra-se no nosso sistema de formação dos docentes e perpetua-se na formação continuada». *(Note on Training and Re-Training of Teachers in the Netherlands*, Groningue, 1973, p. 7, policopiado).

[6] Notas redigidas das informações amavelmente fornecidas por M. Jeanblanc, director do Centro de pesquisa e de documentação pedagógicas da Academia de Lião.

As suas atribuições concernem à formação permanente do pessoal ligado à Educação nacional: são definidas pelos serviços da Educação nacional e pelo ministério. Compreendem: actividades de coordenação [7]; a responsabilidade da educação permanente do pessoal docente, dos directores, dos serviços anexos; o funcionamento da investigação pedagógica na alçada da Academia.

As contribuições para a formação permanente cobrem vários departamentos e são adaptadas aos diversos aspectos das necessidades:

1. Um serviço de documentação individual ou colectivo assume o empréstimo ou o fornecimento de brochuras, de livros, de regulamentos sobre as actividades pedagógicas: programas, disposições administrativas, informações recentes sobre o conteúdo ou os métodos de ensino. Compreende uma secção muito bem fornecida referente aos meios audiovisuais: indicações em dia relativas aos tipos de aparelhos e às suas características; serviços de demonstração, de iniciação e, em diversos casos, de manutenção. Pode emprestar filmes, discos, cassetes, bandas magnéticas.

2. O Centro de investigação e de documentação pedagógicas está encarregado, a pedido dos serviços regionais, da formação inicial pela aplicação das novidades, quer se trate de métodos, de programas ou de meios tecnológicos modernos.

3. É responsável pelas actividades de formação permanente [8] no prolongamento da Academia:

— estágios inspirados pelo ministério;

— iniciativas regionais, de acordo com os reitores; o programa é estabelecido quando da feitura do orçamento para o ano seguinte; os participantes são voluntários ou docentes designados pela inspecção e as direcções.

4. O Centro assegura a organização das investigações decididas administrativamente ao nivel nacional e académico: [9]

— Investigações aprofundadas são conduzidas pelos dois serviços de investigação provenientes do Instituto nacional de investigação e de documentação pedagógicas. Em consequência da designação dos modelos, os centros regionais servem de intermediários à experimentação na sua academia respectiva sob as directivas das instâncias de Paris.

— Investigações de dois serviços são empreendidas no interior da Academia.

a) Alguns são suscitados espontaneamente pelo Centro que, após aprovação do reitor, prevê o desenrolar financeiro e administrativo em acordo com o Laboratório de pedagogia experimental; este último, a título de conselheiro permanente, participa na elaboração dos programas anuais e assegura o controlo técnico da execução. Os resultados são publicados sob certificado do centro e do laboratório. Este, além disso, encarrega-se da formação dos investigadores.

b) Outras são propostas por equipas ou investigadores isolados; *dossiers* são submetidos a comissões mistas especiais, cujas conclusões são examinadas pelo Conselho académico da investigação pedagógica que classifica entre três grupos as proposições:

- O projecto é considerado de um tal interesse, que o centro é convidado a subsidiá-lo e a facilitar a sua efectivação;
- Os promotores são simplesmente autorizados a pô-lo em prática;
- A proposição não é mantida.

Em Lião, onde o centro e o laboratório têm a sede nos mesmos locais, uma convenção aprovada pelo reitor define com precisão o mecanismo da cooperação entre essas duas instâncias, a primeira dependendo do ministério da Educação nacional, a segunda ligada à Escola prática dos Altos Estudos, Instituto da Universidade.

---

[7] Por exemplo, são encarregados de coordenar a acção da inspecção, dos serviços de psicologia escolar e das comissões médico-pedagógicas. Da mesma maneira, prestam o seu concurso às iniciativas regionais das cooperativas escolares.

[8] Só no centro de Lião, setecentos dias de estágio funcionaram durante o ano 1972.

[9] Boletim Académico de Informação. Investigação pedagógica. Preparação do ano escolar 1973-1974; circulares de 1 de Dezembro 1971 e de 24 de Janeiro de 1973. Centro regional de investigação e documentação pedagógicos, Lião, Fevereiro, 1973.

Na Inglaterra

Em face da organização administrativa rigorosa do sistema francês, os Ingleses desenvolveram as actividades de formação contínua dos docentes num espírito mais empírico ou menos centralizador.

Os colégios pedagógicos estão especialmente atentos para estabelecer e para manter relações seguidas com o mundo docente e o meio social dos que os rodeiam. Os seus programas cobrem a maioria dos modos de aperfeiçoamento passados em revista no presente capítulo. Tomar-se-á como exemplo o relatório anual da Escola normal de Stockwell. [10]

«Forums» da educação reúnem os delegados do departamento, os jovens docentes e estagiários do último ano. As trocas de pontos de vista incidem sobre as impressões e os problemas dos principiantes. A associação dos antigos alunos organiza reuniões semelhantes aos cursos, e onde tem lugar um diálogo entre os jovens e os docentes mais qualificados.

Reciclagens são apresentadas segundo um programa muito variado [11]; efectuam-se com os fundos da Instituição, pelo Departamento da Educação, pela Universidade, pelos *Teachers Centers*. A sua duração é frequentemente de um trimestre em tempo inteiro ou em sessões da noite. Os temas são de grande diversidade: tendências modernas de um programa de ensino primário ou secundário; dificuldades na leitura ou em ortografia; encontra-se mesmo a aprendizagem de um instrumento musical. A aplicação de métodos activos é facilitada pelas contribuições da biblioteca, das colecções e dos meios audiovisuais.

A cada escola normal são acrescentados alguns cursos especiais que conduzem a um diploma certificando uma qualificação mais completa ou permitindo o acesso a uma promoção na hierarquia escolar. [12]

O colégio pedagógico abriga e mantém vários círculos de estudos animados por professores do estabelecimento ou da universidade de Londres. Os seus trabalhos são difundidos sob a forma de relatórios ou apresentados quando de seminários ou exposições.

O Instituto de educação da Universidade apresenta também um vasto programa de cursos e de actividades. Além disso, concede créditos aos investigadores isolados para trabalhos limitados. Enfim, pelos seus próprios programas de investigação, recorre a comissões compreendendo especialistas dos colégios pedagógicos ou mesmo de escolas da região ao lado de professores e de assistentes responsáveis.

Fora dessas actividades voluntárias, os *Teachers Centers* organizam conferências e projecções de filmes, que servem de lugares de encontro com os tutores. Acolhem seminários ou confiam o desenvolvimento a estabelecimentos escolares qualificados. Recebem, por marcação, docentes a quem ajudam a resolver problemas individuais.

Na Suíça

Na Suíça, Estado federal, a coordenação das actividades de apoio ao progresso pedagógico delineia-se das regiões para um centro. Cada cantão começou por assegurar os seus próprios serviços de formação permanente; em presença do aumento das necessidades, as autoridades deram-se conta da insuficiência dos seus esforços. Os seis cantões de língua francesa criaram em Neuchâtel o Instituto romanche de investigação e de documentação pedagógica; o Tessin associou-se a esse grupo. [13]

Esse organismo está sob a autoridade da Conferência dos chefes de departamento da Instrução pública e de um Conselho de direcção. Essas instâncias têm sobretudo por tarefa fixar as prioridades entre as actividades do Instituto. Nos seus princípios, compreende três secções:

— A primeira ocupa-se de investigação, com a colaboração voluntária dos membros do ensino.

---

[10] Cf. Stockwell College of Education, *Report of the Working of the College*, 1971-1972.

[11] Cf. Stockwell College of Education, *In-Service Courses*, Setembro, 1972.

[12] Cf. Stockwell College of Education, *Post-Graduate Courses*, 1973-1974.

[13] Ver a revista *Educateur*, Outubro 1972, publicada pelo Instituto romanche de investigação e de documentação pedagógicas.

— A segunda estabelece uma biblioteca e difunde em proveito do pessoal, uma lista de análises das publicações pedagógicas.

— A terceira está encarregada da edição de material e de obras relativas aos métodos e aos programas modernos.

A partir de agora, organizam-se regularmente sessões de reciclagem.

Na Dinamarca [14]

Na Dinamarca, o aperfeiçoamento dos instituidores e dos professores de escola normal efectua-se na Escola real de estudos pedagógicos, instituição já muito desenvolvida. Os professores do ensino comercial ou técnico podem continuar a sua formação numa escola nacional criada com essa intenção, ao passo que a Associação dos professores do ensino secundário superior geral organiza cursos para os seus membros, em colaboração com o ministério.

A Escola real de estudos pedagógicos merece uma atenção particular em razão da influência considerável que exerce. Ao lado de trabalhos de investigação em educação, ela oferece aperfeiçoamento em todos os ramos ensinados na escola primária, assim como em psicologia, em ciência da educação e em estatística. Ela prepara professores para o ensino especial, e também bibliotecários escolares, psicólogos escolares, futuros directores de estabelecimento, etc.

A Escola real tem a sua sede principal e o seu centro de coordenação em Copenhaga, mas conta também sete ramos provinciais. Em 1973, o pessoal da Escola real repartia-se da seguinte forma: 25 professores ordinários; 36 professores associados; 59 professores assistentes; 22 investigadores; 800 professores a tempo parcial, dos quais 450 ensinam mais de 50 horas por ano.

A maioria das actividades efectua-se de tarde e ao princípio da noite; algumas, no entanto, são a tempo inteiro. Distinguem-se:

— Os cursos anuais a tempo parcial (2 a 6 horas por semana) ou a tempo inteiro (14 a 18 horas por semana).

— Os cursos de 70 horas e mais, a maioria em tempo inteiro, repartidos em dois ou três meses.

— Os cursos de 20 a 60 horas, fragmentados ou agrupados segundo os casos.

Entre outros, o título de licenciado em ciências da educação pode ser adquirido.

Anualmente, o número de participantes reparte-se aproximadamente como segue: — cursos anuais: 1 000; — cursos de 70 horas e mais: 9 000; — cursos de menos de 70 horas: 5 a 8 000. O que dá um total de 15 a 18 000 participantes, seja 35 a 40% de instituidores em função.

Para 1974-1975, o orçamento da Escola real eleva-se a 50 milhões de coroas, às quais se juntam 20 milhões destinados a pagar a substituição dos professores em aperfeiçoamento.

Os exemplos escolhidos testemunham, em diversos graus, a vontade dos governos em consentir o esforço financeiro necessário para alcançar uma formação continuada eficaz. Encontramos aí um ponto de referência permitindo pensar que a nossa posição prospectiva é não só justificada mas perfeitamente realizável.

Já o dissemos, a tradição de cada sistema educativo não pode ser ignorada no momento de pôr em funcionamento um conjunto muito mais completo, capaz de assegurar a formação permanente dos docentes.

O importante é que no termo da evolução — idealmente para o ano 2000 — cada país ofereça a gama completa das possibilidades de formação e tenha em conta o direito de os docentes participarem directamente na gestão dessas actividades e a tomar iniciativas nesse sentido. Uma cooperação europeia intensa deve também estabelecer-se nesse domínio.

[14] Ver H. TORPE, *Further Training of Teachers in Denmark.* Conferência em In-Service Training, Milão, 1973 (policopiado).

CAPÍTULO III

ALGUNS OBJECTIVOS PARTICULARES

A primeira adaptação à vida profissional

Como em todas as profissões, a passagem da escola para o emprego constitui uma prova cuja ressonância afectiva pode repercutir-se em toda a carreira. Quaisquer que sejam as transições, a passagem de um clima guiado e protegido dos estágios, ao de uma classe comum projecta brutalmente o jovem professor diante de um grupo de alunos, diante de responsabilidades cujo balanço será dirigido pelo menos um ano mais tarde por ele mesmo, e também por outras pessoas. [1]

Para algumas formas de personalidade, esse desafio é tónico e aceite como a promessa de uma etapa para a maturidade e a autonomia; para outros, mais sensíveis aos seus insucessos do que aos seus êxitos, ele é uma fonte de ansiedade. Muitos hesitam ainda em confiar os seus problemas a colegas mais idosos ou a chefes que os impressionam; o perigo é que eles sossobrem no isolamento, na rotina, e se limitem a ensinar conhecimentos cuja aprendizagem é fácil de controlar.

Parece que os professores em princípio de carreira possam encontrar um apoio considerável junto dos seus jovens colegas que encontram nos centros de docentes. [2] Ensaios nesse sentido revelaram-se muito frutuosos.

Tão depressa a discussão parte de quase-confidências relativas a dificuldades de disciplina ou de ensino, como um animador, escolhido entre os colegas mais experimentados, propõe um caso-problema que será primeiro examinado no abstracto, depois enriquecido com casos similares encontrados pelos principiantes.

[1] A importância desse primeiro ano de adaptação é reconhecida pelo Livro branco inglês *Education: A Framework for Expansion* (1972). Ele prevê que no decurso do seu primeiro ano de função, os docentes devam estar livres durante pelo menos um quinto do horário normal, a fim de continuar a sua formação.

[2] Uma sondagem da opinião, na Bélgica, revelou que a organização da reciclagem por uma associação de docentes é melhor aceite do que se fosse dirigida pela inspecção ou por uma escola normal, sobretudo no ensino do segundo grau. Ver F. HOTYAT, «La sensibilité des maîtres à une réforme de l'enseignement», em *Les Sciences de l'Éducation,* Didier, Paris, 1967.

Uma parte da sessão é geralmente consagrada a trabalhos em equipas de três ou quatro membros. Não só esse modo de actividade é um factor de confiança, mas, além disso, a realização produzida é a resposta verdadeira a um problema posto.

As reciclagens

Frequentemente, as reciclagens prosseguem fins de actualização: familiarização dos docentes com programas integrando novas contribuições científicas. Tais reconversões estão actualmente em curso em numerosos domínios: matemática moderna, modificações sofridas pela gramática sob a influência dos progressos da linguística, etc. A necessidade de tais reciclagens continuará até ao ano 2000 e provavelmente aumentará.

Não é raro que a preparação no emprego de métodos e de técnicas novos destinados a melhorar o rendimento tome tal amplidão que equivale também a uma reciclagem: substituição de meios de avaliação formativa nos sistemas rígidos de exames selectivos; utilização funcional do auxílio audiovisual, sobretudo a aplicação do método estruturo-global a um primeiro ensino oral das línguas modernas; renovação da educação pré-primária, etc.

Enfim, as modificações podem constituir verdadeiras mutações fundadas sobre objectivos renovados e referentes também mais à ambiência das classes que aos programas e métodos de ensino.

A metodologia das reciclagens está ainda na era dos ensaios. Sabe-se no entanto que as exposições orais são de relação preferentemente medíocre. Em princípio, os melhores sistemas são aqueles em que os participantes se sentem atraídos previamente para o sujeito e são chamados a desempenhar um papel activo.

Tanto quanto possível, as reciclagens de actualização devem tomar a forma de uma investigação operacional, aspecto que será desenvolvido no capítulo que estuda a relação entre os docentes e a investigação em educação. Pelo contrário, as reciclagens de reconversão equivalem por vezes a novos estudos universitários (que daqui ao ano 2000 deveriam, também eles, tornar-se essencialmente activos).

A definição da palavra reciclagem que adoptámos, implica quase sempre um esforço intenso, muito diferente do trabalho de aperfeiçoamento hebdomadário que faz parte integrante da formação dos mestres. Também a reciclagem impõe medidas particulares.

A reciclagem de actualização é necessária no caso de inovação importante. Em razão dos próprios sacrifícios que exige e da necessidade de uma motivação profunda para que tenha êxito, a reciclagem de actualização só deveria ser efectuada sobre valores seguros e democraticamente aceites. Também é desejável que se generalize, nos próximos decénios, a prática dos Livros Brancos, de que a Inglaterra dá um belo exemplo e que permite aos cidadãos, aos seus representantes nas assembleias legislativas e ao governo decidirem-se só após madura reflexão e, pelo menos em parte, com conhecimento de causa. Esse conhecimento é auxiliado por ensaios experimentais prévios visando não só testar a eficácia das novidades propostas, mas também estudar as reacções de todos aqueles a quem se referem.

Sabe-se que em última instância, a decisão releva da política e que esta nem sempre tem tempo de ouvir as informações provadas pela ciência (que aliás nem sempre é capaz de uma tal verificação). Num mundo onde a acção humana toma cada vez mais rigor na sua planificação, na sua execução e na sua avaliação, a educação deve também racionalizar a sua evolução.

Os cursos de promoção

Duas grandes vias de promoção se oferecem aos docentes: a especialização ou a preparação para as funções de quadros, pedagógicos ou administrativos.

Por *especialização* entende-se uma preparação aprofundada[3] do ensino de um ramo (música, artes plásticas, educação física), ao ensino de uma categoria particular de alunos (diminuídos físicos, mentais ou sociais, surdos...), à avaliação, no domínio da educação, dos diversos sectores das técnicas audiovisuais (televisão escolar, direcção de centros audiovisuais, biblioteconomia, etc.), à direcção escolar...

As principais *promoções* reservadas aos professores são os postos de direcções de equipas de ensino ou de escola, e os postos de inspecção.

Para os docentes que receberam a formação universitária de base que preconizamos, as promoções são principalmente preparadas pela aquisição de unidades capitalizáveis nas instituições de formação. Importa, todavia, não perder de vista que um longo período de transição intervirá antes de todos os docentes saírem do novo regime. Centenas de milhar de professores europeus, formados em instituições de tipo antigo, estarão ainda em função no ano 2000. Também para esses devem ser criadas possibilidades de estudos de promoção, a começar pela possibilidade de fazerem estudos universitários.[4] A tendência geral para adoptar o sistema dos créditos em todas as universidades, constitui a melhor esperança de solução.

A formação recorrente

Segundo a acepção inglesa do termo, entende-se por formação recorrente a realização, quando por ocasião de licenças acordadas durante a carreira, de uma síntese nova da formação pedagógica, com vista a restabelecer nos espíritos um equilíbrio harmonioso entre as inovações e o tronco válido da primeira formação. As razões de uma tal prática são múltiplas:

— A repetição cíclica nas classes dos mesmos programas e dos mesmos meios didácticos ao longo de vários anos, tende a cristalizar hábitos a tal ponto, que muitos professores acabam por considerar as suas concepções — não como justificadas em um momento e num meio humano determi-

---

[3] Em relação à primeira escolha operada durante a formação inicial, a especialização considerada aqui corresponde aos estudos actuais do terceiro ciclo.

[4] Por muito que os cursos seguidos nas antigas instituições sejam de nível suficiente, equivalências com os cursos universitários poderiam aliás ser acordadas, a fim de aligeirar ao máximo o novo esforço a despender. Uma tal continuidade existe a partir de agora, nas Faculdades de educação em Inglaterra: ver UNIVERSITY OF LONDON, *Institute of Education Advanced Studies*, Outubro, 1972.

nados — mas como as mais válidas em si mesmas, e em condições sociais, científicas e técnicas já evoluídas.

— As reciclagens podem ter contribuído para um certo desequilíbrio no pensamento dos docentes. A expansão escolar actual acarreta em compensação, uma pressão do público para o progresso. Como em todos os períodos de profunda transformação, as ideias novas são numerosas; os seus defensores, impacientes por vê-las triunfar, são tentados a fazê-las aplicar rapidamente em vez de esperarem pacientemente os resultados positivos dos controlos experimentais e aceitar o carácter relativo das suas contribuições. Os debates entre os possuidores dos diferentes sistemas tendem tanto mais para a paixão quanto aí se misturam interesses materiais de edição de livros ou de construção de aparelhos. Nesse clima de concorrência, é difícil aos docentes escapar a um destes perigos extremos: a adesão a uma «seita» como a uma fé, ou a dúvida sistemática a respeito de todas as iniciativas. É portanto útil fazer periodicamente o ponto a fim de estabelecer a unidade do conjunto do edifício metodológico.

