

## **SÍNTESE CRÍTICA E CONCLUSÕES**

Consideram-se dois pontos fortes do modelo de formação deste curso os que dizem respeito quer à articulação entre as suas componentes teóricas e práticas, quer à iniciação à profissão, através de uma interrogação da sua dificuldade constitucional, ou seja, à dificuldade inerente a todo o projecto do humano e, em particular, aos constrangimentos com que se depara esse projecto humano que consiste em educar.

Ao longo da formação, os estudantes são incentivados a envolver-se progressivamente numa dupla vertente da acção formativa: por um lado, os estudantes são não só convidados a frequentarem as suas convicções prévias, as suas teorias implícitas relativamente à educação, como são instados a confrontar essas suas concepções com as dos seus colegas, com as dos formadores e educadores cooperantes e ainda com a tradição científico-pedagógica, isto é, com os saberes que herdámos dos diversos autores das ciências da educação; por outro lado, os estudantes são acompanhados pelos formadores na perspectivação das intervenções educativas que irão desenvolver nos estágios. Esta reflexão prospectiva, realizada durante as aulas na ESE, contém simultaneamente uma dimensão relativa aos saberes teóricos emergentes das ciências e uma dimensão relacionada com saberes práticos enunciados antecipadamente; por outro lado ainda, durante os estágios, os estudantes participam na co-construção de saberes teóricos e práticos, quer através da acção directa, quer durante as reuniões de reflexão com os educadores cooperantes e com os formadores da equipa pedagógica que se deslocam às instituições de estágio; por fim, deve ainda ser feita referência às sessões de reflexão retrospectiva realizadas na ESE com os formadores pertencentes à equipa pedagógica do curso.

Estes dispositivos de formação têm uma dupla função de acompanhamento e de regulação dos estágios e são desenvolvidos no âmbito de diversas disciplinas leccionadas pelos docentes pertencentes àquela equipa: Contextos Educativos, Prática e Reflexão Pedagógica (1º ano); Prática Pedagógica e Seminário de Acompanhamento (2º, 3º e 4º anos), Investigação Educacional (3º ano); Teoria e Prática do Currículo (4º ano) e Projecto Pedagógico e Investigação (4º ano).

No âmbito destas disciplinas, a dimensão de trabalho em equipa, de reflexão cooperada ocupa um lugar de destaque. No entanto, é no 4º ano que os estudantes devem fazer face a um desafio maior.

O Projecto Pedagógico que os estudantes são supostos realizar, ao longo do 4º Ano, no âmbito da unidade curricular Projecto Pedagógico e Investigação, é um instrumento privilegiado de regulação do processo de formação uma vez que é o momento mais ousado de iniciação à profissão. Este projecto ultrapassa a mera tarefa, estritamente académica,

uma vez que os estudantes são instados a desenvolvê-lo em situações de estágio concretas, isto é, nos contextos institucionais diversificados onde realizam os seus estágios, contextos relacionais em que os estudantes têm que negociar não apenas significações e interpretações do acto educativo, mas também têm de se socorrer de estratégias negociais do próprio poder, isto é, os estudantes têm que negociar as suas crenças, as suas convicções, os seus valores, em torno de um projecto pedagógico.

O propósito de desenvolvimento de um Projecto Pedagógico, nestes contextos institucionais concretos, coloca os estudantes face a um complexo desafio, uma vez que a estreita colaboração e negociação com os educadores cooperantes se revela uma prática incontornável; por outras palavras, a dimensão relativa ao trabalho e a reflexão cooperados no seio das equipas pedagógicas das salas é um aspecto central e condição absolutamente necessária para a consecução desse projecto; um outro desafio reside no facto da vertente de investigação do projecto integrar uma componente relacionada com a interrogação da identidade do educador, questão tanto mais complexa, quanto ela comporta uma necessária decepção construtiva, isto é, aquela decepção que decorre do discernimento das sempre presentes discrepâncias entre o enunciado das declarações de intenção e as práticas efectivas.

