

JORGE PINTO*

A formação em contexto e inovação: desafios e problemas



Introdução

Projecto de “formação-investigação-acção” TEIP desenvolvido no âmbito da Escola Superior de Educação de Setúbal, numa parceria com a DGIDC/ME, projecto, 2009 entre 2008-2010 teve como objectivo central melhorar as aprendizagens, diminuir o insucesso e os abandonos escolares e reforçar estratégias de educação para o trabalho nos TEIP através de um maior enquadramento e apoio aos percursos dos alunos na escola (Documento de Projecto, 2009) Este tem como matriz fundadora o Projecto das ACND (2006-2008) que visava compreender e formar os docentes para a gestão das dificuldades dos alunos utilizando as áreas curriculares não disciplinares como um “espaço curricular alternativo” ao serviço das equipas pedagógicas (conselhos de turma) equipas pedagógicas para trabalhar e apoiar de forma concertada o percurso de todos os alunos. Aprofundou-se ainda o papel dos directores de turma como figuras de liderança intermédia na gestão de todo este processo. (Bettencourt *et.al.*, 2008). Das inúmeras aprendizagens efectuadas no quadro deste trabalho podemos salientar três aspectos que foram alguns dos eixos de trabalho no então “novo projecto”: (i) a responsabilização da escola como colectivo no “cuidar” e apoiar o percurso de todos os alunos; (ii) a construção e ou reforço das equipas pedagógicas e das suas lideranças nomeadamente através do director de turma (iii) a mudança da formas de trabalhar aos nível das práticas pedagógicas. As Escolas com que trabalhamos forma essencialmente duas o Agrupamento de Escolas de Marateca/Poceirão e o Agrupamento de Escolas de Vialonga. Estes dois contextos de trabalho são naturalmente muito diferentes em termos das suas características humanas e organizacionais que criam diferentes possibilidades de concretização e desenvolvimento dos eixos de trabalho atrás referidos. Contudo, pode dizer-se que em ambas há uma preocupação com o insucesso dos alunos e a recusa da perspectiva da constatação e o desejo de procurar as causas no fazer pedagógico (Bettencourt & Pinto, 2008).

O modelo de intervenção

Trabalhar nesta perspectiva de uma forma holística, não pode ser visto como um processo que dependente da vontade individual de professores que constituem diversos conselhos de turma, nem apenas da vontade da direcção da escola, mas como um processo integrado

* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

de “profissionalização colectiva” (Gather Thurler, 1994) que envolva não só os docentes os estudantes bem como toda a escola enquanto organização aprendente (Fulan & Hargreaves, 2000).

Deste modo também não nos pareceu adequado encorajar os docentes a frequentar acções de formação, embora centradas nas temáticas interessantes para o desenvolvimento do trabalho em causa, pois nada garantia que esta formação desinserida do contexto de trabalho se viesse a repercutir na sala de aula e principalmente no trabalho com os alunos.

Assim, entendemos a necessidade de criar um dispositivo de investigação -formação em contexto que possibilitasse uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e os seus efeitos no trabalho dos alunos bem como na procura de soluções e sua avaliação no sentido de levar o maior de alunos possível a aprender. O desenvolvimento do trabalho autónomo em Vialonga é disso um exemplo (Moreira, Fonseca, Pinto, 2010) Contudo, assumir esta profissionalização colectiva, enquanto projecto de escola não é tarefa simples, e sem riscos pois, normalmente, os professores têm dificuldades em passar de uma visão mais pessoal sobre a responsabilidade pelas aprendizagens dos alunos para uma visão colectiva sobre este problema. Este “dever de competência” (Perrenoud, 2001) exigido aos professores é sustentado por um dispositivo de investigação formação em contexto, organizado de forma flexível e incluído nas horas de trabalho não docente, veio a revelar-se num instrumento fundamental no quadro deste projecto, mas foi também um dos aspectos que se mostrou mais difícil de sustentar e desenvolver ao longo do tempo. É por isso que achamos pertinente tomá-lo como objecto de investigação e tentar perceber as exigências institucionais e que um dispositivo desta natureza exige bem como dos problemas que enfrenta. Na análise que realizámos através dos relatórios produzidos (Pinto, 2009) pelos formadores em reflexão com os formandos pudemos identificar os aspectos que se seguem, quer como zonas fortes, mas simultaneamente como zonas de ameaça sobre as quais se tem que ter uma atitude vigilante no sentido de as reforçar de forma sistemática. Estas são as seguintes:

• **Garantir a adesão dos professores/formandos ao projecto: do institucional ao pessoal**

A inovação desejada tal como a definimos ao nível da organização do trabalho pedagógico e na sala de aula não surge de forma espontânea, nem como um somatório de vontades individuais. É obra de uma colegialidade desejada e assumida baseada na responsabilidade e autonomia dos colectivos e das pessoas.

Assim, um dos problemas que este projecto coloca em plano de destaque é a importante e necessária passagem do programa de formação institucional para a esfera das práticas pessoais, isto é, como se passa de um projecto “imposto institucionalmente” para um projecto assumido por cada um. Perceber o modo como os formandos aderem ao projecto parece-nos ser uma dimensão essencial nesta dimensão. Assim, consideramos como um primeiro momento chave a “negociação” do contrato de formação. Em reunião geral a Direcção da Escola e os formadores desenvolveram um trabalho de explicitação, onde se enunciaram os objectivos do projecto, o que se esperava dos formandos e o que eles poderiam esperar dos formadores. Contudo, sabemos que não é a assinatura que constrói a adesão, mas que ela vai sendo construída ou não ao longo do processo. De certo modo

é um caminho paralelo à aprendizagem dos alunos nas diversas disciplinas com os seus avanços e recuos.

Qualquer mudança, sobretudo, no seu início, é geradora de alguma insegurança, e não se muda tudo de uma vez só. Contudo a existência de um contexto de formação pode ser facilitador da disponibilidade para a mudança ou seja de adesão ao projecto.

De uma forma geral, os professores envolvidos nesta formação têm revelado uma atitude mais positiva face a alguns constrangimentos e inseguranças, (...). Para além disso, o clima de trabalho, também evoluiu bastante, havendo uma abertura cada vez maior e a consciencialização de que a formação é o resultado do trabalho conjunto entre formandos (as) e formadora (Isabel Bento; relatório intermédio, p. 5)

Mas a apropriação do projecto não se faz de modo linear. Pode aceitar-se umas exigências e reagir-se a outras ou porque se resiste simplesmente ou porque ainda não houve tempo de aprendizagem.

Com metade da oficina executada, nota-se um grande envolvimento por parte dos formandos na construção e adaptação de materiais que facilitam o trabalho diversificado com os alunos. Este envolvimento é geral. A dificuldade aqui reside sobretudo em desenvolver atitudes mais reflexivas. A participação por escrito é muito incipiente, neste momento. (Pascal Paulus, relatório intermédio p. 4)

A adesão ao projecto não acontece para todos os formandos ao mesmo tempo. No nosso caso ainda é uma realidade com diversos graus de variação ao nível dos formandos, mesmo nos diversos contextos

Nem todos os formandos estão plenamente empenhados em trabalhar à volta das necessidades dos alunos e, igualmente dispostos a expôr as suas fragilidades. (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 6)

A adesão tem sido bastante variável de formando para formando. Enquanto alguns se mostraram muito interessados desde o início, outros há que colocaram logo à partida muitas reticências, (...) À medida que o tempo decorria, os problemas foram-se esbatendo e o ambiente geral tornou-se mais confiante. O que não significa que a adesão dos formandos tenha aumentado na mesma proporção. (Isabel V. Pires; relatório intermédio, p. 11)

Este maior ou menor envolvimento no projecto parece ter uma componente tanto pessoal como institucional. Do ponto de vista pessoal o facto de os professores estarem há mais

tempo comprometidos com práticas de inovação/formação num contexto de trabalho colaborativo parece ser um factor que influencia positivamente esta adesão.