Desde há muito tempo que têm sido dadas soluções a esses problemas no ensino universitário[5] por missões ao estrangeiro, por trocas de professores, por congressos científicos internacionais, por licenças periódicas de longa duração.

[5] Algumas «*Public Schools*» da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos concedem também licenças desse género.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES REGULAMENTARES

A. Licenças legais de estudos — Deslocações — Viagens

Licenças sabáticas

Entende-se por licença sabática a possibilidade que é oferecida ao pessoal docente de dispor de vários meses, até de um ano inteiro de liberdade após um certo número de anos consecutivos de serviço — originalmente seis anos, como a etimologia o indica. Durante essa licença, todo ou uma parte do tratamento é abonado. Tradicionalmente, justifica-se a atribuição da licença sabática pela necessidade periódica de formação recorrente longa, dificilmente conciliável com as exigências habituais da profissão. Os modos de ocupação não faltam, nem à escala nacional nem à escala internacional.

A nível nacional, uma das actividades mais fecundas é oferecida pela efectivação em equipas de um novo programa de estudos, incluindo a elaboração e a construção do material necessário, a elaboração de um grupo de matérias segundo o modo individualizado, a realização completa de um centro de interesse ou de um projecto original, a construção de alguns instrumentos de avaliação.

Ao deter-se num outro universo pedagógico, ao contactar com outros sistemas escolares, outras práticas que não as suas, o professor renova-se. Frequentemente fica chocado de início por um clima e métodos não conformes às suas próprias práticas. Mas, conversando com colegas estrangeiros tão convencidos como ele, da eficácia da sua acção, compreende melhor que os seus meios de ensino e de educação não são os únicos, acabando por operar-se aí um enxerto das contribuições válidas de outrem nos ramos vigorosos da sua própria didáctica.

Nas universidades americanas, onde o sistema é actualmente mais generalizado, concede-se uma liberdade de acção total aos beneficiários da licença.

Talvez que insistindo-se demasiado sobre o interesse pedagógico da licença sabática, se haja interrogado pouco sobre a justificação psicológica principal — e raramente mencionada — de essa licença não ser assim ignorada. Faltam estudos rigorosos sobre a evolução do moral, do entusiasmo profissional dos professores submetidos a serviços regulares e pesados. A nossa

hipótese é que após cerca de seis ou sete anos de prática frequentemente entusiasta da profissão — período no qual a eficácia do ensino aumenta quase certamente — surge um degrau. Alguns superam ou ignoram mesmo quase totalmente esse momento crítico; outros, pelo contrário, instalam-se nesse momento numa rotina, numa espécie de cinzento que o contacto permanente com a juventude impede quase sempre de se tornar demasiado escuro.

A verdade é que, fora das lassitudes que ameaçam todas as profissões, os docentes se encontram numa situação fortemente vulnerável, que M. J. Langeveld é um dos raros autores a evocar: «Pois o docente não é somente aquele que foi formado como professor, mas também o adulto que vive no país das crianças. É cidadão de dois mundos. E se consegue tornar-se inteiramente cidadão do mundo infantil, jamais será capaz de conduzir os seus alunos ao estado adulto. Mas se permanece totalmente cidadão do mundo adulto, não encontra as crianças e grita — por vezes de forma pavorosa — no vazio». [1]

O problema é demasiado bem formulado para que se deva insistir. Um dos seus aspectos, no entanto, permaneceu na sombra. Mesmo se ele encontra, pelo menos momentaneamente, o difícil equilíbrio entre as duas cidadanias, o docente vive uma vida adulta anormal. Passa longas horas do seu dia, provavelmente as mais produtivas, numa situação em que deve fazer abstracção dos seus cuidados pessoais, até das suas alegrias e dos seus orgulhos de adulto, para permanecer disponível, para permanecer ao mesmo nível dos seus alunos.

Os estudos de Kamp [2], Wurzbacher [3], Baier [4], Gahlings [5], etc., demonstram nitidamente o isolamento social do instituidor por falta de possibilidades de identificação na sua situação profissional. Ele detém a autoridade no mundo dos jovens, mas de modo algum no mundo dos adultos. A sua participação na vida social e nas diferentes associações, é mínima. Certamente que se afastaram os tempos em que os professores e os sacerdotes representavam a comédia da omnisciência e da imaterialidade, e é bom que o docente revele as suas preocupações, as suas opções e os seus afectos. Todavia, os limites permanecem consideravelmente mais estritos e, sem nenhuma dúvida, uma conversação entre o instituidor e os seus alunos difere quase sempre da que os adultos têm entre si. Numa palavra, o docente pratica continuamente uma espécie de descentração desenvolvimental cujos efeitos psicológicos permanecem por estudar.

A possibilidade de se remergulhar periodicamente e durante muito tempo na vida adulta em parte inteira, parece de importância considerável para a saúde mental dos docentes e para a sua eficácia profissional. Essa

[1] M. J. LANGEVELD, *Die Schule als Weg des Kindes*, Westermann, Braunschweig, 1960, p. 113.
[2] Cf. F. KAMP, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, dissertação doutoral, Colónia, 1964, pp. 174 ss.
[3] Cf. WURZBACHER, citado por KAMP, *op. cit.*, p. 174.
[4] Cf. H. BAIER, *Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessem des Volksschullehrers*, dissertação inaugural, Erlangen-Nuremberga, 1969, p. 185.
[5] Cf. GAHLINGS, citado por KAMP, *op. cit.*, p. 181.

função reparadora só parcialmente é desempenhada pelas férias grandes, demasiadas vezes votadas à ociosidade ou a uma vida factícia.

A estas considerações é preciso acrescentar que a profissão se tornará mais difícil e mais limitada nos próximos decénios, em razão dos constrangimentos de eficácia aumentados e da complexidade crescente de uma acção que visa suscitar uma actividade de aprendizagem cada vez mais intensa.

Em conclusão, a licença sabática parece altamente desejável e deveria fazer parte das conquistas sociais do ano 2000. Parece razoável encarar, no termo da evolução, um ano de licença por decénio de funções; esse seria o «segundo décimo» reservado à educação permanente. [6] A atribuição de tais licenças deveria naturalmente figurar no contrato de trabalho dos docentes. A obrigação de depositar um projecto de actividades, antes da licença, e um relatório, no seu termo, poderia figurar entre as condições.

Um estudo prévio deveria entretanto ser empreendido a fim de prevenir a perturbação da vida escolar pela chegada maciça de substitutos. Particularmente, a generalização do sistema nas regiões rurais exigiria o reagrupamento das escolas em conjuntos mais vastos.

Poder-se-ia objectar que a efectivação da licença permanente de um décimo do corpo docente, acarretaria despesas suplementares consideráveis. Em realidade, a despesa deveria ser largamente inferior ao décimo da massa salarial actual. Primeiro, porque a intervenção dos docentes ocasionais e a ajuda prestada pelos auxiliares diminuirão o número de docentes profissionais a tempo inteiro. Depois, porque o sistema de ensino por equipas não exige necessariamente — como seria o caso no sistema tradicional — a substituição de um docente ausente. Enfim, o sistema de formação inicial que propusemos, comporta longos estágios que poderiam especialmente empregar-se na substituição de docentes em licença.

Deslocações para missões de investigação ou para estudos suplementares

A deslocação para missões de investigação ou para estudos suplementares pode, também, desempenhar um duplo papel: psicológico e formador. R. Boudon [7] tem lembrado quanto o pertencer a uma velha empresa, relativamente rotineira, oferece poucas oportunidades de promoção, ou, pelo contrário, a uma empresa de ponta *, apoiada numa tecnologia evoluída, influi no moral do trabalhador e condiciona especialmente as suas atitudes educativas.

Ser afastado das suas funções, a tempo inteiro ou a tempo parcial, por uma determinada duração, constitui, aos olhos de muitos docentes, uma distinção apreciada. Com razão, aliás, pois só os indivíduos que apresentam qualidades particulares — rigor, senso clínico fino, experiência esclarecida... — são susceptíveis de participar na investigação avançada. Além disso, o meio da investigação é adulto — portanto susceptível de um certo equilí-

[6] O Livro branco inglês *Education: A Framework for Expansion* (1972) recomenda que até 1981, os docentes usufruam de uma licença sabática de um trimestre.
[7] Cf. R. BOUDON, *Project*, CERI XXII, OCDE, Setembro, 1970, pp. 41 ss.
* Na vanguarda da evolução e do progresso. — *N. T.*

brio no contexto das nossas considerações sobre as licenças sabáticas — é, por natureza, jovem e dinâmico. Participar na investigação permite valorizar-se ainda num outro ponto de vista: saber que a profissão que se exerce se inscreve no seu tempo, isto é, para nós, num contexto de progresso, de avanço, de que muitas outras actividades contemporâneas dão uma imagem quase quotidiana.

É evidente que a investigação suscita aprendizagens equivalentes, em muitos casos, a uma renovação da formação, ocasionando profundas transformações de atitudes.

Enfim, e talvez fosse preciso começar por aí, é indispensável uma importante participação dos docentes na investigação em educação. Sem a sua ajuda e o seu conhecimento das contingências da acção, a investigação pedagógica expõe-se ao perigo da especulação gratuita tão frequentemente denunciada. À medida que se desenvolverão as redes de centros de investigação em educação, necessários em todos os países, os poderes organizadores deveriam prever, no momento da elaboração do orçamento, o número ou a percentagem de afastamentos para o exercício considerado.

Segundo os casos e também em função da qualidade das suas prestações de investigação — originalidade, publicações... —, alguns beneficiários de afastamentos poderiam ver prolongar a sua missão; notas favoráveis a uma promoção seriam levadas no seu *dossier*. Particularmente, unidades de valor (créditos) conduzindo a um título superior, poderiam ser atribuídas.

Em geral, parece desejável não permitir a missão de investigação a indivíduos que não a desejem explicitamente. Pertence todavia, à comunidade educativa, estimular os modestos ou revelar talentos ignorados.

O afastamento para estudos suplementares seria uma medida excepcional — diferente dos créditos de horas —, concedida a educadores que apresentam aptidões muito particulares ou que reúnem as qualidades necessárias ao cumprimento de missões especiais para as quais se encorajam a preparar.

Viagens

Além das descobertas que permitem, as viagens de duração relativamente breve constituem também um importante meio de valorização dos docentes. O Japão oferece, a esse respeito, um exemplo surpreendente de acção em grande escala: todos os anos, milhares de docentes vêem oferecer-se-lhes a ocasião de se deslocarem ao estrangeiro. [8]

[8] «Em 1973, o programa de aperfeiçoamento dos docentes no estrangeiro, conheceu uma expansão considerável. Além do programa existente, que compreendia um estágio de um mês no estrangeiro e cujos beneficiários passaram de 900 em 1972, a 1 200 em 1973, criou-se um novo programa comportando duas semanas no estrangeiro. Todos os anos são enviados ao estrangeiro cerca de 3 800 docentes, escolhidos entre os que seguiram os cursos de reciclagem ao nivel prefectorial. O primeiro programa deu excelentes resultados, e as novas medidas deveriam ainda melhorá-los» (S. TAKAKURA, *Tendances nouvelles en matière de formation initiale et continue des enseignants au Japon*, OCDE, Paris, 1974).

Disposições gerais

De uma maneira mais geral, créditos temporários (créditos de horas) deveriam ser previstos na regulamentação, para alguns tipos de formação continuada. Essa reivindicação já tem sido satisfeita, em alguns países, para os operários. Tudo permite supor que essa disposição será extensiva aos docentes.

Encontram-se já, nas legislações europeias, disposições claras firmando a nossa prospectiva? Elas não são ainda muito numerosas nem muito completas, mas um movimento no sentido preconizado, desenha-se seguramente. Viu-se (ver nota 6, p.) que o *Livro branco* de 1972 prevê, para os professores ingleses, uma licença sabática de um trimestre, daqui até 1982. Na Dinamarca, os professores contratados para estudos continuados, a tempo inteiro, recebem normalmente o seu vencimento inteiro, pago pelo Estado. Para os aperfeiçoamentos de menos de três meses, o vencimento pode ser tomado a cargo das municipalidades.

Em França, a lei de 16 de Julho 1971 (artigos 41 a 44) concede aos funcionários do Estado o direito à formação continuada durante o tempo de trabalho. A primeira suspensão da aplicação permitindo aos docentes beneficiar dessa medida, data de 5 de Julho 1973. Actualmente, as disposições regulamentares (circular ministerial 72-240 de 20 de Junho 1972) outorgam aos instituidores um crédito de formação a tempo pleno equivalente a um ano escolar, ou seja nove meses a repartir entre vinte e cinco e cinquenta e cinco anos. Durante os estágios de longa duração (três meses), os instituidores são substituídos por alunos-professores. Organizam-se também reciclagens de um mês para directores de escola.

B. Formação continuada obrigatória?

A questão pode pôr-se durante o período de transição actual onde, em muitos países europeus, os regulamentos oficiais não têm ainda reservado lugar para a formação continuada no tempo de trabalho obrigatório dos docentes. Não é raro, portanto, que as reciclagens, os estágios, a participação em seminários de aperfeiçoamento venham juntar-se aos encargos já muito pesados, e se façam, além disso, à custa dos professores frequentemente voluntários. Assim se explica uma observação muitas vezes repetida: encontra-se nas actividades de formação continuada a elite dos docentes, isto é, aqueles que, em princípio, têm menos necessidade disso e de que aproveitam mais rapidamente.

Desde sempre, a obrigação moral de se aperfeiçoar existe, especialmente para as profissões intelectuais, e subsistirá. No estado actual das coisas, parece difícil, injusto e aliás frequentemente ineficaz ir além. A situação muda entretanto de forma radical quando a duração das prestações profissionais obrigatórias compreende um lugar especialmente destinado à formação continuada. A questão da liberdade de realizar essa formação desaparece, pois ela faz parte integrante dos ajustes contratuais, feitos *para toda a duração da carreira.* [9]

[9] «A formação continuada será tornada obrigatória». Ver o «Projecto de programa de educação comum aos partidos socialistas dos Estados membros das Comunidades europeias» (projecto adoptado com unanimidade), em *Revue des Enseignants socialistes*, Bruxelas, Dezembro, 1974, p. 16.

Contudo, a liberdade deve absolutamente subsistir quanto aos modos dessa formação. Mas, periodicamente, todos os docentes seriam obrigados a depositar um relatório de actividades. J. J. Natanson formula, neste contexto, três proposições marcantes:

> É essencial reformar a formação inicial no sentido de um inacabamento quase voluntário, com vista a uma abertura permanente sobre a investigação.
> É preciso institucionalizar a desinstitucionalização em matéria de educação — inspirando-se nas ideias de Ivan Illich — e especialmente deixando a maior iniciativa à base.
> É preciso, enfim, privilegiar a acção sobre as atitudes, e pôr em questão o próprio estatuto do docente vitalício. [10]

[10] J. J. NATANSON, *Le Recyclage des enseignants en France*, Comunicação ao seminário sobre a inovação na reciclagem dos docentes, Milão, 1973, p. 15.

CAPÍTULO V

VANTAGENS LIGADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Promoções

A preparação para as funções de promoção são objecto de um capítulo particular, e basta mencionar aqui que essa preparação é, em princípio, um direito de todo o docente que faz a prova de aptidões adequadas.

A dupla escala de vencimentos

Princípio geral: a qualquer nivel de ensino que funcionem, TODOS os professores que hajam recebido uma formação completa no ensino superior universitário receberão o mesmo *vencimento de base.*

Fundamentalmente, esse vencimento evoluirá segundo uma dupla escala: [1]

1. Aumento progressivo segundo a antiguidade.
2. Passagem para uma categoria de vencimento superior em diferentes etapas do aperfeiçoamento, estando marcadas essas etapas pela aquisição de novos títulos — doutorado, agregação do ensino superior, certificado de especialização... — ou qualquer outro meio de prova avaliável por um júri — relatórios de investigação, publicações, certificado de assistência técnica, contribuição importante na elaboração de um novo programa escolar, etc.

Para fixar ideias, eis aqui, expresso em percentagens, um conjunto de escalas de vencimentos combinando as dimensões: antiguidade — aperfeiçoamento. Semelhante conjunto é desde há longo tempo corrente nos Estados Unidos. 100% correspondem ao vencimento inicial de um docente celibatário, munido do único certificado que atesta a formação de base; chamamos-lhe «licença de ensino (L. E.)».

— L. E.	início: 100% — máx. após 20 anos: 200%.
— L. E.+30 U. V.	início: 120% — máx. após 20 anos: 240%.
— Doutor (L. E.+60)	início: 140% — máx. após 20 anos: 280%.

[1] Consideramos evidente que os docentes gozem de todas as vantagens sociais, incluindo a da pensão.

No exemplo proposto, os títulos académicos são adquiridos por capitalização de unidades de valor, o doutorado exigindo, por exemplo, sessenta unidades para além da licença.

Pode censurar-se a este exemplo o inscrever-se demasiado directamente na tradição académica. Ele oferece a dupla vantagem de ser claro e haver sido longamente experimentado. Só o princípio importa realmente aqui: se ela detém o título de doutora em educação, uma instituidora de jardim de infância recebe o mesmo vencimento que um primeiro assistente da universidade. [2] Pertencerá à comunidade dos educadores negociar sistemas de certificação que julguem mais funcionais que o exemplo proposto.

Seria particularmente desejável encontrar regras que permitissem a recompensa equitativa de docentes notáveis na sua profissão. Todavia, os meios operacionais para avaliar objectivamente a qualidade de um ensino, estão ainda em acabamento, senão por criar. Apesar dos consideráveis desdobramentos de esforços de investigação, no decurso do último decénio [3], permanece muito desprovido nesse importante domínio. Particularmente, a avaliação diferencial das aprendizagens afectivas realizadas pelos alunos lança um verdadeiro desafio aos investigadores em educação.

A constituição progressivamente generalizada de equipas de ensino, cria novas possibilidades de promoção dos professores.

> Novos esquemas de carreira parecem surgir actualmente. Hierarquias de docentes indo dos paraprofissionais ou técnicos, na base da equipa, aos docentes de categoria superior ao seu grau mais elevado, podem ser uma via para o progresso. Um tal alargamento do leque categorial da profissão docente poderia tornar-se mais necessário se as escolas continuassem a crescer em dimensão e se as instâncias directivas fossem mais raras. Os melhores docentes devem ver a sua competência e os seus esforços suplementares recompensados, seja na escola, seja aquando das suas actividades repartidas entre a escola e os diversos institutos de formação, sem esquecer as actividades de investigação e de desenvolvimento e outras actividades educativas ou culturais externas ao sistema institucionalizado de ensino, a partir do momento em que as relações entre essas instâncias se tornarem mais correntes. [4]

Mas, do mesmo modo que se pode aplaudir o princípio da recompensa dos melhores, assim se compreendem as vivas reticências suscitadas pela introdução da regra de responsabilidade civil em matéria de pedagogia *(accountability)*, tal como é largamente imposta nestes últimos tempos, em

[2] «Em muitos Estados, uma qualificação superior, obtida após a formação inicial, não é seguida consequentemente para o docente em questão, de um posto vago numa escola ou a um nivel de ensino correspondente à qualificação que acaba de obter» (H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière...*, *op. cit.*, p. 23). Esse sistema é malsão, pois assim um nivel escolar determinado arrisca-se a ficar progressivamente sem uma fracção dos seus melhores docentes.