Parafraseando Philippe Meirieu (1995), trata-se de ir mais além da análise crítica das prescrições educativas e das frequentes deformações que elas sofrem durante o processo da sua tradução nas práticas educativas; é necessário que esta análise, frequentemente causadora de decepções nos estudantes finalistas, seja complementada por uma reflexão pedagógica concebida enquanto inteligência das contradições educativas, enquanto discernimento das antinomias inerentes à cultura da educação (Bruner, 1996).

Esta é uma preocupação dos formadores que se faz notar ao longo de toda a formação, mas que adquire uma progressiva importância e é objecto de uma crescente atenção e insistência por parte dos formadores ao longo da formação. O objectivo desta preocupação é o de incentivar e promover uma reflexão centrada no princípio segundo o qual, as tensões entre a teoria e a prática, as angústias decorrentes da dificuldade experimentada pelo educador, ao tentar pôr em prática as suas convicções educativas, em vez de serem temidas pelos formadores por poderem lesar a acção educativa produzindo no seu interior um esvaziamento, são antes encaradas como características especificamente humanas, são vistas como inerentes à condição humana, na sua finitude, nas suas limitações intrínsecas. Trata-se então de sublinhar essas fragilidades essenciais dos humanos cujo trabalho se situa, segundo a formulação de Meirieu, "numa história estranha, na qual seres frágeis se controem [se bricolent] um futuro incerto" (1995, p. 34).

Os docentes da equipa pedagógica do curso atribuem a esta "infinita fragilidade" um valor específico da pedagogia, "o verdadeiro valor específico da pedagogia" (*idem*). Segundo este ponto de vista, a dificuldade inerente ao acto educativo, à profissão e à construção de uma identidade profissional deve ser compreendida como uma oportunidade formativa que "só se torna inextricável, leia-se mortífera, na medida em que nos recusemos a reconhecê-la" (*idem.*). Trata-se, portanto, não só de reconhecer essa dificuldade, como de fazer o seu elogio de modo a permitir que ela se torne num objecto digno de atenção, um objecto de estudo que confira dignidade à profissão.

Os estudantes e os diplomados reconheceram a pertinência dos dispositivos que visam a construção de saberes necessários à iniciação à profissão, dispositivos esses que asseguram uma diversidade de contextos de estágio e uma articulação entre as vertentes teórica e práticas. Para além da expressão deste reconhecimento expresso nas respostas às perguntas fechadas, um sentido mais profundo pode fazer-se emergir através da análise de conteúdo das questões abertas.

A título de ilustração, eis algumas respostas de estudantes que reforçam a apreciação favorável expressa nas elevadas percentagens de respostas positivas fornecidas pelos inquiridos às questões fechadas relacionadas com estas características centrais do modelo de formação: "tem uma componente prática muito elevada o que nos permite fazer uma ligação entre teoria / prática ao longo do curso e estarmos preparadas desde cedo para o nosso futuro profissional; permite-nos ter uma ideia do que nos espera"(A2.1); da forma igualmente favorável se pronunciaram outros estudantes relativamente ao empenho dos professores no que concerne à preparação para a profissão: "Agrada-me em primeiro lugar a preocupação existente, por parte dos docentes, em preparar os alunos, como futuros profissionais" (A1.13). Também os diplomados expressaram apreciações idênticas, por exemplo: "O que mais me agradou foi a forma como estava organizada a articulação da teoria com a prática e o conteúdo de algumas cadeiras teóricas que nos serviram de base para um bom desempenho profissional" (D4.74).

De qualquer forma, e independentemente do ênfase colocado pelos inquiridos na articulação entre a teoria e a prática, deve reconhecer-se que se mantém uma representação de certa forma dicotómica entre as componentes teórica e prática da formação, ou seja, os louvores feitos à articulação entre a teoria e a prática conseguida com o modelo de formação, fazem transparecer implicitamente a velha dicotomia entre teoria e prática.