O grupo de professores/formandos que sempre fez parte da formação realizada pela ESE de Setúbal, é um grupo que, pela experiência adquirida e empatia criada tem vindo a contribuir para a valorização destes momentos e o envolvimento dos outros formandos (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 7).

Querer, atribuir um sentido para a inovação, e ter apoio na acção a desenvolver, pelo menos no início, parece ser um outro factor que facilita a adesão ao projecto.

Por outro lado, é significativo o esforço de muitos formandos em corresponder aos compromissos assumidos, possuem capacidade de auto-reflexão e adoptam/experimentam estratégias pedagógicas construtivistas. Algumas sessões destinaram-se à construção de instrumentos como ficheiros de trabalho para EA, mas a presença de um formador no decorrer das aulas tem um impacto mais significativo na mudança da prática pedagógica. Por vezes, o formando concorda e pretende pôr em prática uma alternativa à forma habitual de trabalhar, mas necessita que o formador/colega avance em primeiro lugar (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 7).

A inexistência de uma equipa de trabalho, o trabalho isolado e os poucos hábitos de trabalho colaborativo parecem ser situações que geram condições para resistência na adesão ao projecto.

Particularmente os formandos que leccionam sozinhos uma disciplina/turma (sem a presença de professor de apoio, apresentam resistência/receio em revelar a sua prática, (...) evitando a auto-crítica e as propostas que são apresentadas pelo grupo para minimizar os problemas. (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 6).

Em termos institucionais o pouco comprometimento dos órgãos de gestão, a falta de tempo e espaços de reunião e a própria organização horária dos docentes que permitam o trabalho colaborativo parecem ser obstáculo à adesão ao projecto.

Com efeito, as equipas pedagógicas outrora definidas e previstas para fazerem parte das oficinas foram modificadas, (...) houve a necessidade de iniciar de novo todo o processo de sensibilização para a importância desta formação, o que trouxe algum abrandamento das expectativas inicialmente criadas para esta fase da formação. (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 7).

Outro factor que condicionou o normal funcionamento da oficina, particularmente durante o 1.º Período, relacionou-se com a ausência de um plano articulado de reuniões do agrupamento, fazendo com que muitas vezes as sessões coincidissem com outras necessidades administrativas da escola, apesar da existência de um calendário das oficinas, comunicado ao órgão de gestão desde Setembro

de 2008. Esta situação foi regularizada a partir de Novembro, mas criou até à data alguns desajustamentos de ordem relacional. (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 7).

Em contrapartida a constituição de equipas pedagógicas, com relativa estabilidade, parece ser um factor positivo que facilita o envolvimento dos formandos.

No caso da oficina de formação do 1º ciclo, após cerca de 6 meses de formação, parece que a equipa está construída. O sentimento de inicial de “formação imposta” parece ter dado lugar a uma “formação assumida”. Há algumas evidências que sustentam esta visão: o prolongamento das sessões no debate de alguns temas, as iniciativas que vão aparecendo dos professores em quererem “experimentar”; a necessidade de partilhar com outros o que estão a fazer; uma maior intervenção de alguns elementos que tinham “falado menos” até então; a quasi-disponibilidade para abrir a sala a “outros” (formadores). (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 7)

· A construção mútua dos significados da formação: a mediação e os mediadores

A forma como os formadores percebem a formação e o seu papel num quadro de inovação pedagógica parece ser uma peça chave na sua concretização, onde o alvo é o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Tal como acontece em qualquer processo educativo a dinâmica da acção é diferente daquilo que está projectado. É neste pressuposto que entendemos a importância da capacidade reflexiva do próprio formador quer na quanto ao significado atribuído à formação, quer à sua acção enquanto formador de modo a reajustar a sua acção às necessidades decorrentes tanto do trabalho dos formandos como das exigências do próprio projecto.