[3] As seguintes obras contêm o essencial da bibliografia da investigação sobre o assunto: N. GAGE, *Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1963; R. TRAVERS, *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, Chicago, 1973; B. ROSENSHINE, *Teaching Behaviors and Students Achievement*, N. F. E. R., Londres, 1971; G. DE LANDSHEERE e E. BAYER, *Comment les maîtres enseignent*, ministério da Educação nacional, Organização dos Estudos, Bruxelas, 1974, 3.ª ed.

[4] OCDE, *Les Changements dans le rôle des enseignants et leurs conséquences*, Doc. ED (72) 12, p. 23.

alguns pontos dos Estados Unidos. O «rendimento» do docente é avaliado com o auxílio de instrumentos de medida frustes — testes normativos de conhecimentos; se é bom, pode seguir-se uma gratificação ou uma promoção; no caso oposto, podem estabelecer-se sanções que irão até ao despedimento. [5]

Pensamos também que podem ser tomadas medidas severas para um ensino insuficiente, com a condição de se reunir provas indiscutíveis e de se rodear das máximas garantias. Mas fazemos nossas as vivas objecções sindicais diante dos sistemas duvidosos. A este respeito, o relatório da Comissão sindical consultiva (CSC) junto da OCDE, é claro:

> A maioria das organizações — sindicais de docentes — repudiam vigorosamente todos os sistemas fundados no «mérito» e destinados a recompensar os docentes «dinâmicos» ou «eficazes». Com efeito, os critérios que servem para avaliar o «dinamismo» ou a «eficácia» de um docente, estão sujeitos a caução.
>
> Os contratos de eficácia, a avaliação da responsabilidade, etc., têm em conta o que é mensurável, isto é, resultados e não processos. Eles não apreciam o estado de espírito do aluno, o grau de compreensão obtido, e silenciam o lado afectivo do seu trabalho. [6]

[5] Cf. H. ENDERWITZ, *op. cit.*, p. 50.

[6] Ver, por exemplo, o STULL ACT (Assembly Bill n.º 293) do Estado de Califórnia (1971).

SECÇÃO IV

REORIENTAÇÕES

CAPÍTULO PRIMEIRO

NO DECURSO DA FORMAÇÃO INICIAL

Desde que a formação de todos os professores se adquire no ensino superior universitário, e que este funciona segundo o sistema de unidades de valor, todas as reorientações se tornam possíveis. Um estudante que inicialmente não escolhera preparar-se para a carreira do ensino poderá portanto, se muda de intenção, valorizar essas aquisições numa escola de ciências da educação e inversamente.

O importante é que não se trate aqui de uma reorientação por capitulações sucessivas, como ainda se passa em muitos países da Europa, onde demasiados estudantes *se resignam* a tornar-se alunos-professores porque fracassaram nos estudos mais difíceis. Evidentemente, esse fenómeno só desaparecerá quando os estudos pedagógicos forem de um nivel tão elevado como os outros. O programa previsto no capítulo II não deixa dúvidas nenhumas a esse respeito...

CAPÍTULO II

DURANTE A VIDA PROFISSIONAL

A segregação dos diferentes nivéis do ensino e a certificação definitiva a um dado nivel de competência, estão tão profundamente arreigados nos costumes socio-profissionais, que a possibilidade oferecida, por exemplo, a um instituidor para se tornar professor de ensino secundário superior — ou o inverso —, parece estranha. * A formação de base comum a todos os professores e a generalização do sistema de unidades de valor capitalizáveis em todo o ensino superior permite entretanto semelhantes reconversões.

Seriam elas frequentes? A questão não é fácil de dividir e, para tentar clarificar o problema, distinguem-se três tipos de mudanças: — a mudança de nivel pedagógico para o ensino de uma mesma disciplina; — a mudança de especialidade; — a mudança de profissão.

A mudança de nivel pedagógico

Desde há muito que essa mudança é frequente no interior de uma mesma escola, vendo-se muitas vezes os professores mais antigos confiar nos alunos mais velhos, encontrando aliás, por vezes, nesse sistema, uma promoção moral.

Imagina-se frequentemente que a educação intervém de forma tanto mais decisiva quanto os alunos são jovens; porquê não fazer descer os professores mais experimentados às «pequenas» classes? [1]

Essa pergunta é talvez simplista. Não se sonha certamente negar o enriquecimento trazido pela experiência profissional. Mas, sobretudo nas condições actuais, o enriquecimento da experiência, considerada na sua ligação com uma melhor eficácia do ensino, parece abrandar consideravelmente após alguns anos — seis ou sete segundo as estimativas mal controladas, é certo — e conhecer então uma subida suave, nos casos favoráveis, seja um

---

* Essa asserção, válida sem dúvida talvez, para outros países, vale menos para a França *(N. dos Ed.)*.

[1] «Em França, 50 a 60% somente dos normalistas permanecem na escola primária. Mas essa mobilidade é em sentido único e faz-se em detrimento das escolas primárias...» (H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière...*, *op. cit.*, p. 35).

longo patamar, seja ainda uma regressão principalmente devida à rotina, à «funcionarização».

Aliás, no domínio afectivo, a educação dos jovens requer muita frescura de espírito, de espontaneidade, de resistência física e psíquica, qualidades que raramente aumentam com a idade...

Seríamos portanto tentados a considerar que sucede com os professores o mesmo que sucede com os directores de empresas: atingem frequentemente o seu dinamismo máximo antes do meio da sua carreira. Mas, neste domínio, as generalizações revelam-se particularmente contestáveis. Não só as personalidades diferem, mas a ambiência geral da escola, a frequência das ocasiões de renovação, o encorajamento concreto para o adiantamento, influenciam também de maneira profunda o moral profissional. O papel dos directores de escola e dos inspectores reveste, nesse contexto, uma importância notável.

A passagem de uma escola para outra, de finalidade ou de nivel pedagógico diferentes, é muito mais rara, em razão do afastamento existente entre os diversos tipos de formação inicial. No futuro ela não se fará sem esforço, pois, bastante paradoxalmente, ao lado do «tronco comum» de estudos que os aproxima, os professores de amanhã terão, muito mais que hoje, aprofundado a sua formação orientada. Segundo toda a probabilidade, a mudança desejada equivalerá portanto quase sempre a uma mudança de especialidade.

A mudança de especialidade

Pode acontecer que um médico de clínica geral se especialize durante a carreira, mas as mudanças de especialidade são no entanto raríssimas. Não se vê frequentemente um dermatologista converter-se em oftalmologista... Esse fenómeno explica-se pelo investimento pessoal enorme que requer qualquer especialização de alto nivel, e pela perda de plasticidade intelectual e afectiva que a idade produz.

Nada permite actualmente prever um aumento significativo do número de mudanças de especialidade exigindo a posse de um vasto corpo de conhecimentos e o domínio de técnicas sofisticadas. É portanto sobretudo para outros tipos de funções, capitalizando sobre a experiência humana no sentido mais amplo — postos directivos, de administração, de conselho, etc. — que o movimento deveria ser encorajado, quer se trate de promoções, ou de reconversões para empregos que não exigem mais o intenso empenho humano do ensino.

Todavia, a formação continuada e as facilidades concedidas em seu favor, devem permitir também a mudança de especialidade àqueles que a desejam de forma bastante intensa para consentir o esforço necessário.

A mudança de profissão

As observações relativas à mudança de especialidade, aplicam-se aqui plenamente. Por isso limitar-nos-emos a considerar o caso de indivíduos que, após vários anos de prática de uma profissão não pedagógica, desejam voltar-se para o ensino.

Em boas condições, a escola pode encontrar assim um sangue novo e alargar vantajosamente os seus horizontes. Para que esse enriquecimento se produza, os novos que chegaram devem normalmente ensinar no domínio da sua experiência anterior ou, se se prefere, da sua especialidade. Resta portanto dar-lhe a formação psicopedagógica necessária.

Em princípio, ela não pode ser menos profunda que a dos outros docentes; pelo contrário, as suas modalidades diferem na medida em que a experiência vivida permite reconstruir a psicologia e a pedagogia. Aqui, a metodologia de formação dos animadores culturais, que estudámos anteriormente, aplica-se directamente, pois trata-se de elaborar um projecto de preparação individualizada, em função das contribuições e das aspirações justificadas de cada um.

Assim, a escola não se prepara para se abrir como um moinho aos magos inspirados, aos palhaços com veia de didactismo, ou aos incapazes, ou aos parasitas em busca de uma sinecura, mas sim a cidadãos responsáveis, prontos a partilhar fraternalmente a sua colheita.

Os docentes que não suportam mais os encargos e as tensões inerentes à sua profissão, deveriam naturalmente poder também reconverter-se para outros sectores de actividade.

SECÇÃO V

O RECRUTAMENTO

QUEM SERÁ DOCENTE NO ANO 2000?

Idealmente, a profissão pedagógica deveria ter estatisticamente as mesmas oportunidades de atrair os «bem dotados» que qualquer outra profissão de alto nivel intelectual. Numa civilização psicologicamente experimentada pela sua riqueza, as suas transformações rápidas, as suas tensões e os seus conflitos, o ensino tem, mais que nunca, necessidade de uma boa saúde mental para desempenhar o seu papel de equilibração e portanto de agente de adaptação.

Como se encontra isso hoje? Que factores psicológicos e sociais determinam a escolha da profissão de educador? Mesmo se se pudesse responder nitidamente a essas perguntas, não é certo que se possam tirar conclusões prospectivas adequadas de probabilidade elevada. Ora, os dados de que se dispõe actualmente não são ricos. Eles referem-se sobretudo ao campo do recrutamento psicológico e social dos professores de ensino primário. E, mesmo para eles, o conhecimento da motivação profissional, no momento da escolha da profissão, depois durante o seu exercício, parece pobre. Para os outros tipos de docentes, as informações são ainda muito mais magras.

Foi portanto ainda com mais prudência, que nos capítulos precedentes formulámos algumas hipóteses de resposta a duas perguntas cruciais: «Quem será docente?» — «É preciso seleccionar, mas como?»

Uma vista de conjunto da investigação do último decénio[1] *faz surgir duas conclusões dominantes:*

1. Comparados aos estudantes destinados a outras profissões intelectuais, os alunos-instituidores são relativamente menos dotados intelectualmente e têm tido, até agora, resultados escolares relativamente fracos. *[2]

2. No ponto de vista da sua personalidade, as verificações não são

---

[1] Cf. A. YATES, *Current Problems of Teacher Education, op. cit.*, p. 40.

* Essa verificação não é inteiramente exacta para a França *(N. dos Ed.)*.

[2] M. LIEBMAN, *Education as a Profession*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1956.

nada mais optimistas: nível de motivação mais baixo, gama de interesses mais estreita, tendência para o pensamento convergente, o dogmatismo e algum autoritarismo. [3]

Semelhantes observações exigem, evidentemente, prudentes reservas.

[3] U. UNDEUTSCH, *Motive der Abiturienten für die Wahl oder Ablehnung des Volksschullehrerberufes*, Max-Traeger Stiftung, Francoforte, 1964; C. DIKSON e outros, *The Characteristics of Teacher Education Students*, Ohio, Toledo, 1965; M. NEZVALOVA, *The Attitudes of Students in the Pedagogical Faculty*, University of Palackeho, Olomouc, 1966; S. MERESS, *The Interest of Youth in the Teaching Profession*, Charles University, Praga, 1967; K. START, *Teachers from Different Colleges of Education*, University of Manchester, Manchester, 1967.

CAPÍTULO PRIMEIRO

CARACTERÍSTICAS E DETERMINANTES PSICOLÓGICAS E SOCIAIS

A. OS INSTITUIDORES, GRUPO PIVÔ

O recrutamento dos instituidores

Durante quase cem anos, em suma, de meados do século XIX à Segunda Guerra mundial, a profissão de instituidor atraiu sobretudo as melhores crianças do povo [1] que encontram na função uma segurança e um prestígio consideráveis em relação às condições que haviam conhecido no seu meio de origem. Não é portanto nada exagerado afirmar que a escola normal primária foi longo tempo a universidade do pobre.

Aptidões intelectuais

Com a elevação geral do nível de vida e um nítido aumento da acessibilidade das universidades para os bem dotados, a situação mudou profundamente desde meados do século XX. Actualmente, na maioria dos países industrializados da Europa ocidental, os instituidores recrutam-se principalmente entre os alunos menos dotados do ensino secundário.

Por exemplo, num vasto inquérito efectuado na Bélgica neerlandofónica, por W. De Coster e seus colaboradores [2], verifica-se que três quintos dos alunos-professores vêm das secções do ensino secundário geralmente consideradas como fracas. Somente doze por cento provêm das secções que atraem tradicionalmente os melhores dotados. P. Renes [3] fez uma observação semelhante nos Países Baixos.

[1] Em 1945, Mortier, utilizando o teste de inteligência de L. Coetsier, verifica que os alunos que frequentavam as escolas normais — na época ainda de nível secundário —, tinham, em média, uma inteligência superior à média dos alunos das outras secções de ensino secundário. Ver V. MORTIER, *Intelligentieonderzoek en leerprognose. Psychologische Reeks*, 11e Deel, Caecilia Boekhandel, Deinze, 1945, pp. 124 ss.

[2] W. DE COSTER e outros, *Opinies, houdingen en motivaties omtrent de studiekeuze, opleidingssituatie en toekomstperspectieven bij studenten aan Hogere Pedagogische Instituten*, a publicar.

[3] Cf. P. RENES, *Recrutering en selektie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff, N. V., Groningen, 1969, p. 56.

Nas secções de ensino secundário que frequentaram, os futuros instituidores belgas (sobretudo os rapazes) não têm obtido aí aliás, brilhantes resultados: mais de 50% situam-se abaixo da média do seu grupo.[4] Muitos vêm para os estudos pedagógicos após tentarem, em vão, estudos universitários.

Utilizando o teste de inteligência IST de Amthauer na mesma região onde Mortier trabalhou em 1945, Bienstman[5] verifica, em 1973, que a média dos futuros instituidores — formados nos institutos integrados entretanto no ensino superior não universitário — é inferior à das classes terminais do ensino secundário cuja população é todavia muito mais heterogénea que trinta anos antes. O fenómeno é menos visível para as raparigas.[6]

Ser-se-ia irrealista negar-se a relativa pobreza intelectual do recrutamento actual, nos países que não têm renovado profundamente o seu sistema de formação dos professores. Todavia é preciso notar que os testes de aptidões geralmente empregados pelos diferentes autores, privilegiam certos factores da inteligência, eles mesmos privilegiados no ensino tradicional. Um teste cognitivo muito mais fino, inspirado por exemplo nas teorias de J. P. Guilford, forneceria verosimilmente úteis gradações, particularmente no que se refere aos aspectos relacionais — comportamentais, segundo Guilford — da inteligência. É de lembrar, além disso, quanto permanecemos ignorantes das características afectivas dos docentes, que por vezes desempenham um papel preponderante na sua acção.

Como se disse, a nossa ignorância é ainda maior a propósito dos professores do ensino secundário. A. Bonte[7] faz entretanto uma observação interessante:

Percentagem de estudantes que obtiveram resultados escolares muito elevados no ensino secundário

Faculdade de medicina	77%
Faculdade de ciências aplicadas (eng.os)	63%
Faculdade de ciências	60%
Faculdade de filosofia e letras . . .	46%
Faculdade de pedagogia e de psicologia	28%
Faculdade de direito	18%
Ciências sociais e políticas	16%

[4] Ver conclusões similares em P. RENES, *op. cit.*, p. 109 e em F. KAMP, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, Inaugural-Dissertation, Colónia, 1964, p. 97.

[5] Cf. P. BIENSTMAN, *Onderzoek van intelligentieniveau, motivatie en sociopro-fessionele laag van kandidaat-onderwijzers in Vlaanderen*, Universidade de Gand, 1973, p. 44 ss. (memorial inédito).

[6] Ver também A. BONTE, *Studiesucces aan de Universiteit*, Universidade de Gand, 1972, p. 31.

[7] *Ibid.*, p. 28.

Verifica-se portanto também um recrutamento relativamente pobre de estudantes destinados ao ensino da pedagogia e da psicologia nas instituições de formação de professores. Para os futuros professores de ensino secundário que se formam principalmente nas Faculdades de ciências e nas Faculdades de letras, o recrutamento é nitidamente melhor.

Observa-se, aliás, que os meios modestos orientam principalmente os seus filhos para as Faculdades que preparam para o ensino: a segurança é preferível ao prestígio social.

Saúde mental

Mas se a inteligência dos alunos-professores é importante, a sua higiene mental não o é menos. Viu-se quanto o exercício do ensino assim como o estímulo do desenvolvimento, da integração social e do equilíbrio mental dos alunos, exigem no educador uma personalidade bem integrada.

Afirma-se por vezes que os docentes escolheram a sua profissão porque não sentiam força suficiente para afrontar o mundo adulto e encontraram uma certa segurança junto de jovens mais fáceis de dominar. Nesse contexto, e referindo-se à psicologia dinâmica, faz-se periodicamente estado de motivações inconscientes. Alguns docentes, por haverem resolvido mal problemas da infância, sentiram uma viva necessidade de autoridade, de dominação. Imagina-se quanto semelhante terreno permanece pouco seguro, pois levará tempo que investigações rigorosas forneçam os esclarecimentos desejáveis.

Segundo alguns dados avançados nos Estados Unidos, os educadores não manifestariam mais comportamentos inadaptados que os outros grupos profissionais. A percentagem de hospitalização por perturbações mentais seria mesmo um pouco inferior à média da população. Todavia, essas percentagens são importantes e particularmente graves, parece, para indivíduos destinados a equilibrar os outros:

— 27 a 43% dos educadores consideram-se infelizes, nervosos, descontentes e trabalham em situação de *stress;*

— 17 a 49% são classificados como desadaptados, sem por isso serem seriamente perturbados;

— 9 a 35% têm necessidade de ajuda para preservar a sua higiene mental.[8]

Existem, evidentemente, imbricações entre esses três grupos. Mas, em vista das cifras elevadas, parece portanto que um aluno é quase certo ser submetido, no curso dos seus estudos, à influência de vários educadores inadaptados. Peck[9] adianta um número também inquietante: mais de metade de um tipo de alunos-instituidores terminam os seus estudos sofrendo, segundo ele, de perturbações da personalidade suficientes para justificar uma orientação ou uma terapia.

[8] Cf. L. KAPLAN, *Mental Health and Human Relations in Education*, Harper and Row, Nova Iorque, 1959, p. 65. As percentagens observadas variam em função da operacionalização dos conceitos. Continuam a ser necessários estudos aprofundados.

[9] Ver R. PECK, «Personality Patterns of Prospective Teachers», em *Journal of Experimental Education*, 29, 1960, pp. 169-175.

Como a maioria dos dados utilizados não são recentes, haveria oportunidade de os controlar nas circunstâncias pedagógicas actuais. Ora, as condições são quase certamente mais difíceis que no passado! Seria também preciso saber se as dificuldades mentais observadas se inscrevem na evolução normal dos candidatos recrutados ou se, pelo contrário, provêm de um *stress* particular inerente à profissão, que seria portanto a causa ou, pelo menos, um factor agravante. Dado o aumento provável das tensões à medida que se aproxima o ano 2000, o problema reveste uma importância particular.