Aliás, no seio dessa dicotomia parece também discernir-se, nalguns casos, uma maior valorização da componente prática por parte dos estudantes e dos licenciados. Esta

representação sobrevalorizada da componente prática da formação parece co-existir com um certo desprezo relativamente a disciplinas mais generalistas, cujos conteúdos são considerados irrelevantes para a profissão; por outras palavras, aparentemente, todas as disciplinas cujos conteúdos se afastem da perspectiva estritamente profissional parecem ser consideradas supérfluas. Este parece ser o sentido que se liberta das seguintes expressões de desagrado relativamente ao modelo de formação: “O facto de existirem disciplinas que considero desnecessárias para a vida profissional e também me desagrada muito o facto de existirem professores que nos pedem trabalhos bastante trabalhosos que parecem não ter qualquer objectivo a nível da nossa futura profissão” (A1.5) e “A quantidade de disciplinas que nada tem a ver com o meu curso. Falam sobre temas actuais e não especificamente ou relacionado de certa forma com aquela área” (A1.8).

Estas considerações desfavoráveis conduzem às seguintes reflexões: é convicção dos docentes pertencentes à equipa pedagógica que é no registo existencial quotidiano que se desdobram as significações múltiplas a serem interpeladas pelos estudantes e, mais tarde, pelos educadores; é nessa quotidianidade mergulhada em vicissitudes e constrangimentos que os educadores devem poder interrogar o sentido da sua acção e do seu discurso educativos; a formação dita geral, os conteúdos mais generalistas, são precisamente aqueles que se prestam à abertura relativamente a dimensões do saber sobre o mundo e sobre si, ou seja, são disciplinas cujos conteúdos permitem que os estudantes desenvolvam um pensamento pessoal, um conhecimento das suas idiossincrasias pessoais.

Os inquiridos que desvalorizam esta componente da formação não estão obviamente em sintonia com a cultura da educação que o curso pretende desenvolver. Deve reconhecer-se que este tipo de respostas, expressando uma apreciação desfavorável dessas vertentes do curso, revelam falhas na formação, não pelo facto dessa componente ser inútil para a formação de educadores, mas antes porque essa vertente da formação foi experienciada pelos estudantes como sendo supérflua, ou seja, os formadores não conseguiram facilitar um tipo de experiência, por parte desses estudantes, que lhes permitisse descobrir o valor dos conteúdos dessas disciplinas generalistas para a reconstrução da pessoa do estudante-educador.

Esta é uma questão tanto mais problemática e difícil, quanto a tarefa dos formadores é a de resistirem à ideologia dominante, essa ideologia que alia o panegírico da razão instrumental a um profundo desprezo pelos saberes que interrogam a essência da existência humana, os saberes literário, filosófico e da história do pensamento. O objectivo principal destas disciplinas generalistas é precisamente o de fornecer um meio para que os estudantes não

permaneçam enclausurados numa visão indigente da profissão, isto é, numa perspectiva tecnicista da educação e que possam, ao invés, fazer uma experiência da formação cujo saldo tenha uma expressão que vá no sentido das seguintes afirmações de um dos estudantes inquiridos : “O que mais me agradou no curso foi a possibilidade de me tornar “mais pessoa”. É um curso que me vai aumentando a perspectiva de uma vida melhor em relacionamento com o meu “eu”, ajudando-me a pensar, partilhar, escutar, interagir ..é um curso que me ajuda a compreender o outro, estar em empatia, analisando e avaliando. é um curso útil, para quem quer “ser pessoa”...no sentido total da palavra”(A2.5).

Um outro tipo de resposta desconcertante é o de alguns estudantes que declararam que o conteúdo de algumas unidades curriculares não era adequado às suas futuras necessidades profissionais, e, simultaneamente, procediam a uma reinterpretação errónea da perspectiva que presidia ao programa dessas mesmas disciplinas. A título de exemplo, atente-se às declarações dum estudante do terceiro ano relativamente ao seminário de Necessidades Educativas Especiais: esta estudante expressou o seu "desânimo face ao programa, visto ser uma disciplina de necessidades educativas especiais deveríamos abordar mais assuntos de doenças, como actuar com crianças com determinadas doenças", revelando assim que a sua compreensão do próprio conceito que dá o nome ao seminário ficou prisioneira da recuperação reducionista comum que faz coincidir necessidades educativas especiais e doença, deficiência.