De facto o Agrupamento tem de funcionar como uma comunidade onde os interesses dos alunos estão no centro das preocupações do sentido do trabalho docente. Todavia, a construção deste sentido tem de ser construído (negociado) com os diversos actores nomeadamente, CE, docentes, funcionários. Este sentido construído deverá ser o que orienta as acções dos professores e não o sentido o modo como cada docente interpreta a sua missão. Só assim o todo se pode assumir como algo mais que a soma das partes. A formação é um instrumento fundamental à concretização desta perspectiva. (Equipa do Poceirão/Marateca; relatório intermédio p. 8)

A formação como um contexto de trabalho complexo

Parece evidente que todos os formadores no quadro deste projecto encaram a formação como um suporte para o desenvolvimento de práticas de inovação. Assim, parece evidente que quanto mais contextualizada for a formação mais eficaz se torna. Como podemos perceber o agir pedagógico coloca um sem número de problemas, que não são iguais para todos os professores, nem ocorrem todos ao mesmo tempo. Trabalhar sobre estes problemas é fundamental para o desenvolvimento da inovação. Ora seria impossível trabalhar sobre eles numa formação “deslocalizada” sem cair numa antecipação teórica dos problemas e num receituário estafado de que “o professor deve”. Como vemos, tal como os alunos, neste quadro cada professor tem as suas singularidades e exige um olhar único, para começar a fazer, para começar a ter problemas, para encontrar respostas satisfatórias, para se sentir capaz.

A nível da formação, e no que me diz respeito, parece-me essencial poder dedicar mais tempo ao apoio aos professores fora das sessões de formação”. (Isabel V. Pires, relatório intermédio p. 14)

Contudo, parece que nesta formação em contexto o trabalho colaborativo entre os participantes é uma condição essencial. É necessário perceber, tal como uma turma de alunos, também o grupo de formação não é uma comunidade de aprendizagem. Por isso, é preciso construí-lo.

Um outro aspecto que se destaca como uma evidência é a necessidade de lidar com a “incompletude” das tarefas, isto é, as coisas não saem perfeitas de uma vez só. Assim, também este processo de construção da inovação tem de ser gerido com prudência, tanto ao nível da capacidade de resposta da formação como do tempo de mudança.

Penso que qualquer experiência de inovação não deve envolver, numa primeira fase, muitos participantes, porque se corre o risco de não se conseguir dar todo o apoio necessário e isso pôr em causa a credibilidade do que se pretende experimentar ou da própria experiência. Da mesma forma, as inovações não devem ser introduzidas todas ao mesmo tempo, mas sim gradualmente, pelo esforço que isso implica, pelo efeito psicológico que induz e pela impossibilidade de se apoiar convenientemente todo o processo”. (Isabel V. Pires, relatório intermédio p. 12)

O formador como mediador situado

A diversidade de contextos e de experiências de formação que os formadores envolvidos neste projecto encerram, constituem um capital de experiência importante para se perceber, de forma sustentada, algumas estratégias de acção que se têm vindo a revelar como produtivas ao nível do trabalho com os formandos. Destas destacamos:

- (i) A importância do formador poder ser não só um organizador das reflexões mas também alguém que se oferece como modelo relativamente ao fazer, isto é, alguém que já fez, e por isso, sabe como se faz de uma forma reflectida. É capaz de pôr à disposição do grupo, materiais e formas de os utilizar.

Os momentos de partilha, onde são apresentados os problemas e dificuldades sentidos pelo Conselho de Turma, no trabalho desenvolvido com os alunos(as), assim como a partilha de materiais e estratégias utilizadas pela formadora, na sua prática pedagógica, têm-se revelado bastante importantes”. (Isabel Bento, relatório intermédio p. 5)

- (ii) O formador não “ter a ultima palavra sobre...”. Isto implica saber ouvir e compreender e acolher como problemas a trabalhar as dificuldades decorrentes das práticas e deixar/encorajar acção.