Essa importância é tanto maior quanto a aceleração da história, o crescimento do ritmo da transformação é uma das raras características quase certa dos próximos decénios. Ora, a abertura à transformação encontra-se no centro da definição da saúde mental:

> A medida da saúde (mental) é a flexibilidade, a liberdade de aprender pela experiência, a liberdade de mudar quando as condições internas ou externas mudam, ou quando são enunciados argumentos convincentes, a liberdade de responder adequadamente ao estímulo da recompensa ou da punição, especialmente a liberdade de interromper quando se está saturado.
>
> A essência da normalidade é a flexibilidade em todos os seus comportamentos vitais.
>
> A essência da doença é a congelação do comportamento em modelos inalteráveis. Essa característica acompanha toda a manifestação de psicopatologia. [10]

A pressão exercida sobre os docentes para que favoreçam a inovação, é já em si mesma tensional. Essa disponibilidade parece indissociável de uma reivindicação da liberdade de acção. Ora, a estratégia inovadora das autoridades escolares, não coincide necessariamente com a de um ensino particular. Semelhante divergência dá naturalmente azo a tensões, até a conflitos graves.

Em conclusão, parece urgente efectivar investigações aprofundadas sobre as características intelectuais e as qualidades pessoais necessárias ao educador eficaz. Dispor-se-á assim de uma base para apreciar os candidatos e para definir os objectivos e os critérios de avaliação da formação.

Origens sociais

O nível social de recrutamento constitui também um factor importante. No passado, já o dissemos, o instituidor provinha frequentemente de famílias socio-culturalmente pouco favorecidas. A esse expediente de recrutamento, tem muito provavelmente correspondido um leque particular de valores e de atitudes. Por outras palavras, os instituidores não têm constituído um subgrupo representativo da população do país onde exercem as suas funções. Hoje acontece o mesmo, e pode pensar-se que o recrutamento deveria efectuar-se no futuro através de todas as camadas socio-económicas.

[10] L. KUBIE, *Neurotic Distorsion of the Creative Process*, University of Kansas Press, 1961. De maneira mais geral, a saúde mental define-se como «a aptidão para preencher, com eficácia e satisfação, como pessoa total, uma função que se aceitou pessoalmente» (H. BOWMAN, *The Nature of Mental Health*, Hogg Foundation, Austin, 1975, 10.ª ed.).

A esse respeito, como estamos nós actualmente?

As observações de Kamp na Alemanha [11], Renes nos Países Baixos [12], Bienstman [13] e W. de Coster [14] na Bélgica, e elementos publicados pela OCDE para a França [15], concordam: os instituidores recrutam-se principalmente nos meios sociais médios a inferiores (funcionários e empregados de condição inferior, operários qualificados, trabalhadores independentes modestos). Para a Bélgica neerlandofónica, P. Bienstman assinala: 17% de operários qualificados; 14% para o pessoal docente; 37% de empregados de escritório, carteiros, caixeiros-viajantes, empregados de armazém... Num caso em cinco, o pai fez estudos superiores, universitários ou não. Parece, todavia, que para uma grande parte dessa subpopulação, a profissão de instituidor é escolhida como uma espécie de último recurso, falta de sucesso nos estudos mais invejáveis, ou em razão de medíocres resultados escolares anteriores. [16] Em 1972, T. Erasme [17] estabeleceu a origem social dos docentes em formação nas escolas normais de Estocolmo e de Linköping:

Para a França, P. Bourdieu e J. C. Passeron estabeleceram para 1964 os números seguintes. Para os instituidores de menos de quarenta e cinco anos: 36% eram originários das classes populares; 42% eram originários da pequena burguesia; 11% originários da média ou da grande burguesia. Para os professores (secundário e superior juntos): 16% eram originários das classes populares; 35% da pequena burguesia; 34% da média ou da grande burguesia. Na falta de estatísticas, pode dar-se uma ideia da origem social dos professores de ensino superior considerando a origem social dos alunos da Escola normal superior: 6% das classes populares; 27% das classes médias; 67% das classes superiores. [18]

Durante um certo tempo, o recrutamento das educadoras operou-se, no nosso país, nos meios mais favorecidos, mas o fenómeno tende a desaparecer.

	CLASSE SOCIAL (%)		
	Desfavorecida	Média	Superior
Futuros professores de ensino secundário superior	22	60	18
Alunos-professores destinados ao ensino médio	32	44	24
Futuros instituidores	27	45	28

[11] F. KAMP, *Der Wandel von Berufsrolle und Status des Volksschullehrers*, *op. cit.*, p. 116.

[12] P. RENES, *op. cit.*, pp. 71-73.

[13] Cf. P. BIENSTMAN, *op. cit.*, pp. 65-74.

[14] Cf. W. DE COSTER e outros, *op. cit.*

[15] Cf. OCDE, *Study of Teachers*, Paris, 1969, pp. 291-303.

[16] Cf. P. BIENSTMAN, *op. cit.*, pp. 65-74.

[17] Ver S. M. MARKLUND e B. GRAN, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède*, *op. cit.*, p. 63.

[18] Cf. P. BOURDIEU e J. C. PASSERON, *La Reproduction*, Éditions de Minuit, Paris, 1970, p. 230.

Todavia, nos países onde a formação, as condições de trabalho e os salários dos instituidores aumentaram fortemente, os professores do ensino primário (sobretudo as instituidoras) recrutam-se cada vez em maior número nos meios socio-económicos mais favorecidos. É o caso, particularmente, da Suécia, da Dinamarca e do Grande Ducado do Luxemburgo. Essa evolução contemporânea fornece uma indicação importante para o futuro.

Porquê tornar-se instituidor?

Que motivos, conscientes ou inconscientes, levam a escolher a profissão de instituidor? Como é que essa motivação evolui durante o exercício da função? Também nessa matéria só se dispõe de estudos muito limitados e elementos fragmentários. As técnicas de investigação necessárias permanecem mesmo frequentemente por criar.

Após inventariar por meio de entrevista, os principais motivos da escolha profissional, Renes[19] interrogou um grande número de instituidores por meio de um questionário de respostas opcionais. As razões idealistas são as mais frequentes, mas pode suspeitar-se que a desejabilidade social haja contribuído fortemente. Pode-se, em todo o caso, pretender dificilmente que uma autêntica «vocação» existe na maioria dos candidatos docentes. Tanto mais que o termo «vocação» é pleno de ambiguidade. Parece, aliás, sintomático, que as categorias que seguem imediatamente as razões idealistas sejam: «sem vocação particular», «porque é uma profissão pouco penosa», «porque a profissão deixa muito tempo livre que permite fazer outra coisa».

Ainda que procedendo por vias de inquérito indirectas, W. De Coster e os seus colaboradores[20] chegaram a resultados semelhantes na Bélgica; estes suscitam as mesmas reservas. Elemento positivo entretanto: os alunos-professores interrogados no inquérito belga declararam-se satisfeitos pela sua escolha.

De facto, parece razoável admitir que, mesmo se algumas comodidades como o prazer das férias grandes, das numerosas licenças, de prestações percebidas como relativamente leves entram em linha de conta quando da escolha da profissão, algum ideal anima também a maioria dos candidatos instituidores. Eles apreciam a possibilidade de tomar iniciativas, de ser independentes e criadores, de assumir responsabilidades, de contribuir para o desenvolvimento da criança.[21]

Mas, antes mesmo de começar a exercer a sua profissão, muitos instituidores experimentam um sentimento de insatisfação a propósito do seu estatuto social. Uma experiência de Renes[22] é bastante clara a esse respeito. Um grupo de candidatos instituidores e dois grupos de controlo — outros estudantes e trabalhadores — têm sido convidados a situar a função de instituidor numa série de dez outras profissões. Quando os dois grupos de controlo situam os instituidores no meio da escala ou ligeiramente abaixo (e isso com uma grande concordância), os futuros instituidores emitem juízos mais dispersos, mas tendem nitidamente para sobrevalorizar a sua função. Essa reacção trai provavelmente um sentimento de insegurança ou de frustração. Ela é especialmente confirmada por W. De Coster na Bélgica, F. Kamp na Alemanha.[23] Os 3 000 estudantes interrogados por G. Miller[24] nos vinte *Teachers Colleges* de Londres, mostram-se todavia mais realistas quanto ao seu futuro estatuto, mas os seus motivos de escolha profissional em nada diferem. Os mesmos motivos são ainda encontrados por Imhof[25] na Alemanha, tanto para os instituidores como para os professores de ensino secundário.

No princípio dos seus estudos, dois terços de alunos-professores pensam que ensinarão toda a vida. Como os juristas, os engenheiros e os médicos, quase um quarto de entre eles não sabem exactamente em que ramo da sua profissão eles se encontrarão. Mas, contrariamente ao que se passa para as três outras profissões onde os estudantes indecisos a princípio se decidem logo por um ou outro ramo no decurso dos seus estudos, a proporção de alunos-professores indecisos permanece constante, e a dos estudantes que pensam que o ensino lhes não convém, aumenta.[26]

A motivação é a mesma para os dois sexos? Renes nos Países Baixos e W. De Coster na Bélgica verificam que as raparigas se revelam mais idealistas que os rapazes; estes consideram mais a profissão de instituidor como um trampolim para outra coisa e vêm mais frequentemente aos estudos pedagógicos após fracassarem nos outros estudos. Renes chega até à conclusão que em comparação com as suas colegas femininas, os candidatos instituidores apresentam uma motivação esquelética, simultaneamente fria e ingénua, pedagogicamente pouco inserida e oportunista.[27]

Ora, quando Lucker[28] tenta a comparação entre sexos, na República federal alemã, não observa mais diferença motivacional. A indicação adquire toda a sua importância se se observa que na RFA, a formação dos instituidores tende nitidamente para tornar-se universitária, o que não é ainda o caso da Bélgica ou dos Países Baixos. A revalorização ocasionada pela avaliação do nível dos estudos, corresponderia portanto assim, uma elevação qualitativa de recrutamento.

---

19 Cf. P. RENES, *op. cit.*, p. 137.
20 Cf. W. DE COSTER e outros, *op. cit.*
21 *Ibid.*
22 Ver P. RENES, *op. cit.*, pp. 125-128.

23 Cf. F. KAMP, *op. cit.*, p. 165.
24 Cf. G. MILLER, «Social Awareness and Motivations of Students Teachers», em *University Quarterly*, 26, 3, 1972, pp. 310-316.
25 Cf. B. IMHOF, *Menschliche und fachliche Voraussetzungen für den Lehrberuf*, Dissertação, Friburgo, 1961, pp. 53-79.
26 Ver D. S. ANDERSON, *L'Acquisition d'une identité professionnelle chez les élèves-professeurs*, OCDE, 1974, p. 98.
27 Cf. P. RENES, *op. cit.*
28 Citado por F. KAMP, *op. cit.*, pp. 165-169.

B. FEMINIZAÇÃO DA PROFISSÃO?

Problemática

O ensino será uma profissão de mulher no ano 2000? Nada é menos certo nem desejável. Mesmo para as escolas «maternais», tradicionalmente confiadas a mulheres, cada vez mais surge a interrogação sobre a oportunidade de um pessoal educador em parte masculino.[29] Para as escolas primárias, secundárias ou superiores, parece também muito útil confiar o ensino tanto a mulheres como a homens. Por razões psicológicas antes de tudo:

— Se a profissão se feminizasse completamente, ela poderia aparecer como uma profissão para fisicamente fracos, como o halo negativo que semelhante percepção é susceptível de causar no plano intelectual.

— Reconhecem-se características psicológicas dominantes segundo o sexo.[30] A participação, em princípio igual, de homens e de mulheres, traz portanto um enriquecimento.

— Enfim, não parece justificado criar condições onde alguns alunos não encontrariam ou quase a possibilidade de se identificar com os seus professores ou de se «opor» a um educador do outro sexo.

Socialmente, o problema também se põe. Notou-se que em período de forte expansão económica, a indústria e o comércio oferecem aos homens situações muito melhor remuneradas e muito mais prometedoras de promoção que o ensino. Assiste-se então a um surto de feminização. Nesse contexto, o ensino é privativo de homens particularmente dinâmicos, e uma parte das mulheres que escolhem substituí-los, procuram verosimilmente na profissão uma certa facilidade de vida, uma segurança longe de ser sempre acompanhada de um ideal pedagógico muito elevado. Em período de crise económica, os homens voltam ao ensino, e então pode conjecturar-se que a profissão não lhes aparece como um retrocesso das suas ambições ou como uma situação passageira na qual não se investem profundamente.

Para as famílias de nivel socio-económico pouco elevado, o ensino tem representado até aos nossos dias, uma ascensão social. Aí onde o trabalho da mulher é menos remunerado que o do homem, onde a igualdade das oportunidades não existe ainda nos factos, a ascensão social pela função docente é portanto ainda mais vincada para a mulher. Assim se explica, aliás em parte, que tanto no domínio intelectual como socio-económico, o recrutamento feminino tende a ser de qualidade superior ao recrutamento masculino.

À medida que se avança no tempo, verifica-se também que muitas raparigas fazem estudos de instituidora de forma a adquirir bastante facilmente um título susceptível de as ajudar em caso de dificuldade económica no decurso da sua existência, mas sem que tenham necessariamente a intenção de consagrar a sua vida ao ensino. Particularmente, von Recum, Bruin, Horn[31] verificam que muitas alunas-instituidoras projectam abandonar a profissão após o casamento ou quando nasce o primeiro filho. A profissão de instituidora deixa de oferecer, portanto, a imagem de uma carreira real.

[29] Na Suécia, especialmente, homens participam na educação pré-primária.

[30] Ver, por exemplo, R. PIRET. *Psychologie différentielle des sexes*, PUF, Paris, 1973, 2ª éd. As características são sem dúvida devidas, em larga medida, a factores culturais; pelo menos, elas não existem aí.

Tendências actuais

Sabe-se que nos Estados Unidos, o ensino primário é assegurado por uma muito forte maioria de mulheres. Particularmente nesse país, em expansão económica quase contínua, as perspectivas de ascensão social abertas aos homens dinâmicos, a luta por um prestígio, frequentemente atestado e mantido pelas aparências exteriores da riqueza, explicam o pouco atractivo experimentado pelos homens pelo ensino primário. A diferença de atracção para a carreira educativa ressalta bem da estatística que segue. De 1960 a 1963, os homens entram no ensino superior, nos Estados Unidos, escolhendo, pela ordem: — o comércio; — as ciências; — as ciências aplicadas (engenheiros); — as ciências sociais. Para as mulheres, a educação vem em primeiro lugar: — educação; — comércio; — Letras (inglês); — ciências sociais.[32]

Na Europa, a situação quase nunca é tão denunciada. Na Bélgica, as raparigas representavam, em 1972-1973, aproximadamente três quintos dos alunos-instituidores. Na República federal alemã, Kamp[33] observa que entre 1950 e 1957, a percentagem das raparigas subiu de 47 a 64% no ensino superior pedagógico *(Pädagogische Hochschulen)*. Pelo contrário, a sub-representação das raparigas nas secções de ciências exactas do ensino superior subsiste na Europa e nos Estados Unidos.[34]

Todas estas observações se encontram e se confirmam no quadro que segue, e onde vamos reagrupar informações publicadas pela Associação internacional para a avaliação do rendimento escolar (IEA). Em 1970, os países participantes nas investigações da IEA testaram tipos nacionais representativos das suas populações escolares de onze anos, de catorze anos e de aproximadamente dezassete anos (de facto, o ano precedendo imediatamente a entrada no ensino superior). Ao mesmo tempo, fora recolhida uma série de dados referentes aos docentes. As cifras aproximativas que se seguem, são uma imagem bastante correcta do grau de feminização do pessoal do ensino primário, dos professores de ciências ou de língua materna do ensino secundário.

[31] Citados por F. KAMP, *op. cit.*, pp. 141-145.

[32] Ver FLANAGAN e COOLEY, *Project Talent, One Year Follow-Up Study*, Universidade de Pittsburgh, 1966.

[33] Cf. F. KAMP, *op. cit.*, p. 136.

[34] Cf. UNESCO, *Accès à l'enseignement supérieur*, 1968, pp. 23 ss.

PERCENTAGEM DE DOCENTES MASCULINOS [35]					
País	Fim do ensino primário	Fim do ensino secundário inferior		Fim do ensino secundário superior	
		Ciências	Língua materna	Ciências	Língua materna
Inglaterra	29	66	45	64	43
Bélgica	45	54	45	57	59
Escócia	10	77	—	75	—
Finlândia	30	66	40	54	29
Hungria	8	46	—	53	—
Itália	37	38	28	41	44
Países Baixos	68	85	—	89	—
República federal alemã	33	74	—	79	—
Suécia	12	76	50	79	53
(Estados Unidos)	11	70	33	74	41

No fim do ensino primário observa-se ainda quase por toda a parte uma forte maioria de pessoal feminino.[36] No ensino secundário, as mulheres continuam maioritárias em três quartos dos casos para o ensino da língua materna. A situação é muito diferente para o ensino das ciências, onde os homens dominam em dezassete casos em vinte.

PROSPECTIVA

Dada a lentidão evolutiva das instituições de formação dos professores e as diferenças que existem a partir de agora, é verosímil que a qualidade do recrutamento varie ainda de forma considerável para o ano 2000 segundo os países. Essas variações permanecerão aliás influenciadas por factores exteriores à formação dos professores: encargos de cursos segundo os nivéis de ensino, repartição dos horários, particularidades das escalas de vencimentos, situação económica do país ou da região...

Se a formação teórica de todos os professores atinge o nivel preconizado aqui, e se uma formação prática, directa e constantemente nutrida das contribuições da investigação e do desenvolvimento em ciências humanas, faz dos docentes verdadeiros profissionais, no sentido anglo-saxão do termo, isto é, especialistas de alto nivel científico e técnico como o cirurgião, o médico, o engenheiro, o economista, etc., o estatuto e o prestígio dos docentes aproximar-se-ão dessas profissões e o recrutamento melhorará consequentemente.

[35] Fontes: A. C. PURVES, *Education in 10 Countries;* L. COMBER e J. KEENES, *Sciences Education in 19 Countries,* IEA, Almqvist, Estocolmo, 1973.

[36] Em 1974, a OCDE conclui, após um inquérito em vinte e um países, «que a tendência para uma maior feminização do corpo docente do ensino primário — que era muito geralmente afirmada no período 1950-1965 — se confirma e talvez mesmo se acentue». OCDE, *Évolution récente du recrutement des enseignants,* Paris, 1974, p. 49.

Seria injustiça ver só nesta hipótese uma simples visão do espírito, mesmo se a distância a percorrer é grande. Que se lembrem do cirurgião e do dentista de há pouco mais de um século, e a dificuldade com que as ciências de engenharia entraram nas universidades.

O aumento do estatuto e do prestígio acompanhar-se-á verdadeiramente de um maior poder de atracção sobre os homens, sobretudo para o ensino primário. O essencial é que a profissão docente deixe de ser uma profissão «doce» *(soft job),* artesanal, sem tecnologia e delicada nas suas avaliações. Por tanto tempo quanto o homem instruído crê poder arvorar-se em docente com paciência para isso, os educadores profissionais estarão em inferioridade social.