A questão global que deve ser levantada pode ser equacionada da seguinte forma: o que fazer mais, para que todos os estudantes possam integra-se mais profundamente na cultura da educação que preside ao modelo de formação deste curso de educadores de infância ? Parece evidente que são várias as respostas para esta questão, e parece igualmente evidente que compete à equipa pedagógica do curso dinamizar uma reflexão no sentido de serem equacionadas intervenções que permitam a todos os estudantes um acesso a essa cultura.

Um outro ponto fraco do modelo de formação, muito provavelmente relacionado com os anteriores, consiste na dificuldade sentida relativamente à partilha destes princípios com outros docentes do curso, para além dos que fazem parte da equipa pedagógica. Esta dificuldade decorre da tendência para um funcionamento, de certa forma isolado, dos departamentos, em que trabalham os docentes do curso; por outro lado, esta dificuldade advém, igualmente, de uma característica comum a todas as comunidades de práticas, a saber, uma tal comunidade desenvolve-se mais facilmente no seio de uma equipa relativamente restrita, constituindo a sua disseminação num corpo mais alargado de interventores, um desafio significativamente mais complexo.

Assim, está por construir uma cultura comum a todos os formadores na qual, em vez de se privilegiarem, exclusivamente, as metodologias de ensino, se reconheça e se trabalhe, preferencialmente, sobre as modalidades experienciais elicítadas pelas estratégias de formação e de avaliação; por outras palavras, está por debater, num círculo alargado de formadores, a necessidade de se encarar a formação e os seus dispositivos e procedimentos como indutores de determinadas experiências dos estudantes: algumas estratégias de formação e de avaliação podem, eventualmente, fazer surgir respostas pragmáticas por parte dos estudantes.

Estas respostas pragmáticas podem revelar-se eficazes relativamente a critérios que permitem a obtenção de uma classificação satisfatória, mas podem igualmente revelar-se não efectivas relativamente a critérios construídos em função da experiência da própria aprendizagem, ou seja, o facto de um dado estudante poder realizar provas que satisfaçam critérios de avaliação que tenham sido construídos com o objectivo de "avaliar a aquisição de conhecimentos", não permite que se considere a dimensão essencial das aprendizagens, isto é a maior ou menor profundidade com que foram realizadas, o maior ou menor grau de implicação da pessoa do estudante nessas aprendizagens, o modo como o conteúdo dessas aprendizagens foi incorporado pelas pessoas dos estudantes, ou, pelo contrário, se ficou pontual e provisoriamente na sua periferia.

Noutros termos, pode conceber-se que a devolução do discurso ao formador por parte dos formandos não assegura uma aprendizagem efectiva e significativa; trata-se então de centrar os esforços dos formadores em torno da experiência de aprendizagem dos estudantes, no sentido de se ter acesso: a) ao modo como encaram e respondem os pedidos dos formadores (Gibbs, Morgan & Taylor, 1984); b) às modalidades de discernimento que utilizam (Marton, 1981); c) ao carácter holístico ou atomista do procedimento que preside à aprendizagem (Marton & Booth, 1998); d) aos procedimentos mais ou menos profundos ou superficiais que utilizam quer para assistir às aulas (Hodgson, 1984), quer para estudar, (para ler e interpretar os textos propostos), quer para redigir os trabalhos pedidos, quer ainda para descrever as suas concepções e práticas (Hounsell, 1984).

Estas questões definem o grande desafio colocado à equipa pedagógica do curso, o desafio que consiste em promover uma extensão das problemáticas acima referidas, assim como daquelas que são inerentes à cultura de qualidade anteriormente enunciada, a outros contextos institucionais onde o curso se inscreve, ou seja, em reuniões gerais de docentes do curso e de departamentos; trata-se de tentar expandir a cultura de qualidade da equipa pedagógica, cultura essa que necessariamente é informada por uma concepção das

instituições do ensino superior, enquanto contextos em que a avaliação dos produtos finais das aprendizagens deve ser antecedida pela interrogação das modalidades segundo as quais os estudantes realizam essas aprendizagens.