O mais significativo tem sido a abertura da formadora para ouvir os problemas e as dificuldades que os CT têm sentido e o lançamento de propostas efectivas para a sua resolução”. (Isabel Bento, relatório intermédio p. 5)

- (iii) A necessidade de diferenciação no próprio grupo de formação operacionalizado em trabalho em pequenos grupos fora do espaço formal de formação de apoio à planificação do trabalho a desenvolver com os alunos

Outra estratégia que se tem revelado muito eficaz, são as sessões de trabalho, em pequeno grupo, em horário extra-oficina, para preparação do trabalho a desenvolver com os alunos (as), nomeadamente trabalho de projecto”. (Isabel Bento, relatório intermédio p. 6)

- (iv) Fazer incidir o trabalho de formação sobre aspectos que ajudem o professor a organizar melhor o seu trabalho com os alunos no seu conjunto, ou com alunos que manifestem problemas de forma mais persistente.

O debate sobre a quantidade e qualidade de trabalho pedido aos alunos para cada quinzena que levou a sucessivos ajustamentos com consequências positivas na exequibilidade das planificações, que hoje é generalizadamente feita com bastante equilíbrio; A reflexão sobre alguns alunos com dificuldades persistentes e de difícil resolução, seguida de uma procura de estratégias pedagógicas que respondam especificamente aos problemas revelados por cada um desses alunos (diferenciação pedagógica) foi possivelmente a estratégia mais eficaz, porque todos os alunos aos quais se deu este tipo de atenção melhoraram significativamente, mesmo um dos alunos que, de início parecia não estar a reagir”. (Isabel V. Pires, relatório intermédio p. 13)

(v) A construção de uma comunidade de investigação através de uma partilha de experiências alargada, onde cada um é consumidor e produtor de um trabalho comunitário [importância] da articulação desde muito cedo com a plataforma moodle, incentivando os formandos para a utilizar como plataforma de troca”. (P. Paulus, relatório intermédio, p. 4)

(vi) Uma intervenção do formador em parceria na sala de aula em situações significativas do ponto de vista da formação e consentidas pelo formando

Participação em sala, só nos momentos de trabalho diversificado, dando uma explicação natural pela presença de mais do que um adulto na sala, tem permitido um rico registo documental (fotografias e pequenos filmes, reutilizados nas sessões presidenciais da oficina”. (P. Paulus, relatório intermédio, p. 4)

As dificuldades do formador na acção formativa

Deste trabalho emerge também uma dimensão muito relevante e que é a consciência das dificuldades que o próprio formador encontra no seu trabalho com o grupo de formação. Só esta compreensão permite ultrapassar essas dificuldades e encarar o papel de formador como uma dimensão do seu desenvolvimento profissional. Deste emergem sobretudo ao nível das principais dificuldades sentidas:

(i) Gestão das inseguranças dos formandos perante a inovação

A principal dificuldade sentida teve a ver com a gestão das inseguranças reveladas na grande maioria de professores (as) envolvidos(as) no projecto “Trabalho Autónomo (...) devido ao facto de continuar a haver dificuldades em organizar e planearem um trabalho menos centrado no professor(a)”. (Isabel Bento, relatório intermédio p. 6)

(ii) Algumas inseguranças num campo específico ou sobre o não esperado

Uma [dificuldade] resulta da minha muito menor experiência com o 3.º Ciclo do E. B. do que com os níveis educativos inferiores”. (Isabel V. Pires, relatório intermédio p. 13)

(iii) Tempo (falta de) para o formador conhecer o terreno de intervenção, reflectir sobre a sua acção e para estar disponível para apoios mais específicos ou o sentido da finitude da intervenção.