Todavia, mesmo se a formação psicológica e pedagógica avança como se deseja, resta ver se uma evolução das outras profissões não contrariará o movimento. Que advirá, por exemplo, se os encargos profissionais — na escola e no domicílio — dos docentes se mantém em mais de quarenta horas semanais, enquanto noutras profissões não trabalham mais que trinta, até vinte horas, usufruindo também de longas férias?

Para os países onde a formação científica e prática dos professores não atinge o nivel preconizado neste estudo, o pessimismo domina em todas as hipóteses particulares que formulámos. Para reduzir o raciocínio à sua expressão mais simples, diremos que por tanto tempo quanto os pais instruídos, bem informados e sem problemas financeiros graves não encarem a profissão de instituidor como uma das escolhas desejáveis para os seus filhos bem ou mal dotados, pode considerar-se que o estatuto e o prestígio conferidos à função pedagógica são insuficientes: ele não atrairá portanto normalmente os bem dotados. O resto é literatura...

CAPÍTULO II

É PRECISO SELECCIONAR, MAS COMO?

O facto de se seleccionarem severamente aqueles a quem confiamos a nossa vida física (aviadores, gendarmes), mas não os que assumem uma função esmagadora no desenvolvimento cognitivo e afectivo das crianças e dos adultos, testemunha simultaneamente a nossa ignorância em ciências humanas, e talvez também o fraco estado de adiantamento de uma civilização. Se, neste ano de 1976, um professor esbofeteia ou fere voluntariamente, mesmo de forma muito superficial, um dos seus alunos, sofrerá quase certamente uma grave sanção e, em todo o caso, vivos protestos. Quando um professor perturba um estudante no domínio emocional ou social, que arruína intelectualmente o seu aluno, por exemplo desgostando-o para a vida das matemáticas, nada se produzirá. Certamente, as coisas não são simples; em particular, estabelecer a prova de semelhante prejuízo levanta problemas teóricos de grande complexidade. Mas o princípio do direito de queixa por maus tratamentos pedagógicos merece ser afirmada. [1]

Vê-se, ao aproximar do ano 2000, que a função de educação parece dever ser preenchida ou efectivada por um número crescente de cidadãos, docentes de profissão ou não. Não importa proteger mais que nunca o direito dos alunos à aprendizagem e à salvaguarda da sua saúde mental?

Lá onde existem, os processos de selecção pontual dos candidatos aos estudos pedagógicos, consistem frequentemente em provas de conhecimentos e em exames médicos. Os exames psicológicos e psiquiátricos continuam extremamente raros. As cifras citadas na p. 175 referentes à saúde mental dos docentes não justifica semelhante laxismo. Não se cuida nada da motivação e da aptidão para o contacto humano, que constituem, todavia, o núcleo da habilidade pedagógica.

A rica experiência prática escandinava e as centenas de investigações que a acompanharam [2] dão uma ideia bastante justa do fraco grau de eficácia dos processos de selecção no ingresso nas instituições de formação dos

---

[1] Ver, nesse contexto, as novas disposições legais nos Estados Unidos em matéria de responsabilidade no domínio pedagógico *(accountability)*.

[2] Cf. S. MARKLUND e B. GRAN, *Tendances nouvelles de la formation des enseignants. Suède, op. cit.*, pp. 69 ss.

docentes. Três exemplos permitirão esquematizar o estado actual dos nossos conhecimentos.

Durante vinte anos (1948-1968), as provas utilizadas na Suécia compreendiam a redacção de uma dissertação, uma prova de eloquência (testes narrativo e descritivo), actividades livres com crianças, e testes colectivos incidindo sobre atitudes a respeito da profissão docente. O cálculo das correlações (E. Almqvist, 1956) entre cada uma dessas provas e a nota de competência profissional no fim dos estudos pedagógicos revelam uma muito fraca validade preditiva.

Na Finlândia, M. Koskenniemi (1965) seguiu setenta e dois docentes desde a sua selecção com vista à sua formação, até dez anos após o início da sua actividade profissional. Novamente ele não encontrou quase nenhuma correlação entre as provas de selecção e o êxito profissional. «Um traço comum nos docentes que tiveram menor êxito, era a sua falta de compreensão pelas crianças e a sua falta de aptidão para estruturar uma situação de ensino».

P. Sundgren (1970) tem entretanto êxito ao estabelecer uma relação entre as atitudes dos alunos-professores durante a sua formação e a evolução dos seus alunos, dois anos após a obtenção do diploma de ensino (Cf. o quadro abaixo).

No termo da sua análise dos resultados escandinavos, Marklund e Gran concluem:

> Não existe «aptidão para ensinar» simples e não equívoca, independente da situação de ensino. «A inaptidão» para o ensino parece ser mais fácil de definir. A selecção para os estudos que conduzem ao ensino deve, por consequência, ter por objectivo principal evitar os presumíveis fracassos.

CARACTER DO DOCENTE	TRANSFORMAÇÃO OBSERVADA NO ALUNO
1a. Atitude autoritária.	Grande progresso de conhecimentos (sobretudo factuais).
1b. Social, humano.	Ligeiro progresso de conhecimentos.
2a. Social, humano, capaz de se apagar.	Evolução social positiva.
2b. Voltado para os resultados, falta de segurança no plano social.	Evolução social negativa.
3a. Independente, virado para o aluno.	Evolução positiva para uma estabilidade emotiva.
3b. Virado para os resultados, falta de segurança, grande necessidade de organização.	Evolução negativa para uma instabilidade emotiva.

Partilhamos esse ponto de vista. Quanto mais a investigação avança, melhor se reconhece o papel capital que desempenham as atitudes dos docentes no processo de educação. Como essas atitudes só podem observar-se durante as actividades educativas reais, a selecção durativa, em curso de formação, parece impor-se. Em particular, objectivos mínimos, em matéria de atitudes, devem ser estabelecidos aos alunos-professores. Recusar-se-ão os estudantes que não atinjam esses objectivos antes do fim dos seus estudos

(no decurso dos quais teriam sido efectivadas acções sistemáticas de implantação ou de modificação de atitudes).

Fora dessa proposição, não existem ainda dados positivos suficientes sobre os métodos de selecção actuais para tentar uma extrapolação qualquer para os próximos decénios. É portanto uma posição normativa que nós nos julgamos obrigados a adoptar:

1.º Uma selecção parece indispensável.

2.º Após a eliminação das inadaptações flagrantes à entrada [3], deveria fazer-se uma selecção durativa no curso dos estudos.

3.º Como para os outros estudos superiores, o êxito de toda a prova deveria traduzir-se pela outorga de unidades capitalizáveis (créditos) valorizáveis em outros tipos de estudos; assim, um estudante afastado da formação pedagógica não se vê excluído do ensino superior e, pela possibilidade de valorizar o adquirido, a perda económica e psicológica é minimizada.

Para realizar uma selecção mais evoluída, vastas investigações longitudinais são ainda necessárias:

1.º Para melhor delimitar as características psicológicas desejáveis no docente e conhecer melhor a sua psicopatologia;

2.º Para conhecer melhor os processos de educação e de ensino, a forma de aí exercitar os futuros formadores e avaliar os progressos realizados pelos alunos através das aprendizagens.

[3] Deficiências físicas incompatíveis com a forma de ensino considerada, hiperemotividade, hiperansiedade, etc.

CAPÍTULO III

NUMERUS CLAUSUS? *

Enfim, é preciso limitar automaticamente o número de indivíduos admitidos na preparação para o ensino?

A pergunta põe-se mais numa situação onde os docentes se encontravam estreita e definitivamente certificados — instituidores, professores de ensino geral secundário inferior... — no termo de estudos específicos, antes do advento real da educação permanente e a criação de meios de reconversões profissionais.

Daqui ao ano 2000, a escolaridade generalizar-se-á até uma idade cada vez mais avançada, mesmo se não é obrigatória [1], e as actividades de educação permanente progredirão consideravelmente. Se também se verifica uma mobilidade crescente das populações activas na qual é necessário e desejável que participem os docentes, pode perguntar-se se não se caminhará para um período de penúria, senão de pletora.

A hipoteca mais pesada provém da crise actual da energia e da grave depressão económica que ela arrasta ou acelera. Se essa crise devesse prolongar-se, mesmo por um decénio, a probabilidade de conflitos armados aumentaria consideravelmente e o crescimento da educação seria comprometido. As dificuldades financeiras nas quais algumas universidades europeias e americanas se debatem actualmente, poderão ser um primeiro sinal dessa paragem.

Se, como se preconizou, todos os professores receberem uma formação universitária de base comum e puderem mover-se medianamente em alguns estudos complementares, de um sector do ensino a outro, incluindo o ensino propriamente dito na animação cultural dos adultos, o poder de absorção no interior de um mesmo sistema de educação será certamente aumentado, mas numa medida difícil de avaliar com alguma precisão.

Enfim, é preciso ter em conta a aparição muito provável, no nosso país, de novas especialidades educacionais: planificadores, construtores e ava-

---

* «Número fechado». Categoria de pessoas admitidas, em número limitado, numa função, segundo uma lei ou uma decisão da autoridade. — *N. T.*

[1] Esse aumento da população escolar não é excluído pelo fenómeno de ensino em alternância: muitos jovens acabarão provavelmente os seus estudos secundários superiores antes de fazer a sua primeira grande experiência socio-profissional directa.

liadores de curricula, especialistas do ensino programado, construtores de instrumentos de medida, especialistas da televisão educativa... Todas essas especialidades existem já, mas ou não se recorre ainda a elas, ou se fazem com tal timidez que não constituem uma verdadeira carreira profissional. Pode dizer-se outro tanto para a investigação em educação cujas redes permanecem quase inteiramente por criar em quase todos os países da Europa.

Segundo as nossas avaliações, faltam em 1976, num pequeno país como a Bélgica, de mil a mil e duzentos investigadores em educação, construtores de curricula e avaliadores. Abaixo dessa cifra não poderá funcionar uma rede completa de investigação operacional.

Essas diferentes razões levam a pensar que um *numerus clausus* não se indica nos próximos anos, e a dificuldade da formação proposta e a selecção severa em curso de estudos assegurará uma regulação suficiente.

SECÇÃO VI

PROBLEMAS PARTICULARES

CAPÍTULO PRIMEIRO

OS DOCENTES E A INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Se bem que ainda jovem e dotada frequentemente de poucos meios, a pedagogia científica europeia armazenou uma obra não negligenciável. Todavia, numerosas sujeições impedem ainda a expansão da investigação em matéria de educação em numerosos países. Sobretudo em regiões de sistema escolar muito centralizado, a pedagogia experimental dispõe de uma audiência reduzida. Muitos homens políticos e administradores justificam-se pelo clássico círculo vicioso: por um lado, são rabugentos em conceder créditos à investigação [1], e por outro, exprobram os centros pela pobreza da sua influência sobre o melhoramento do rendimento escolar.

Os trabalhos sérios de investigação em matéria de educação, prolongam-se frequentemente por vários anos: posta e delimitada uma questão, é necessário estabelecer as provas a utilizar, efectuar as operações sobre uma amostra reduzida, pôr em acção o dispositivo experimental, controlar e analisar os resultados. Os dirigentes raramente [2] vêem os problemas do ensino de forma prospectiva; colocados perante uma situação difícil que poderiam prever, ficam desiludidos por não receber resposta imediata dos especialistas.

A maioria dos criadores de sistemas, apaixonadamente convencidos da absoluta superioridade da sua intuição, recusam-se também ao verdadeiro critério da qualidade das suas inovações, a avaliação e a análise comparadas dos resultados das suas proposições, seguidas do exame objectivo dos meios de dissimular as fraquezas.

As decisões dos educadores fundamentam-se num conjunto de factores interdependentes: os dados das ciências são simples elementos da situação para o pedagogo, da mesma forma que a geometria ou a resistência dos materiais para as decisões do arquitecto quando da elaboração do projecto. Estas considerações explicam, se não justificam, o misoneísmo de muitos professores e a sua desconfiança a respeito dos trabalhos de investigação.

---

[1] Em vários países da Europa, as despesas de investigação pedagógica são inferiores a um milésimo do orçamento da Educação. A UNESCO estima que o orçamento da investigação deveria elevar-se a 2% do orçamento da Educação.

[2] É preciso, no entanto, assinalar a prática inglesa da publicação de livros brancos antes da discussão de uma reforma importante.

Contudo, como nas outras disciplinas, assiste-se a uma explosão do saber no domínio da pedagogia científica. Após uma fase de falta de adequação, de incoordenação, mesmo de incoerência, parece bem que as descobertas estejam prestes a integrar-se para traçar as linhas de força do ensino de amanhã. Infelizmente, na maioria dos casos, esse progresso do saber educacional efectivou-se fora dos docentes que permanecem ignorantes disso, faltos de haver participado na sua elaboração, faltos de ser realmente informados, faltos também de ser capazes de compreender a informação rigorosa onde ela existe. E mesmo se os investigadores não têm sempre sabido encontrar os melhores meios de comunicação eficaz com os homens da prática, cometer-se-ia entretanto um grave erro de apreciação sujeitando o enorme problema que se põe às malfeitorias unilaterais de uma algaraviada indigesta.

De facto, em muitos países ocidentais, só uma minoria de docentes usufrui de uma formação suficiente para compreender as relações de investigação que lhes dizem respeito directamente. Assim se assinalam as consequências graves de uma formação pedagógica demasiado limitada e de dominante artesanal. Ainda que os estudos científicos universitários, como os do médico e do engenheiro, preparem consumidores directos dos resultados da investigação, não acontece o mesmo para a maioria dos docentes. Os modos de formação propostos no presente estudo visam especialmente remediar esse estado de coisas. De qualquer maneira, a investigação fundamental e a investigação aplicada permanecem por promover no domínio da educação.

A. RELAÇÃO ENSINO-INVESTIGAÇÃO * [3]

O ensino é uma investigação

Renunciar a transmitir conhecimentos já preparados, implica que o ensino seja construído a partir de problemas reais postos ao aluno. Muito cedo, ele deve aprender a formular os seus problemas sem ambiguidade, a propor hipóteses de solução, a aprová-las pela colecta e a análise dos dados

* O seguimento deste texto foi originalmente publicado por G. DE LANDSHEERE em *Rapport sur la formation des chercheurs dans le domaine de l'éducation*, Conseil de l'Europe, Estrasburgo, 1974.

[3] Uma outra característica da valorização da profissão docente seria a sua compreensão da investigação e do desenvolvimento em matéria de ensino, a sua participação nessas actividades e o seu papel como inovador. A organização da investigação, do desenvolvimento dos programas, de ensaios específicos e de tentativas experimentais nas escolas, atrairiam especialmente a atenção dos entendidos. Até hoje, a maioria das transformações em matéria de ensino são produzidas em seguida a decisões políticas ou administrativas. Em matéria de ensino como em outras actividades, chegou o tempo em que a investigação deveria ser uma das fontes essenciais da inovação. A investigação tem também um grande valor na constituição de um sistema escolar susceptível de adaptação e bem equipado com docentes competentes e flexíveis. As transformações construtivas são suscitadas por actividades de desenvolvimento ou de investigação aplicada, e os trabalhos de investigação e de desenvolvimento poderiam fornecer um importante meio de mobilizar os docentes para inovações, tanto mais pelo facto de que forneceriam conhecimentos de base necessários». OCDE, *Les Changements dans le rôle de l'enseignant et leurs conséquences*, Doc. ED (72) 12, p. 20.

pertinentes, a concluir logicamente. Essa diligência racionalizada da investigação científica deve consolidar-se pouco a pouco no modo de vida de que ela constitui um dos *skills* cognitivos essenciais.

Um docente não pode suscitar semelhante aprendizagem sem se oferecer a si mesmo um exemplo quase permanente. É uma primeira razão de integrar a investigação na formação dos professores. A maneira de ser, as atitudes estão aqui em questão e, sabe-se, elas importam mais que todas as técnicas. O velho adágio: «Não se ensina o que se sabe, mas o que se é» conserva toda a sua actualidade. Mas não se trata só de um espírito de trabalho, de uma *Einstellung*. O ensino deve também racionalizar-se no seu processo e na sua intervenção correctiva. Nos dois casos, a diligência experimental é igualmente necessária.

O rigor na prossecução dos objectivos, chaves de todo o edifício, manifesta-se cada vez mais por uma investigação de definições operacionais e pelo controlo da congruência dos objectivos, do próprio ensino e da avaliação. Os componentes do sistema serão eles mesmos objecto de uma avaliação da sua adequação ou da sua eficácia, com vista a optimizar o conjunto do processo. Salta aos olhos que só uma formação científica rigorosa permite uma tal acção. Aliás, a investigação operacional — que talvez seja melhor chamar investigação-acção em educação — parece o melhor traço de união entre a investigação de laboratório e a prática. Só consideramos aqui o aspecto diagnóstico e correctivo, mas o método é susceptível de aplicação geral.

Sabe-se, ou entende-se por investigação operacional em educação, a aplicação sistemática dos métodos e técnicas científicas ao estudo dos problemas de condução do ensino: «O seu objectivo é fornecer uma ilustração quantitativa dos elementos essenciais que constituem uma operação dada e dos factores que influem sobre o resultado, e dar assim uma base sólida às decisões a tomar». [4]

Imaginemos um aluno ou um grupo em dificuldade escolar. A reacção menos esclarecida consiste em fazer repetir de forma completa e simples o exercício mal resolvido ou o ano de estudos durante o qual os fracassos se produziram. Em muitos casos, isso equivale a duplicar a dose de um medicamento ineficaz. A reflexão aliada à análise ao carácter mais quantitativo oferece as melhores esperanças: precisar o problema, avaliar a sua acuidade, fazer o balanço da partida, formular hipóteses de solução, prová-las, retê-las, determinar o tratamento, avaliar a sua eficácia durante a intervenção e no seu termo. Resumindo, encontra-se de novo diante da efectivação clássica da investigação; ela submerge os especialistas mais avançados e caduca con-

A arte de ensinar deve nutrir-se de investigação

Num artigo notável, B. S. Bloom tratou de «A inocência em pedagogia». [5] Aí medita sobre o tema: desde que um saber objectivo enferma de

[4] J. E. MAGEE e A. O. LITTLE, «Inter-Operation Research», em NACA *Bulletin*, Junho 1954, p. 1252.

[5] Cf. B. S. BLOOM, «L'Innocence en pédagogie», em *Education*, Maio 1972.

crenças e hábitos, nada permite este de saber que continua a agir erroneamente, mas, a partir desse momento, ele torna-se culpado da sua maneira de actuar.

Não pode conceber-se que a formação dos professores não se nutra a todo o momento da aquisição científica, quer se trate da construção de um *curriculum* ou de métodos e de técnicas de ensino e de avaliação. Formar professores, é portanto também privá-los da sua «inocência».

Evidentemente, seria vão enfartar os alunos-professores de enciclopédia da investigação; ela submerge os especialistas mais avançados e caduca continuamente. Só as informações cruciais e as grandes tendências deveriam ser abordadas. O resto é de novo questão de atitudes e de *skills*. Os professores devem tornar-se incessantemente curiosos da investigação e ser capazes de ler aí as relações por si mesmos. Mas que relações? Na sua forma original, com o seu aparelho estatístico completo, ou sob a forma de condensados simplificados? *Da resposta dada a essa pergunta depende, em grande parte, a orientação e o nível a conceder à formação dos professores.*

A nosso ver, a escolha é fora de dúvida. O mais rapidamente possível, os docentes deveriam poder abordar toda a literatura científica que se lhes refere. Isso não significa evidentemente que eles só leiam os resumos, longe disso. A quantidade de informações é tal, que ninguém o pode fazer. Mas eles devem poder fazê-lo, pela falta do qual eles admitem que outros escolham, julguem, critiquem em seu lugar.

