

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção de Ciências de Educação

Princípios orientadores da formação de formadores, ao nível do 1º ciclo
A cooperação Portugal/P.A.L.O.P.'s

António George Gonçalves Camacho

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Nova de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação

Orientador: Professora Doutora Teresa Ambrósio

Lisboa
1997

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem a colaboração de um vasto leque de pessoas, cada uma colaborando de maneira diferente, dentro das suas especificidades e disponibilidades, mas todos igualmente indispensáveis para o necessário desenvolvimento desta investigação. Sei que corro o risco de omissão, por isso, desde já, apresento as minhas desculpas e espero a compreensão de todos aqueles a quem a memória, neste momento, atraioçar. Para esses, a certeza de que o lapso de um instante não fará, jamais, apagar da memória longínqua e duradoura tudo o que fizeram - uma informação, um documento, um conselho, uma crítica, uma palavra de incentivo ou um sorriso. A todos o meu muito obrigado.

Uma palavra de apreço e um agradecimento muito especial à Professora Dra. Teresa Ambrósio, em primeiro lugar, pelo desafio que me fez, de encarar este objecto de estudo como motivo da minha dissertação de mestrado, em segundo lugar, pelas orientações prestadas, pelos conselhos e recomendações dispensadas e pela sua permanente disponibilidade. Os meus mais sinceros agradecimentos.

A todos quantos na Fundação Calouste Gulbenkian, enquanto entidade coordenadora do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos, na Universidade do Minho, na Universidade de Aveiro, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (E.S.E.), e no Instituto Politécnico de Setúbal (E.S.E.), enquanto entidades formadoras, se disponibilizaram sempre a colaborar nesta pesquisa, os meus agradecimentos. De entre todas estas instituições, quero destacar e distinguir publicamente a E.S.E. de Setúbal - Centro de Estudos para o Desenvolvimento Educativo (CEDE); a Direcção da Instituição; os professores; os funcionários - pela inestimável colaboração prestada, sem a qual não teria sido possível realizar este trabalho. O meu mais sentido muito obrigado.

A todos os colegas da Escola Superior de Educação de Santarém - Direcção, professores, funcionários e alunos - pelos incentivos permanentemente prestados, pelos conselhos sempre pertinentes e pela paciência que sempre tiveram para suportar os meus humores, muitas vezes fruto das tensões que inevitavelmente sempre ocorrem nestes períodos. A todos, o meu muito obrigado.

Agradeço, também à Josette Frois e ao Paul Sweeney a preciosa ajuda nas traduções. Um agradecimento sincero a todos os que trabalham na Secção de Educação, e nos Serviços Académicos/ Pós-Graduados, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, pela permanente disponibilidade e atenção com sempre atenderam as minhas solicitações.

Ao Rui Mendonça e à Denise Didelet pela preciosa ajuda que me deram num momento crucial do trabalho, quando o computador e a impressora resolveram ter mais uma daquelas "crises súbitas de personalidade". O meu muito obrigado e a minha admiração pela sua competência técnica.

Um agradecimento muito especial ao Jorge Martins, pelo incentivo, pela disponibilidade, pela imprescindível companhia nas noites de trabalho, pelos conselhos, pela eterna paciência em me ouvir e ajudar, e por me ter acompanhado sempre ao longo deste percurso. Um muito obrigado muito sentido.

SUMÁRIO

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (P.A.L.O.P.'s), tal como a grande maioria de todo o continente africano, apresentam graves deficiências quanto à alfabetização das suas populações, tornando-se, assim, o ensino primário uma prioridade absoluta. De entre todas as limitações que existem ao nível dos respectivos sistemas educativos, talvez, a mais grave seja a fraca preparação científica e pedagógica que a maioria dos professores apresenta, para além, evidentemente, do seu reduzido número. Assim, a formação de professores tornou-se numa das apostas mais fortes dos P.A.L.O.P.'s, no campo da educação. Portugal, na área da cooperação com estes países, participa num Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos, no âmbito do qual desenvolve um programa de Acções de Formação de Formadores.

Atendendo à necessidade de aproximar as práticas educativas dos valores das culturas africanas (paradigma ecocultural), o reforço da formação dos docentes, que se pretende alcançar, deve procurar desenvolver nos professores uma postura reflexiva sobre as suas práticas, assumindo o formador mais um papel de orientador do seu processo formativo do que de mero transmissor de conhecimentos e de competências a aplicar. É com base nestes pressupostos que é feita uma análise dos princípios orientadores do modelo de formação adoptado.

Atendendo à natureza compreensiva deste estudo, as metodologias e as técnicas qualitativas estiveram na base da recolha e do tratamento da informação. Foram realizadas entrevistas e análises documentais, posteriormente trabalhadas com base numa análise de conteúdo.

SUMMARY

In common with the rest of Africa, Portuguese speaking African countries (P.A.L.O.P.'s) face serious difficulties due to the low levels of literacy among the population. Primary teaching, then, becomes an absolute priority. Of all the existing shortcomings suffered by the educational systems there apart from, clearly, their being so few in number, perhaps the most serious is the low level of scientific and pedagogic training available to most teachers. Consequently teacher training has become one of the main areas of concern of the P.A.L.O.P.'s in the area of education. In cooperation with these countries Portugal currently participates in a Project for the Consolidation of the Educational Systems (Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos), under the auspices of which it carries out a Programme of Teacher Trainer development..