Precisa-se de muito tempo dedicado a supervisão e observação, de um grande conhecimento do terreno (...) e de um tempo prolongado de presença do formador no terreno. (P. Paulus, relatório intermédio, p. 4)

A outra [dificuldade] prende-se com a falta de tempo para a reflexão e a preparação cuidada da formação e a falta de tempo para acompanhar e apoiar os professores fora das sessões da oficina. (IVPires, relatório intermédio p.12)

- (iv) A presença na sala de aula poder ser feita sem distância, o que pode ser usada, ou percebida como a passagem de um modelo, sem o desenvolvimento desejado da autonomia do formador

As solicitações para intervenções directas na sala, relacionadas com a utilização de material didáctico (matemática) ou da exploração de histórias e textos, criam situações delicadas na relação de supervisão pelo risco acrescentado que as intervenções sejam interpretadas como uma passagem de um modelo. (P. Paulus, relatório intermédio, p. 5)

Finalmente é necessário que a própria equipa formativa tome também como objecto de estudo as suas dinâmicas de abertura ao outro de modo a poder perceber-se neste trabalho de formação, isto é, percebendo os seus limites, para não tornar o seu trabalho como uma frustração permanente de não fazer mais e melhor. Como refere Paulo Freire: *“me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar de não saber algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objectivo de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”* (Freire 2003, p. 136¹).

Num momento em que as questões do insucesso estão socialmente assumidas, onde já não é sustentável clamar que a sua culpa é dos alunos ou dos seus pais é natural que e desejável que a Escola enquanto colectivo assuma a responsabilidade pelo percurso dos seus alunos. Todavia esta tarefa implica, para além de outras medidas, dotar-se de dispositivos que ajudem os professores a trabalhar dentro das salas de aula de modo a assegurar a aprendizagem do maior número possível de alunos. Sabemos por experiência própria que a tarefa não é simples, que necessitará de dispositivos de apoio e sustentação da inovação desejada. Todavia, neste quadro deve evitar-se a transposição de modelos mas antes aprofundar o que naquele contexto faz mais sentido. Foi a partilha desta experiência que quisemos partilhar com todos os que tomam como missão profissional a aprendizagem de todos os alunos.

¹ Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários prática educativa*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra.

Referências

- Bettencourt, A.; Guimarães, F.; Pinto, J.; Caeiro, T., (2008), *Qualidade do ensino e prevenção do abandono e insucesso escolares nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico: o papel das áreas curriculares não disciplinares (2006-2008)*. (Relatório Final não publicado) Lisboa: Ministério da Educação
- Bettencourt, A. & Pinto, J. (2008). *A acção da escola na promoção das aprendizagens de todos os alunos*. in: *Noesis* 78
- Bento, I. (2009) Relatório Intermédio do Projecto de Investigação - Acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ESE/ME. (Documento não publicado)
- Gather Thurler, M. (1994) As dinâmicas de mudança internas aos sistemas educativos: como os profissionais reflectem sobre as suas práticas. Monica Gather Thurler, & Philippe Perrenoud., (1994) *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia, saberes necessários prática educativa*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra
- Equipa de Marateca/Poçoirão (2009) Relatório Intermédio do Projecto de Investigação - Acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ESE/ME. (Documento não publicado)
- Fullan, M., Hargreaves, A. (2000), *A Escola como organização aprendente*, Porto Alegre, Artmed
- Perrenoud, Ph. (2001) L'obligation de compétence ou comment rendre compte de son travail quand on enseigne. in *Éducateur*. pp. 44-61
- Moreira, J; Fonseca, M; Pinto, J. (2010) Projecto de Vialonga: Trabalho Autónomo – Reorganização do trabalho em sala de aula. Setúbal: II Encontro de Estudos Locais
- Paulus P. (2009) Relatório Intermédio do Projecto de Investigação - Acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ESE/ME. (Documento não publicado)
- Pinto, J. (2009) *Relatório intermédio global do Projecto de Investigação - Acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ESE/ME*. (Documento não publicado)
- Pinto, J; Bettencourt, A; Bento, I.; Paulus, P. (2009) *Projecto de formação-investigação-acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania (versão 2009)* Documento do Projecto. Setúbal: ESE/ ME (documento não publicado)
- Pires, I. (2009) Relatório Intermédio do Projecto de Investigação - Acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) ESE/ME. (Documento não publicado)