Certamente, surgirá sempre o momento em que a tecnicidade experimental ou estatística será tal que só será apanágio de especialistas. Não é menos verdade que se a maioria dos praticantes de um domínio não são capazes de controlar as bases de tomada de decisões, se entra em regime tecnocrático, com todos os perigos que isso comporta.

A opção que fizemos deliberadamente exige uma formação universitária em parte inteira; na nossa conclusão evocaremos as modalidades possíveis.

O docente colaborador da investigação científica

Toda a investigação pedagógica que não acaba por se debruçar sobre as realidades educativas, é desprovida de razão.[6] Certamente que o caminho para as decisões é por vezes longo e sinuoso e, como a educação é primeiro um facto político e social, muitas decisões não podem esperar um fundamento científico; mesmo se existe, as contingências não permitem sempre tê-lo em conta.

[6] O hiato tantas vezes denunciado entre a investigação fundamental em educação e a prática escolar, é um fenómeno normal. O afastamento também existe entre a investigação sociológica e a acção social. Merton tem delimitado admiravelmente este problema. Um industrial não espera que o investigador de laboratório lhe ofereça uma proposição comercial; mas é do laboratório que vêm cada vez mais os elementos, as descobertas que, adequadamente integradas e exploradas pela indústria, criam o dinamismo actual. E Merton conclui pela investigação: «This requires the renoucement of immediate practical solutions, and the willingness to follow unexpected leads. Bu it is the only way in which social science can even become *really* useful» (R. K. MERTON, *The Sociology of Science*, University of Chicago Press, 1973.

Qualquer que seja, chega um momento em que as conclusões da investigação desembocam na inovação e se validam na acção quotidiana. Salvo os casos em que está demasiado implicado no problema para poder avaliar objectivamente, o docente deveria ser aqui o colaborador privilegiado, associado em parte inteira. A sua intervenção deveria aliás começar muito mais cedo, idealmente desde a formulação do problema. Mas generalizar na matéria não se faz sem perigo.

Um verdadeiro diálogo entre investigadores e homens de prática só é possível na medida em que uma linguagem e quadros de referência comuns o permitam. Mas, como surgiriam eles sem formação adequada?

O docente-investigador

Enfim, os docentes podem ser eles mesmos investigadores, únicos professores do seu problema ou associados a colegas que partilhem o seu interesse. Actualmente trata-se quase sempre de homens excepcionais, que compensam pelo seu valor e pela sua coragem as imensas desvantagens de uma investigação que não pode apoiar-se numa forte infra-estrutura científica e logística.

Em muitos casos, deplora-se, todavia, que falte uma formação inicial suficiente, dados mal recolhidos inutilizáveis, planos experimentais inapropriados, ignoradas técnicas poderosas.

Quando, na maioria dos países do mundo, a penúria de investigadores em educação é dramática, negligencia-se assim um potencial importante. Uma melhor formação inicial, depois continuada, duplicada de algumas facilidades e de uma ajuda pelas equipas de investigadores profissionais, suscitaria em alguns docentes uma criatividade científica provavelmente considerável.

B. A INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O exame das relações necessárias ou desejáveis entre o ensino e a investigação conduziu-nos cada vez à necessidade de dar aos professores uma formação experimental sólida. Como concebê-la?

Formação inicial

Os objectivos gerais da iniciação à investigação são:

1. Criar ou reforçar uma atitude, uma forma de pensar que impila os professores a pensar e a organizar o seu ensino em termos de investigação.
2. Pôr os professores capazes de compreender e de criticar as publicações de investigação que se lhes referem.
3. Informar os professores dos principais métodos e técnicas da investigação.

4. Informar os professores das principais fontes de informação sobre a investigação.

5. Pôr os professores capazes de optimizar os processos de ensino e de aprendizagem concebidos como sistemas tecnológicos.

6. Levar os professores a resolver os problemas pedagógicos graves pela via da investigação operacional.

7. Preparar os professores para colaborar em todos os nivéis com os investigadores especializados.

8. Preparar os professores para controlar cientificamente o efeito das inovações na sua classe.

9. Empenhar os professores em investigações pessoais.

10. Dar uma base experimental que permita aos alunos-professores fazer carreira na investigação de preferência ao ensino ou aos professores em função de ser utilmente destacados nas equipas de investigação.

11. Iniciar funcionalmente na informática.

A estes onze objectivos, de que alguns se ocultam parcialmente, pode acrescentar-se um décimo segundo que se refere à própria metodologia da formação dos professores: integrar e traduzir em acções, pela prática da investigação, as noções teóricas fornecidas pelos cursos de psicologia e de pedagogia. Servisse ela só este último objectivo, e o lugar de investigação estaria já amplamente justificado no *curriculum*. Com efeito, se se fixam os problemas educativos um pouco complexos, vai dever-se efectivar disciplinas tão diferentes como a filosofia da educação, a psicologia educacional, etc.

A experiência mostra que um estudante levado a construir uma investigação toma, por vezes pela primeira vez, consciência do vaporoso de muitos dos seus conhecimentos, da sua incapacidade de os aplicar ao real ou, ainda, da falta de valor prático de teorias pedagógicas sedutoras, mas incapazes de resistir ao choque da operacionalização.

De forma geral, trata-se em todos os casos, de transferência das aprendizagens para situações precisas e, por definição, pelo menos novas para o indivíduo. Ora, sabe-se, a capacidade de transferir permanece o mais seguro critério do valor das aprendizagens.

A informática merece um desenvolvimento particular. Que ela deva figurar no *curriculum* da formação dos professores de amanhã parece não oferecer nenhuma dúvida se se pensa, por um lado, no papel que ela vai desempenhar em toda a vida intelectual e, por outro lado, no papel de primeiros iniciadores que os professores deverão desempenhar por sua vez. Uma investigação simples permite já uma tomada de contacto funcional com o mundo da informática. Mesmo se esse contacto se limita a preparar e a efectuar a perfuração dos dados nos cartões, a levá-los a um centro de tratamento e a ler a *listing* que sairá daí, ter-se-á dado já um passo considerável ao revelar a simplicidade de um instrumento poderoso entre nós. Aprender a utilizar uma biblioteca de programas, conduz muito mais longe. A experiência mostra que a descoberta do tratamento automático dos dados da investigação é sempre frutuosa; cria novos modos de pensar e de agir, e suscita bastante entre estudantes ou professores em reciclagem a vontade de aprofundar os seus conhecimentos informáticos.

No plano teórico, a formação em investigação comporta normalmente:

— Uma iniciação geral aos métodos e às técnicas: conceitos principais, método científico, instrumentos universais; métodos e instrumentos específicos, problemas de validade.

— A construção dos testes normativos e os testes orientados para o objectivo, e a docimologia.

— A estatística descritiva e a estatística inferencial, e o estudo dos principais esquemas experimentais. Com os computadores cada vez mais facilmente acessíveis, desaparece o cuidado do cálculo. O importante é fazer compreender os conceitos e as razões de agir.

— Os princípios de informática: *hardware, stoftware.*

Em todos os casos, a teoria deve ser reduzida ao mínimo: ou bem se limita a uma simples sensibilização (por exemplo aos métodos específicos), ou bem as noções devem tomar vida na análise e discussão de relações de investigação e sobretudo na prática directa. *Learning by doing* é aqui a regra de ouro.

Essa exigência de acção acarreta uma outra: a existência de uma actividade real de investigação nas instituições de formação de professores, pois o que é verdadeiro para os alunos é-o também para os seus professores. Só uma experiência directa e continuada da investigação permite seguir a evolução rápida dos métodos e das técnicas, e sensibiliza para o essencial.

Não se trata de modo algum de fazer de todos os alunos-professores investigadores de vanguarda, mas sim honestos homens práticos e sobretudo consumidores dos resultados da investigação. É por isso que a toda a tentativa de estudo exaustivo — de qualquer maneira vão — preferir-se-á o tratamento directo e completo[7] de alguns problemas simples. Todavia, associar, nem que fosse só brevemente, os estudantes aos trabalhos de uma investigação complexa, revelar-lhes-ia uma realidade que eles não perceberiam de outro modo.

A formação inicial, inevitavelmente parcelar, prolongar-se-á durante a vida profissional; veremos como sem demora.

Formação continuada

Sem voltar a uma discussão de nomenclatura, englobámos sob este título a formação continuada propriamente dita e a primeira iniciação de docentes em função na investigação em educação.

Primeira iniciação

A maioria das vezes, os docentes tiram ao seu tempo de ócio, o tempo necessário à formação continuada; por vezes, seminários residenciais variam entre um *week-end* e uma a duas semanas.

---

[7] Definição do problema, hipóteses, esquema experimental, recolha dos dados, tratamento e análise, conclusão, resumo.

Aliás, frequentemente ocupam-se disso pessoas de trinta ou quarenta anos, relativamente pouco disponíveis para longos estudos teóricos. Neste caso, é preciso resolutamente optar por uma formação activa, desde as primeiras horas, não estando as noções teóricas e estatísticas introduzidas senão à medida em que são necessárias e reclamadas pelos docentes.

Duas condições parecem essenciais ao sucesso: o facto de os docentes atacarem os problemas que interessam directamente a sua prática quotidiana, e a presença de investigadores bem formados, aceites sem reserva como membros do grupo. Nunca o investigador dá lição: fornece a informação ou a ajuda necessária no momento em que isso se torna necessário.

Formação continuada propriamente dita

Mais uma vez o essencial é associar os docentes a trabalhos que se lhes referem directamente e levar-lhes a ajuda reclamada. Uma das funções dos investigadores consiste neste caso em seleccionar a literatura de investigação susceptível de interessar os professores e transmitir-lha, frequentemente na sua forma original, visto que a formação de base permite abordá-la.

Em geral, os professores experimentam um sentimento de segurança ao permanecer em contacto com a instituição que os formou, com a ciência que se adquiriu. A maior dificuldade reside na conciliação de encargos profissionais frequentemente pesados de uma investigação de nível relativamente elevado.

C. UMA REDE DE CENTROS DE INVESTIGAÇÃO

Discute-se demasiadas vezes a formação continuada sem se inserirem bastante no aspecto quantitativo. Permitir a um punhado de docentes aperfeiçoar-se, não é nunca negligenciável, tanto mais que eles podem tornar-se por sua vez agentes de difusão e de pressão. Todavia, permanece duvidoso de que abaixo de uma certa percentagem, o efeito do aperfeiçoamento se faça sentir à escala das populações escolares. Por exemplo, num pequeno país como a Bélgica, para os docentes pré-escolares, primário e secundário, cerca de cem mil professores de menos de quarenta e cinco anos esperam uma reciclagem periódica.

Só uma política nacional a longo prazo permitiria uma acção eficaz. Essa necessidade coincide aliás com a imperiosa necessidade de uma rede de investigação que deveria, pouco a pouco, servir o conjunto do sistema escolar, tanto para a investigação propriamente dita, como para as intervenções operacionais.

Preconizamos a criação de uma estrutura piramidal cujo cume seria um organismo nacional ou federal de coordenação da investigação. Agruparia principalmente representantes dos poderes organizadores da administração, dos quadros pedagógicos, dos docentes e dos investigadores.

A política de investigação e de desenvolvimento interrompida a esse nível desmultiplicar-se-ia primeiro sobre uma rede primária de centros de investigação, desenvolvidos se possível a partir dos serviços universitários

existentes. Encontrar-se-iam assim garantias de solidez científica, uma poderosa infra-estrutura de investigação que é inútil pagar duas vezes, e também os investigadores de vanguarda que, no domínio da educação, permaneceriam provavelmente muito raros na Europa ainda durante vários anos. Garantir-se-ia, na mesma ocasião, a continuação das investigações fundamentais sem as quais um serviço de investigação se arrisca a estiolar-se e cair na rotina.

Com os centros de investigação universitários trabalhariam os centros de formação prática dos professores (antigas escolas normais integradas na estrutura universitária), desenvolvidos ao mesmo tempo em centros de investigação, de documentação e de aperfeiçoamento. É sobretudo desses centros secundários que irradiarão as actividades de investigação operacional que, após um certo tempo, poderiam cobrir a maioria das escolas de um país.

Para que semelhante estrutura, aberta nas regiões, se mantenha, uma comunicação e um movimento permanentes devem produzir-se da base ao cume. Em particular, os investigadores trabalharão tanto nos centros primários como nos centros secundários. Além disso, os docentes que manifestassem disposições particulares para a investigação seriam destacados das suas funções habituais por períodos relativamente longos — pelo menos um ano, se possível — e participariam activamente na vida dos centros. Segundo os casos, tornar-se-iam eles mesmos investigadores ou regressariam ao seu estabelecimento escolar para aí desempenharem um papel de animadores e de coordenadores.

CAPÍTULO II

OS DOCENTES E A CONSTRUÇÃO DOS *CURRICULA*

Desde a formação inicial, vimos que a construção dos *curricula* constituirá um dos temas de integração das aprendizagens. Talvez que melhor que nenhum outro, esse tema suscite primeiras opções filosóficas nos últimos detalhes da avaliação, passando pela definição dos objectivos, a escolha do conteúdo dos programas, a efectivação dos métodos e dos materiais, e a formação adequada dos educadores. Em suma, a actividade profissional do docente e o *curriculum* são dois aspectos tão indissociáveis como a forma e o conteúdo.

Mas, se é assim, como imaginar, numa democracia da participação, que os professores vejam imporem-lhes o *curriculum* do exterior e aceitem portanto desempenhar o simples papel de executantes, ou melhor, tradutores? E a reforma e a avaliação permanentes do *curriculum* não oferecem a estrutura profunda e uma das maiores razões da formação continuada?

Assim se explica que, há alguns anos, se desenhe um movimento de participação cuja amplitude será com toda a probabilidade, considerável no ano 2000.

Em países de sistema de educação muito descentralizado como na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, as comunidades locais e os professores têm sempre usufruído de uma grande liberdade em matéria de programas. Aliás, é também nesses países, onde a pedagogia científica mais rapidamente progrediu, que desenvolvem uma tendência tecnocrática no domínio da construção dos *curricula*.

A maioria dos países europeus têm ainda muito que aprender na arte de construir um *curriculum* completo e de o avaliar. E pretender confiar a integralidade dos estudos e dos trabalhos necessários aos docentes em função seria repetir o erro e o engano cometidos quando alguns tentaram fazer crer que toda a investigação em educação devia ser retirada aos especialistas e confiada só aos homens de prática. Não é menos verdade que os docentes têm o *direito* de participar na investigação e na construção dos *curricula* e, a certos respeitos, mesmo os melhor qualificados.

Assim se explicam as tentativas de um interesse e de uma importância consideráveis para o futuro, que têm especialmente visto a publicidade na

República Federal Alemã, particularmente em Hesse.[1] Os dois princípios de base são os seguintes:

1. A autogestão ou a co-gestão do sistema de educação para os docentes implicam uma participação de todos os processos de decisão.

2. Para que os docentes prossigam eficazmente os objectivos e adiram aos conteúdos que aí correspondem, é preciso que eles os façam seus, que se identifiquem com eles.[2] Esta regra pedagógica assume uma pertinência muito particular, se, como é o caso em Hesse, se escolhesse para fim essencial da educação, levar os alunos à independência e à participação. «A semelhante objectivo corresponde a necessidade, para os professores que deverão ajudar a atingi-los suscitando ocasiões de aprendizagens apropriadas, de não serem simplesmente os destinatários de *curricula* construídos por outros que não eles, e nos quais eles são tidos por objecto.»[3]

De novo, os protagonistas dessa acção consideram que uma das primeiras tarefas a realizar é criar centros locais, ideia que parece idêntica à dos *Teachers Centers* em Inglaterra. Esses centros teriam por funções principais:

> 1. Permitir a troca e a análise em comum, de experiências realizadas frequentemente no isolamento, pelos docentes na sua classe (comportamentos de ensino, comportamentos de alunos, etc.).
> 2. Preparar o ensino em comum (divisão do trabalho, troca de material didáctico, planificação comum).
> 3. Reconhecer as insuficiências (por exemplo, em matéria de material didáctico), de formular os problemas e de os transmitir (por exemplo, aos especialistas), de discutir as soluções propostas e de as ensaiar.
> 4. Para estar ao corrente dos progressos em matéria de metodologia especial do ensino, em ciências naturais ou sociais, em ciências da educação.
> 5. Discutir situações de conflito e de investigação das possibilidades de resolução...[4]

Essas funções ultrapassam naturalmente o quadro da construção dos *curricula,* mas estão intimamente ligados ao princípio da autogestão ou da co-gestão.

Como na estrutura que nos propomos, os centros locais serão coordenados numa estrutura que permite remontar da base ao cume da organização científica e administrativa.

É necessário ainda acrescentar que a participação nas actividades descritas assegura a formação continuada, que é portanto reconhecida como tal.

---

[1] Ver a este respeito: C. WULF, *Lehrerfort und Weiterbildung in der Bundesrepublik, op. cit.*, pp. 21-23.

[2] Cf. I. HALLER e H. WOLF, «Neuorganisation der Lehrerfortbildung als Teilstück schulnaher Curriculumentwicklung» em *Curriculum Konkret,* 1, 1973, 2, pp. 109 ss. (citados por C. WULF).

[3] C. WULF, *op. cit.*, p. 22.

[4] I. HALLER e H. WOLF, *op. cit.*, p. 51.

CAPÍTULO III

A CO-GESTÃO

> «Quer se trate da formação inicial, da formação permanente, da qualidade e da quantidade de trabalho, de salários, do controlo, etc., os docentes, os seus sindicatos, as suas organizações e os seus representantes devem ter o direito de tomar uma parte activa na planificação, no seu conteúdo, a sua estruturação e a sua organização. Nenhuma reforma pode ser concluída sem a participação e o acordo daqueles que são o objecto e que devem levá-la a bom termo.»[1]
>
> H. ENDERWITZ

A maioria dos sistemas educativos europeus permanecem fortemente hierarquizados, e tais estruturas do poder engendram relações autoritárias incompatíveis com a nova função dos docentes. Importa portanto que, o mais rapidamente possível, a co-gestão se instaure a todos os nivéis, em particular: na administração da educação; na elaboração dos *curricula;* na formação dos docentes; na gestão quotidiana da escola.

Ao nivel da administração geral, os sindicatos de docentes intervêm já de forma importante em vários países. Todavia, os sindicatos como os partidos políticos, correm também o perigo permanente da recriação de hierarquias que separam finalmente a base do cume. A passagem da democracia da delegação à democracia da participação real também se joga aqui.

Que as funções de inspecção e de direcção de escolas devam assumir-se segundo modalidades cooperativas, tornou-se um truísmo. Não resta dúvida que uma verdadeira democratização só será atingida a partir do momento em que a nomeação dos inspectores e dos directores se operar claramente, em concertação directa com os docentes. Particularmente para a escolha dos directores de estabelecimento, o voto do corpo docente deveria intervir de forma decisiva.

---

[1] H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière et le développement de la mobilité professionelle des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire,* OCDE, Paris, 1974 (Doc. SME/ET/74.90), p. 52.

Encontrou-se já várias vezes a intervenção necessária dos professores na elaboração dos *curricula* (planos de estudos, métodos, avaliação), e não nos deteremos mais nisso. Pelo contrário, parece indicado insistir com força na necessidade da participação dos alunos-professores e dos docentes na definição dos objectivos e das modalidades da formação inicial e continuada. As razões dessa participação são, não só sociais, mas também psicológicas:

> Os formadores não agem como devem agir, mas sim como agem sobre eles. Por outras palavras, os modelos são reprodutivos, e é primeiro ao nível dos professores que a «autoformação assistida» deve tornar-se realidade. [2]

Um texto belga é particularmente claro em matéria de organização da formação e da sua avaliação:

> Todos os utilizadores, os iniciadores, os organizadores de formação devem ser largamente associados às instâncias tanto regionais como federais no seio das comissões pedagógicas paritárias que terão de se pronunciar quanto à escolha das acções e à autentificação dos resultados após a avaliação em comum. [3]

Quanto à gestão quotidiana da escola, ela deveria fazer-se de forma tanto mais associativa quanto a escola se abre. Nesse domínio, a Bélgica procedeu, a partir de 1970, a uma série de experiências de que se destacam as grandes linhas seguintes. [4] A gestão, que associa o chefe de estabelecimento, o pessoal educador, os alunos e os pais, e se estende a quatro domínios, com as variações de competências fixadas por circular ministerial. [5]

---

[2] B. SCHWARTZ, *L'Éducation demain, op. cit.*, p. 238.

[3] *Travaux de la comission chargée de l'étude d'un programme de formation à l'animation culturelle*, ministério da Cultura francesa, Bruxelas, doc. 1973/0.029, p. 4.

[4] Cf. J. CARLIER e outros, «Où en est la gestion associative?», em *Faire le point sur... La gestion associative*, ministério da Educação Nacional, Organização dos Estudos, Bruxelas, 1974.

[5] Ministro L. HUREZ, Circular de 5 de Junho 1972.

OBJECTO	Chefe de estabelecimento ou seu representante	Pessoal docente, de educação e de administração	Alunos	Pais
	1	2	3	4
A. ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA				
1. Horário dos diversos cursos e actividades.				
a) Critério para a elaboração	D *	C *	C	C
b) Elaboração dos horários	D	— *	—	—
2. Métodos e programas	D	D	C	C
3. Trabalhos ao domicílio. Repartição, limitação, supressão	D	D	C	C
4. Conselhos de classe	D	D	C	C
5. Medidas a tomar na ausência de professores. Princípios gerais	D	C	C	C
B. ADMINISTRAÇÃO				
6. Regulamento do estabelecimento (externato e internato)	D	D	D	C
7. Problemas gerais relativos à vida escolar (externato e internato)	D	D	D	C
8. Transportes escolares	D	D	D	D
9. Publicidade e recrutamento de alunos	D	D	D	D
10. Segurança e higiene	D	D	D	D
11. Licenças de reserva	D	D	D	D
C. ORGANIZAÇÃO FINANCEIRA				
12. Fundos do Estado	D	C	C	C
13. Fundos do internato (fundos de terceiros)	D+ Adm.	C	C	C
14. Outros fundos	Segundo as disposições tomadas pelo doador			
D. ACTIVIDADES E INFORMAÇÃO				
15. Actividades paraescolares	D	D	D	D
16. Informação e exposições referentes às possibilidades futuras	D	D	D	D
17. Manifestações na escola (bailes, festas)	D	D	D	D
18. Serviço social. Acolhimento do pessoal e dos alunos	D	D	D	D
19. Exploração da escola como centro socio-cultural	D	D	D	D

* D = Decisão; C = Consultação; — = escapa à competência.

Os objectivos da gestão associativa são simultaneamente *educativos* (aumento do sentimento de responsabilidade e de confiança mútua...) e *utilitários* (ajudar o chefe de estabelecimento a resolver alguns problemas, conhecer a opinião das partes interessadas...).

As duas principais dificuldades sentidas são:

1. A impreparação dos docentes (individualismo) e dos pais (pouco interessados ou «interpelando» demasiado) para esse modo de gestão.

2. A insuficiência das comunicações (e portanto da informação) no interior de cada grupo e entre os grupos.

Rapidamente também, os gerentes de uma escola denunciam a insuficiência da sua participação ao nivel de decisão superior (Gabinete ministerial e Administração central). Os professores experimentam por vezes o sentimento de ser menorizados ou de ser transformados em executantes de uma vontade exterior. Observa-se também, em certos grupos de alunos, um espírito essencialmente reivindicativo, contestatário, sem complemento positivo.

A co-gestão, tal como é concebida acima, foi rejeitada por alguns que vêem nela uma maneira de manter a distinção entre dirigentes e executantes. O direito à autogestão é então reivindicado.

> O controlo docente tem o direito, para o pessoal das escolas organizado em sindicato:
>
> — de ser informado a tempo (isto é, não só *a posteriori*, mas previamente à tomada de decisão, a fim de não ser posto perante o facto consumado);
>
> — do conjunto dos dados da gestão da Educação Nacional, tanto no plano da política geral do ensino (projectos de reformas, etc.) como no da gestão diária das escolas (projectos de horários, de atribuições do pessoal, etc.). (Não se trata portanto de uma informação limitada por textos ou outros factores, mas pelo contrário, do conjunto dos elementos que permitam julgar da situação; isto é evidentemente válido para todos os poderes organizadores);
>
> — de ter a possibilidade, mas não a obrigação, de exercer o direito de contestação e de emitir contraproposições (o aspecto «possibilidade» é muito importante, pois significa que o sindicato se reserva escolher o momento, as condições, a duração e os pontos a propor dos quais, com toda a autonomia, decide formular proposições alternativas);
>
> — a todos os nivéis da vida escolar e política: escolas, poderes regionais e poder central (Administração, Gabinetes ministeriais, Governo);
>
> — e de salvaguardar a inteira liberdade de acção do sindicato. [6]

De uma maneira geral, e qualquer que seja o nivel de co-gestão, duas conclusões se impõem:

1.º A gestão associativa deve ser real, isto é, permitir o mais frequentemente possível, a todos os parceiros, o acesso à decisão.

2.º As atitudes de todos os parceiros permanecem profundamente marcadas para a tradição das hierarquias, o que se traduz numa aceitação pura e simples da autoridade ou, pelo contrário, por uma tendência estéril, puramente negativa, para a contestação. Também a educação necessária à co-gestão ou à autogestão deve começar desde o princípio da escolaridade.

[6] Comité comunitário das regiões valónias (CGSP Bélgica), documento de 21 de Maio de 1974.

CAPÍTULO IV

A PREPARAÇÃO PARA AS FUNÇÕES DE PROMOÇÃO

Até estes últimos tempos, na maioria dos países da Europa, a preparação para as funções de director de escola ou de inspector, continuava muito pouco sistemática, senão inexistente.

Contudo, tratava-se de funções pedagógicas e administrativas importantes. A ausência de preparação certificada e de processos de selecção rigorosa, abriu a via à arbitrariedade, particularmente ao jogo puramente político, com todos os perigos que comporta. Para o evitar, têm-se por vezes adoptado critérios objectivos mas estranhos à qualificação: torna-se, por exemplo, director de um estabelecimento, o professor que aí ensina já há muito tempo. Em semelhante caso, o critério não faz necessariamente parte, longe de isso ser preciso, das características às quais um director deve obedecer para exercer eficazmente as suas funções.

Não se pode, aliás, subestimar o papel nefasto desempenhado pelo pouco de possibilidades de promoção na função docente. [1] Mesmo os esforços de aperfeiçoamento, tão importantes sejam eles, não são geralmente recompensados de forma segura. Também a lassitude nascida da rotina e o desencorajamento devido à falta de esperança de renovação, até à injustiça de algumas promoções, espreitam os educadores. Certificado, uma vez por todas, a um dado nivel pedagógico, e certo de uma remuneração que aumenta lentamente, mas inelutavelmente à medida que o tempo passa, o docente encontra-se num contexto em que a satisfação do dever cumprido e a estima testemunhada por outrem, constituem as únicas recompensas. São, sem dúvida, as mais nobres, mas limitá-los a isso supõe nos professores uma virtude e um idealismo excepcionais.

Os perigos são evidentes. Ou bem que a profissão se arrisca a ser exercida por indivíduos cuja carência de aspirações confina com a mediocridade, ou bem que os docentes procuram no exterior o que a sua profissão não pode dar-lhes: os mais ambiciosos deixam-na, e outros acumulam diferentes funções ou valorizam-se na acção política ou social. Esse género de

[1] «O número de postos oferecidos à promoção é fraco. A grande maioria dos docentes não terão nunca possibilidade de ser promovidos» (H. ENDERWITZ, *La Rénovation des profils de carrière...*, *op. cit.*, p. 40).

abertura para o exterior torna-se lamentável se provém de uma insatisfação original, de uma desesperança profissional. Felizmente, manifestam-se sinais, nem sempre muito nítidos, mas todavia precursores, de transformações positivas:

1. Como se viu, a co-gestão — aspecto particular da democracia da participação — deveria generalizar-se progressivamente em todos os sistemas escolares. Ela constitui uma aprendizagem da direcção.
2. As dimensões e os processos das relações humanas e especialmente do *leadership* são cada vez mais conhecidos.
3. Os métodos e as técnicas de avaliação constituem o sector das ciências da educação que mais tem progredido nestes últimos anos.
4. A gestão e a administração encontraram os seus princípios científicos.

As promoções mais frequentes são as seguintes: director de classe ou professor-conselheiro ou chefe de equipa de ensino; director de escola; inspector; encarregado de investigação; encarregado de missão pedagógica junto de uma administração.

Poderiam também figurar como promoção, no futuro, postos de especialização, exigindo estudos aprofundados complementares de formação inicial: especialista da tecnologia da educação (fórmula que preferimos à de engenheiro da educação), especialista em construção ou em avaliações de *curricula*, assistente técnico para os países em desenvolvimento, etc. O desenvolvimento da educação permanente abrirá também novas perspectivas.

Para sair do arbitrário e ultrapassar as tentativas, senão os erros actuais, impõem-se três necessidades:

— Proceder a uma análise rigorosa das tarefas e das funções, a fim de determinar quais as características pessoais e que capacidades particulares elas exigem.

— Organizar, à luz dos resultados dessas análises, inquéritos e investigações complementares, uma preparação sistemática dessas funções.

— Suspender, com a participação de todos os interessados, as modalidades de selecção.

Cada tipo de promoção requeriria uma monografia: o nível de generalidade da presente obra não permite tal aprofundamento. Limitamo-nos portanto a algumas observações.

O director de classe — o chefe de equipa de ensino — o professor-conselheiro

Três grandes tipos de tarefas esperam o director de classe:

— Permanecer quotidianamente à disposição dos alunos para os informar, aconselhar e ajudar a resolver os seus problemas. O papel a desempenhar é especialmente o do psicólogo escolar [2], membro do grupo educativo. Para alguns problemas, é desejável e necessário que aquele que ajuda a resolvê-los tenha um conhecimento íntimo do grupo de alunos e de docentes, e seja também conhecido dele. Em outros casos, a intervenção de um psicólogo escolar, não directamente implicado na situação, é preferível.

[2] O que não exclui evidentemente o recurso, em caso de necessidade, a especialistas ou a centros especializados.

— Assegurar a coordenação perfeita dos ensinamentos.

— Coordenar as avaliações e tomar nota dos *dossiers* dos alunos. Tais funções são de tal modo nobres e complexas, que as simples prestações administrativas às quais, durante muito tempo, se limitou a intervenção do director de classe, fez considerar esse encargo como uma corveia imposta aos colegas mais jovens ou àqueles cujo horário era menos pesado. Trata-se aqui de trabalhos que necessitam competências específicas, e portanto preparação especial a adquirir para além da formação inicial, seja capitalizando pouco a pouco as unidades de valores (créditos) apropriados, seja seguindo os conjuntos de cursos do terceiro ciclo, para os quais os docentes serão licenciados conforme os regulamentos que facilitam a educação continuada e o aperfeiçoamento.

Essa formação consistirá principalmente num aprofundamento dos conhecimentos e das práticas psicológicas requeridas para aconselhar e ajudar os alunos, na dinâmica de grupo, na construção e na avaliação de *curricula*, e na avaliação dos alunos.

Ainda que, em toda a administração, pareça evidente retribuir especialmente a função de chefe de repartição, o director de classe só raramente beneficia de qualquer vantagem. Não deveria mais ser assim futuramente.

A mesma observação se aplica pelo menos com tanta pertinência aos docentes que, num sistema de *team teaching*, assegurarão a direcção da equipa. Assim encontrar-se-á, aliás, uma maneira simples de recompensar os docentes de grande valor sem que eles abandonem o seu posto. Como escreve Woodring: «Os chefes de equipas de ensino são chamados a tornar-se os membros mais importantes do sistema escolar. Vão desempenhar o papel de directores de programas e preencher as tarefas pedagógicas que os directores de escola não conseguiram assumir. A existência dessa nova função concederá um posto de *leadership* aos docentes distintos... e um estatuto pecuniário muito mais elevado.» [3]

Já considerámos as modalidades de formação do professor-conselheiro e o seu papel determinante na formação dos professores. Tornar-se «formador de formadores» deveria, evidentemente, tornar-se uma promoção de grande importância e, por consequência, implicar um estatuto e uma remuneração particularmente elevados.

O director de escola

Se a denominação permanece a mesma, as responsabilidades de um chefe de estabelecimento são tanto da ordem de uma pequena empresa familiar que conta algumas pessoas, como de uma empresa empregando dezenas de trabalhadores e atendendo centenas de clientes.

Mas se a dimensão das escolas varia muito, em primeira análise, os componentes da função de director são todavia os mesmos. Além disso, a comparação com uma empresa familiar ou industrial é rejeitada em benefício de um paralelismo com um centro de acção comunitário, o que nada tira à

[3] P. WOODRING, *New Directions in Teacher Education, op. cit.*, pp. 75-76.

necessidade de uma administração rigorosa e eficaz, e de uma gestão por vezes inspirada na ciência do *management*, mas nunca decalcada dele. Os objectivos e os meios de os atingir diferem fundamentalmente a muitos respeitos.

A função de chefe de estabelecimento comporta um aspecto pedagógico e um aspecto administrativo; exerce-se primeiro no interior da escola, mas necessita também importantes relações exteriores. É certamente lamentável que sob a pressão das exigências quotidianas e, talvez também, por um mecanismo de fuga diante dos problemas pedagógicos e humanos que estão mal preparados para resolver, muitos chefes de estabelecimento se encontrem confinados às tarefas administrativas, ainda que — todas as investigações o confirmam — as funções de direcção deveriam centrar-se na educação.

A investigação de N. Gross e R. Herriott[4] é geralmente considerada como uma das mais esclarecedoras sobre o assunto que nos ocupa. No termo de um vasto inquérito, eles definiram da forma que se segue, as principais funções a exercer pelo director de escola, no interior do estabelecimento:

1.º Gerir o estabelecimento concedendo prioridade aos imperativos pedagógicos.

2.º Exercer eficazmente as suas tarefas administrativas, sem se deixar esterilizar por elas e sabendo guardar as distâncias em face das exigências da administração.

3.º Criar relações de cooperação com os professores e, particularmente, evitar situações conflituais sabendo respeitar a forte personalidade de muitos docentes, devido à sua alta qualificação. Homogeneizar e coordenar a acção de conjunto do pessoal.

4.º Suscitar o interesse dos professores pela investigação pedagógica.

5.º Manter nos professores o desejo de se manter ao corrente da evolução da sua especialidade (reciclagem).

Entre as principais conclusões a que chegaram Gross e Herriott, retêm-se:

1.º Num estabelecimento bem animado segundo as dimensões indicadas mais atrás[5], os docentes sentem-se felizes por fazer parte de uma equipa activa; a acção integradora do director não é sentida como um atentado à liberdade.

2.º Os docentes experimentam o sentimento de um melhor êxito profissional.

3.º O rendimento dos alunos aumenta em função do sentimento de êxito profissional dos professores.

4.º Uma boa animação é inseparável da gestão democrática do estabelecimento (a atitude dos superiores administrativos imediatos do director determina, em parte, a sua atitude face aos seus professores).

5.º A qualidade da animação não está em relação significativa com a idade do director, a duração dos seus estudos e a sua antiguidade pedagógica.

---

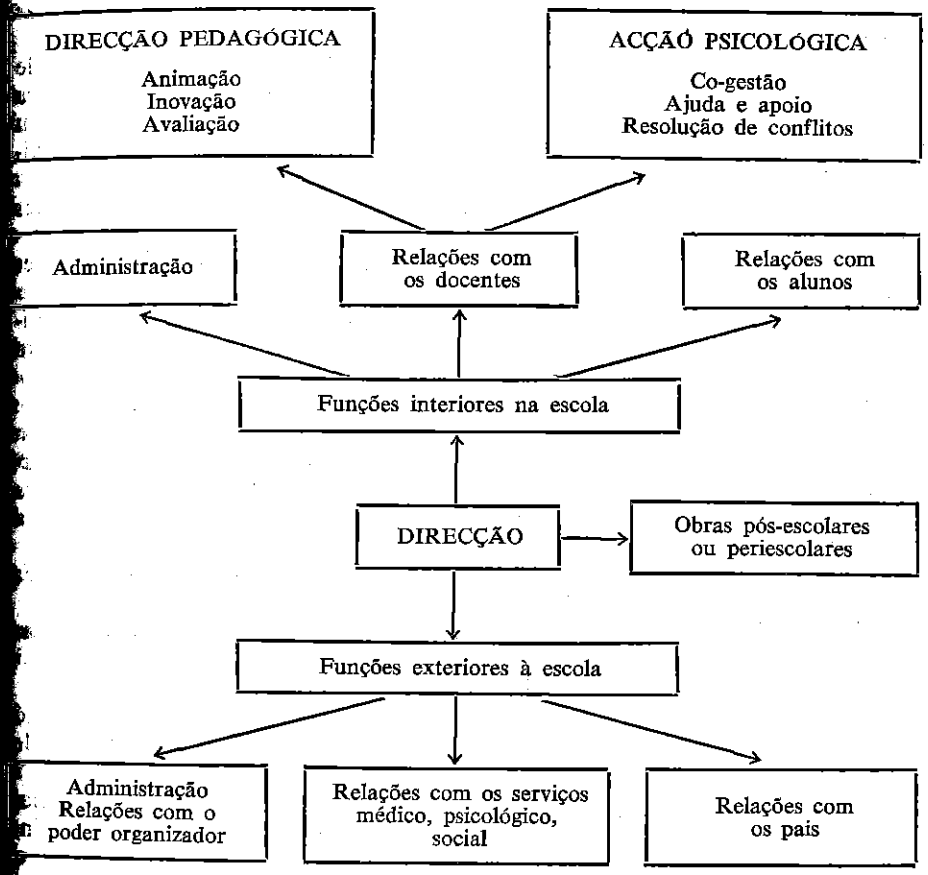
[4] Cf. N. GROSS e R. HERRIOTT, *Staff Leadership in Public Schools: A Sociological Inquiry*, J. Wiley and Sons, Nova Iorque, 1965.

[5] Avaliação segundo uma «Executive Professional Leadership Scale».

6.º Os homens não são melhores directores que as mulheres.

7.º A aptidão para resolver conflitos interpessoais é importante.

Guardando alguma distância em relação a essas indicações e a outras investigações — também elas principalmente americanas —, verifica-se que as exigências dominantes são: ser um administrador eficaz; ser um *leader* democrático, capaz de dar segurança, de defender os seus colaboradores e de os ajudar a resolver os seus conflitos interpessoais; ser um animador pedagógico, um agente de inovações. No entanto, as funções de director não se resumem a isso, conforme o mostra o organograma seguinte.



formação

A multiplicidade e a complexidade das tarefas militam em favor de uma formação cuidadosamente planificada. Duas grandes opções se oferecem neste respeito, e não excluem:

— Organizar ciclos de cursos pós-graduados a que seriam admitidos candidatos satisfazendo algumas condições: experiência profissional mínima, aptidão para *leadership*...

— Definir o conjunto das exigências que conduzem ao certificado de aptidão à direcção e permite aí satisfazer progressivamente por capitalização de unidades de valor.

Segundo que critérios se seria autorizado a preparar-se para a direcção? Pela selecção dos inspectores, J. V. Cox estima que é preciso considerar principalmente cinco qualidades, também desejáveis nos directores: 1. capacidade de *leadership;* 2. capacidade de viver em harmonia com outrem; 3. capacidade de ensino; 4. tolerância; 5. capacidade de respeitar pessoas com quem não se está de acordo.

Numa escola co-gerida, cada docente tem normalmente oportunidade de manifestar essas cinco qualidades. É portanto possível que o grupo sugira que um qualquer dos seus membros se prepare para a direcção, ou que um membro do grupo que desejaria preparar-se para isso, seja primeiro convidado a discutir o seu projecto com os colegas.

Desde o início, importaria, aliás, ter também em conta as qualidades de administrador do candidato.

A formação seria essencialmente activa e gravitaria à volta das seguintes actividades:

— Dinâmica de grupo (Rogers —, a cujas teorias não se devem limitar —, preconiza explicitamente o *sensitivity training*, e a participação em *T. groups* e *encounter groups)* [6];

— Simulação de situações educativas ou administrativas [7];

— Experiência *in loco*.

Em todas essas actividades, os candidatos seriam cuidadosamente observados, especialmente para deter os que se revelassem mal adaptados à nova função que desejariam exercer, e que por si mesmos não suspenderiam a sua actividade.

Vários desses conteúdos da formação foram já evocados. Sem querer esgotar a questão, é preciso também prever:

— uma informação sobre as possibilidades de aperfeiçoamento para as quais um director pode orientar o seu pessoal;

— uma preparação para a introdução de inovações;

— um aprofundamento em matéria de investigação pedagógica, não só para melhor animar a escola, mas também para estar em condições de criticar as inovações propostas;

— uma preparação para a formulação de objectivos e para a negociação visando encontrar um consenso para os seus propósitos (idealmente atingido entre pais, alunos, docentes e director);

— uma preparação para a avaliação comportando uma análise dos comportamentos de ensino. Insiste-se especialmente na necessidade de realizar essa avaliação em colaboração directa e em acordo com o interessado (sistema contratual). Ela deve ser experimentada como um esforço comum para um fim profundamente aceite, e não como uma ameaça para a pessoa, ou uma condenação potencial.

[6] Ver C. R. ROGERS, «A Plan for Self-Directed Change in an Educational System», em *Educational Leadership*, 24, 1967, pp. 717-731.

[7] Ver especialmente: J. HEMPHILL e outros, *Administrative Performance and Personality*, Teachers College, C. U., Nova Iorque, 1962.

Semelhantes exigências poderiam parecer exageradas no contexto actual. Não se perderá de vista que se admite previamente a hipótese de uma formação inicial dos professores, aprofundada no sentido indicado no início do presente estudo, e de uma formação continuada para todos, que aliás faz parte integrante das actividades profissionais.

O inspector de ensino

O que acaba de dizer-se para a selecção e a formação de directores aplica-se também, em grande parte, à preparação dos inspectores. As duas funções, no entanto, não podem ser confundidas.

Em suma, o inspector é chamado a exercer uma direcção e uma animação pedagógicas e a proceder a *controlos* educacionais e administrativos. Intervém também na resolução de problemas pessoais ou de conflitos interpessoais, mas muito secundariamente, pois não é membro permanente do grupo e arrisca-se a aparecer como um justiceiro, enquanto deveria idealmente servir de árbitro só em segunda instância e convocado pelo grupo.

Desde 1950, noventa universidades americanas oferecem programas de doutorado em administração da educação e em várias centenas de estabelecimentos de ensino superior, pode adquirir-se um título de especialista no mesmo domínio. Estudos de terceiro ciclo, de um nível mais elevado, indicam-se certamente também para os inspectores de *todos* os níveis pedagógicos.

Essencialmente, o inspector deveria constituir a placa giratória, o pivô da animação pedagógica quando se trate:

— de dirigir os professores no seu esforço de aperfeiçoamento pedagógico e científico e de aí colaborar;

— de estimular a investigação de desenvolvimento e a investigação operacional nas escolas, e a investigação mais fundamental nos centros especializados;

— de preparar reformas ou de as efectivar;

— de servir de agente catalisador da inovação;

— de suscitar e de harmonizar a actividade de construção de *curriculum* ao nível dos docentes: definição dos objectivos, ensaio controlado dos métodos, dos manuais e do material;

— de harmonizar os processos de avaliação e de organizar praticamente os trabalhos de moderação.

Mas as funções do inspector não terminam aí:

— Ele é o avaliador exterior das escolas e dos docentes tomados individualmente.

— Ele é uma espécie de analista das necessidades e das carências do sistema escolar.

— Ele é um dos membros mais importantes das equipas de construção dos programas escolares.

— Ele é o interlocutor intermediário entre o poder organizador e a sua administração, por um lado, e por outro a base docente.

Essa função particular, aliás, levanta um problema de selecção e de nomeação para o posto. Numa estrutura que não procede mais de uma hierarquia piramidal, mas de uma larga concertação e da co-gestão, o inspector não poderá mais ser designado para a cúpula, mas deveria idealmente ser proposto para a base, pelos seus méritos excepcionais, e aceite também plenamente nas cúpulas. Essa democratização não suprime nada das exigências de formação, pelo contrário!

Para as grandes modalidades da formação, não repetiremos o que foi dito para os directores. No que se refere aos inspectores, prevê-se aliás um aprofundamento e uma actualização contínua no ramo da especialidade, com uma insistência particular sobre a contribuição interdisciplinar e a integração dos ramos. Idealmente, estágios em sistemas escolares estrangeiros deveriam também fazer parte integrante da preparação e da formação continuada para a função de inspecção.

Para fixar as ideias, o nível de qualificação deveria ser o do doutorado actual, entendendo-se bem que não se trata de se «preparar» para a inspecção redigindo uma tese em casa. O título de doutor — ou seu equivalente — permitiria aliás fazer funcionar os inspectores nas universidades, ao nível académico mais elevado, uma das condições de passagem da formação de todos os professores no ensino universitário.

O cargo de investigação

As relações entre a investigação e os docentes são objecto de um capítulo especial. Acantonamo-nos portanto estreitamente no aspecto promocional do destaque.

Primeiro, importa torná-lo estatutariamente possível e prever um posto adequado no orçamento anual da Educação Nacional e da Cultura. Desde a formação inicial, os docentes terão de ser iniciados activamente na investigação em educação. Vimos também que idealmente, cada escola, cada docente que o desejasse, deveriam — futuramente — participar nas investigações de desenvolvimento.

A nomeação para missão de investigação teria por objectivos:

— Permitir aos docentes que pareçam manifestar disposições especiais, experimentar em tempo inteiro a profissão de investigador, seja para voltar depois a reforçar o potencial de investigação da sua escola, seja para tornar-se eventualmente membro de um centro de investigação, seja ainda para valorizar essa aprendizagem especial em outras funções.

— Enviar para um centro de investigação um docente escolhido pelos seus colegas e os seus chefes, e encarregado de efectuar aí trabalhos necessários à resolução de um problema que se põe na escola (investigação operacional).

Essa mobilidade vai desempenhar um papel essencial, tanto para assegurar o dinamismo da função docente como para projectar um ponto real entre a prática escolar e a investigação. O importante é que o cargo de investigação seja sentido como uma distinção[8] e que traga unidades capitalizáveis, susceptíveis de conduzir seja a um aumento de vencimento, seja a uma outra promoção.

O cargo de administração

Não se conhece nada, na Europa, de formação sistemática para administração escolar, e isso é uma lacuna grave. Pois que, além das suas tarefas universais — cálculo dos vencimentos, respeito pelas leis sociais, gestão de orçamentos, etc. —, a administração desempenha um papel pedagógico importante, sobretudo:

— para dar forma legal à organização, às estruturas e aos programas do ensino;

— para planificar o ensino (segundo critérios que não são só económicos, mas também pedagógicos);

— para assegurar a coordenação necessária em matéria de investigação, de construção de *curricula*, de avaliação, de relações internacionais...

Não há dúvida que ao lado dos administrativos «puros», e de pessoas que têm, desde o princípio, escolhido a carreira de administração da educação e especialmente se prepararam para isso, a administração deve também associar docentes experimentados. A entrada de docentes na administração não deveria mais efectuar-se segundo o simples grau das flutuações políticas, mas — sem por isso excluir necessariamente o aspecto político — preparar-se como outras especializações.

A lista das exigências administrativas deveria portanto ser redigida e, no decurso da sua educação continuada, os docentes poderiam adquirir unidades de valor nas secções universitárias que preparam para a administração escolar (sector que, recordemo-lo, permanece por criar na maioria dos países europeus, como aliás os departamentos de planificação da educação e de construção de *curricula*).

CONCLUSÃO GERAL

A maioria dos alunos-docentes do ano 2000 nascerão durante o decénio que começa, e crescerão na época de uma das mais dramáticas crises culturais da história da humanidade.

Objectivamente, não é possível afirmar que o caos, a desintegração social, não assinalem o acontecimento do próprio século. O pessimismo habita hoje muitos homens tidos por lúcidos e sensatos. Todavia, a impossibilidade de predizer seguramente uma catástrofe, permite esperar que ela não se produza. E como o educador faz voto de confiança no futuro, quaisquer que sejam as deficiências dos seus alunos, nós optamos resolutamente pela hipótese optimista. O futuro, ao alcance da nossa mão, abre então perspec-

[8] Entre outras possíveis — missões de estudo ao estrangeiro, missões de assistência técnica... — de que não se experimenta estabelecer uma lista um pouco exaustiva.

tivas tão brilhantes, que, com alguma ingenuidade, nós não conseguimos crer que os homens o impeçam de nascer.

Numa civilização que oferece uma melhor qualidade de vida, a escola, aberta, continuará a desempenhar um considerável papel educativo. Instituição democrática, ela não servirá mais para inculcar um saber rígido, garante da reprodução de uma hierarquia social pré-determinada, mas será um meio de vida condicionado para permitir a experiência directa dos homens e do ambiente, sem pôr em perigo a saúde física e mental de uma juventude vulnerável.

Indissociada da vida, a escola não procurará separar artificialmente o cognitivo do afectivo. Reconhecendo o papel primário das atitudes e dos valores, ela tratará de os cultivar conservando a felicidade, o sentir-se bem consigo mesmo e com os outros.

Prepara-se assim um mundo de ignaros? Longe disso. Apoiando-se numa tecnologia cuja pedagogia experimental contemporânea reconhecia cada dia melhor a extraordinária contribuição, a equipa docente do ano 2000 ajudará cada aluno a dominar um vasto saber funcional, ao lado do qual os conhecimentos actuais dos nossos estudantes aparecerão provavelmente derrisórios.

Nessa perspectiva, e quase por toda a Europa, a formação actual dos docentes permanece muito mais perto do século XIX que do século XXI. Evidentemente que vivemos, aliás, em matéria de preparação dos professores, como em tantas outras, um período transitório, não entre dois séculos, mas entre duas eras.

Usufruindo um estatuto igual ao de todos aqueles que servem eminentemente a sociedade, o docente do futuro será um «profissional» cuja complexidade da preparação se assemelhará muito, sem dúvida, à do médico actual. Não que pensemos em retribuir menos, em considerar menos os pediatras porque não se ocupam dos adultos, não mais estabelecendo distinção estatutária entre os docentes segundo a idade dos seus alunos ou os domínios que eles escolheram aprofundar.

O mundo pedagógico conhecerá também os seus omnipráticos e seus especialistas e, num tempo ainda mais longínquo, os primeiros aparecerão talvez de tal forma preciosos, que serão também objecto de distinções particulares.

Pelo menos existirão duas vias de formação dos docentes, especialmente para permitir a homens de rica experiência fazer aproveitar sistematicamente os outros da sua colheita de vida. Aqueles que escolheram fazer da educação a sua primeira profissão, irão aliás mergulhar periodicamente no mundo dos adultos para se reforjarem quadros de referência reais.

Que a formação dos docentes continue durante toda a sua carreira, parece, a partir de agora, de tal necessidade, que se é dispensado de insistir nesse ponto.

Mas as hierarquias e as instituições têm a vida dura! O docente que vimos entrevendo não é nada filho da utopia. Mil observações possíveis desde hoje, mostram que ele se prepara. Os vinte e cinco anos que nos separam do ano 2000 serão suficientes para que a evolução institucional se produza em toda a Europa? Nada é menos certo. Assistimos já a ensaios, a reformas

mais ou menos tímidas. E o nível de avanço das mentalidades varia, por vezes de forma assombrosa, segundo o país onde se encontra. Aliás, a Europa é tão pequena!

Da mesma forma que o último quartel do século XIX serviu para estabelecer os fundamentos da escola pública e que teria sido necessário quase todo o século XX para realizar a polivalência cultural, assim também o último quartel do século XX representará provavelmente o período de gestão necessário ao nascimento de um novo tipo de ensino que o século XXI conhecerá no estado adulto.

Índice

SECÇÃO III

A FORMAÇÃO CONTINUADA

SECÇÃO IV

REORIENTAÇÕES

SECÇÃO V

O RECRUTAMENTO

SECÇÃO VI

PROBLEMAS PARTICULARES

PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

volumes publicados:

ALFONSO BERNAL DEL RIESGO
Os Erros da Educação Infantil

ANDRÉ BERGE
Educação Sexual da Criança

ANDRÉ FERRÉ
A Pedagogia Militante

ANDRÉ LE GALL e SUZANNE SIMON
Os Caracteres e a Felicidade Conjugal

ANN BURKITT
Aprender a Viver com o Sexo

ANNA FREUD
Psicanálise para Pedagogos

ANNE-MARIE FICHOT
A Criança Disléxica

ARTHUR GILLETTE
A Revolução Educacional Cubana

BERNARD MULDWORF
Freud

BRUNO BETTELHEIM
Só Amor não Basta

BRUNO BIASUTTI
Guia para uma Educação não Repressiva

C. P. BOUTON
O Desenvolvimento da Linguagem

CARL R. ROGERS
Tornar-se Pessoa
Grupos de Encontro
A Terapia Centrada no Paciente
Psicoterapia e Consulta Psicológica

CELESTIN FREINET
Pedagogia do Bom-Senso

CHARLES MACCIO
Animação de Grupos
Para uma Educação da Liberdade

COLETTE HUMBERT
Consciencialização

DANIEL HAMELINE e M.-J. DARDELIN
A Liberdade de Aprender

DAVID WOLSK
Um Método Pedagógico Centrado na Experiência

FRANÇOISE LAZARD-LEVAILLANT
A Criança essa Desconhecida

GASTON MIALARET
A Educação Pré-Escolar no Mundo

GEORGES BASTIN
As Técnicas Sociométricas

GEORGES GUSDORF
Professores, para Quê?

GEORGES MAUCO
Psicanálise e Educação
Educação e Sexualidade

GEORGES SNYDERS
Para onde Vão as Pedagogias Não-Directivas
Escola, Classe e Luta de Classes

GILBERT DE LANDSHEERE
A Formação dos Docentes Amanhã

HEINRICH MENG
Coacção e Liberdade na Educação

HENRI GIRAUD
A Criança Inadaptada à Escola

HENRI PIERON
Ciência e Técnica dos Exames

JACQUES MANTOY
Vocabulário Essencial da Psicologia da Criança

JEAN BARBERET
A Escola, Novo Meio de Vida

JEANNE BURNIAUX
O Sucesso Escolar

JEAN PIAGET
A Linguagem e o Pensamento da Criança

J. LAPLANCHE
e J.-B. PONTALIS
Vocabulário da Psicanálise

JORGE CORREIA JESUÍNO
e ORLINDO PEREIRA
Desenvolvimento Psicológico da Criança (1.° vol.)

JOSEPH LUFT
Introdução à Dinâmica de Grupos

KARL MARX
e FRIEDRICH ENGELS
Crítica da Educação e do Ensino

LENA POUGATCH-ZALCMAN
As Crianças de Vilna

MARCEL ROUET
O Comportamento Sexual da Mulher

MARIA JOSÉ GRANGER
Guia para Montagem e Funcionamento de uma Creche

MARIA JOSÉ WEREBE
A Educação Sexual na Escola

MARIE-CLAIRE DEBIENNE
O Desenho e a Criança

MARTHE ROBERT
A Revolução Psicanalítica

MAUD MANNONI
A Criança Atrasada e a Mãe
Educação Impossível
A Criança «Doente» e os Outros

MAURICE REUCHLIN
O Ensino no Ano 2000

MICHEL LOBROT
Animação não Directiva de Grupos

MICHEL RICHARD
A Psicologia e os seus Domínios (2 vols.)

MYRIAM DAVID
A Criança dos 0 aos 6 Anos

PAUL LENGRAND
O Homem do Futuro

PHILIPPE MONELLO
e VICTOR JACOBSON
O Trabalho Social em Equipa

PHILIPPE ROBERT
Os Grupos de Adolescentes

PIERA AULAGNIER-SPAIRANI,
JEAN CLAVREUL,
FRANÇOIS PERRIER,
GUY ROSOLATO
e JEAN-PAUL VALABREGA
O Desejo e a Perversão

PIERRE DAVID
Psicanálise e Família

PIERRE GALIMARD
A Criança dos 6 aos 15 Anos

PIERRE GOURGAND
As Técnicas de Trabalho de Grupo

PIERRE RAKOTOMALALA
e LE THANH KHOI
A Educação no Meio Rural

RAMOS LAMPREIA
A Criança e a Linguagem Escrita

ROGER DE MONTVALON
e OUTROS
Saber Ser Pai

ROGER COUSINET
A Educação Nova

ROGER GILBERT
As Ideias Actuais em Pedagogia
O seu Filho na Escola Primária

STEVAN BEZDANOV
Uma Escola Comunitária na Jugoslávia

VIVIANE DE LANDSHEERE
e GILBERT DE LANDSHEERE
Definir os Objectivos da Educação

WILLEM VAN DER EYKEN
Os Anos Pré-Escolares

VARIOS
A Pedagogia Freinet por aqueles que a Praticam
A Educação como Prática Política
101 Conselhos para a Saúde das Crianças

psicologia e pedagogia

Mergulhando as suas raízes na realidade, a presente obra pretende sobretudo uma desejável unificação da profissão docente, implicando variados problemas como:

— a formação de base de todos os professores
— tempo de trabalho consagrado à formação contínua
— o ensino técnico e o especial
— recrutamento, reorientação e promoção dos professores
— participação na investigação, na organização dos programas e na gestão da escola.

De Gilbert de Landsheere, já publicado nesta mesma colecção, DEFINIR OS OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO (2.ª edição)

MORAES editores