Fully conscious of the necessity to harmonise standard educational practice with African cultural values ("paradigma ecocultural"), the improved training standards aimed at imply a need to develop reflective practitioners. The role of the trainer, then, shifts from mere transmission of knowledge and skills to that of guiding and facilitating the teachers' developmental process. This is the theoretical basis for an analysis of the underlying principles of the training programme eventually adopted.

Taking into due account the observational nature of this study, all qualitative methodologies and techniques were based on the collection and analysis of data. The collection of the data included interviews and analysis of documents, both of which were later subject to content analysis.

SOMMAIRE

Les Pays Africains de Langue Officielle Portugaise (P.A.L.O. P.'s), présentent, comme la majorité des pays du continent africain, de graves insuffisances dans le domaine de l'alphabétisation des populations, ce qui fait aujourd'hui de l'enseignement primaire une priorité absolue. Parmi toutes les limitations existantes au niveau des systèmes éducatifs respectifs de ces pays, la plus grave serait due, au delà du nombre limité qu'ils représentent, la faible préparation scientifique et pédagogique de la plupart des professeurs. Ainsi, la formation des enseignants est devenue l'un des plus grands défis lancés dans les P.A.L.O.P.'s, au niveau de l'éducation. Dans le domaine de coopération avec ces pays, le Portugal participe dans un Projet de Consolidation des Systèmes Éducatifs, dans le cadre duquel il développe un programme d'Actions de Formation de Formateurs.

Face au besoin d'effectuer un rapprochement entre les pratiques éducatives des valeurs des cultures africaines (paradigme écoculturel), le renforcement attendu dans la formation des enseignants, doit chercher à développer chez ces derniers une attitude de réflexion sur leurs propres pratiques, le formateur assumant alors le rôle d'orienteur du processus de formation plutôt que de simple agent de transmission de savoirs et de compétences à appliquer. Ces présupposés servent de fondement à l'analyse des principes d'orientation du modèle de formation adopté.

Compte tenu de la nature compréhensive de cette étude, les méthodologies et les techniques qualitatives ont été à la base du recueil et du traitement de l'information. La réalisation d'interviews et d'analyses documentales ont été postérieurement travaillées en prenant base dans l'analyse de contenu.

2.3.2 Racionalidade prática: reflexão-na-acção	84
Sistemas centrados na análise sócio-técnica das condições de trabalho	86
IV - ABORDAGEM METODOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
E PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	92
1. PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIAS QUALITATIVAS	93
1.1. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO	95
1.1.1. O paradigma da ciência moderna	95
1.1.2. Crise do paradigma da ciência moderna	99
1.1.3. O paradigma emergente	100
1.2. METODOLOGIAS QUALITATIVAS	103
1.2.1 Aspectos epistemológicos	103
1.2.2. Fundamentação teórico-morfológica	106
1.2.3. Modos e técnicas de recolha de dados	109
Modos de investigação	109
Técnicas de recolha de dados	112
1.3. - TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	
- ANÁLISE DE CONTEÚDO	117
2. PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	124
V - ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO	131
1 ACÇÕES DE FORMAÇÃO DE FORMADORES DOS PALOP'S -	
ENQUADRAMENTO E PRINCÍPIOS ORIENTADORES	132
1.1. ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES	133
1.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES	136
1.3. CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR	139
1.4. REGULAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO	152
1.5. REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO NOS P.A.L.O.P.'s	155
2.PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO - ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO	158
2.1. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO	158
2.1.1. Critérios de selecção de conteúdos	159
2.1.2. Metodologias e estratégias adoptadas	163

2.1.3. Produção e utilização de material didáctico	168
2.1.4. Tutorias/Supervisão dos formandos	171
2.1.5. Acompanhamento das primeiras acções de formação nos PALOP's	172
2.2. INTEGRAÇÃO E VALORIZAÇÃO CURRICULAR DAS CULTURAS E PROBLEMÁTICAS AFRICANAS - PRINCÍPIOS E PROCESSOS	174
2.3. BALANÇO PROVISÓRIO DAS ACÇÕES REALIZADAS E SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO	177
2.3.1. Balanço provisório das acções realizadas	178
2.3.2. Ajustamentos ao plano de formação inicial	180
2.3.3. Sugestões de alteração ao programa de formação	181
3. OS DESTINATÁRIOS DA FORMAÇÃO - UM GRUPO DE FORMANDOS	184
3.1. ACTIVIDADE PROFISSIONAL DOS FORMANDOS	184
3.2. EXPECTATIVAS E DIFICULDADES RELATIVAMENTE À FORMAÇÃO	188
3.2.1. Expectativas iniciais relativamente ao programa de formação	188
3.2.2. Dificuldades, científicas ou pessoais, de integração no programa de formação	190
3.3. ADEQUAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS ÀS CULTURAS E PROBLEMÁTICAS AFRICANAS	192
3.4. REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO NOS PALOP's	199
3.5. SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO	200
REFLEXÃO FINAL	204
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	213
ANEXOS	219

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O tema da formação de professores, qualquer que seja a perspectiva em que o analisemos - formação inicial, formação continua, formação especializada, formação de formadores, ou outra - é relativamente recente em termos de problemáticas de investigação, mesmo no domínio das Ciências da Educação. A questão específica da formação no âmbito de programas de cooperação, nomeadamente entre países que têm raízes culturais distintas, só agora começa a dar os primeiros passos, particularmente no que a África diz respeito.

Por um lado, até aos anos sessenta, a maior parte do continente africano encontrava-se sob domínio colonial de países europeus, posteriormente, os respectivos processos de independência criaram conflitos regionais e/ou locais, alguns dos quais só muito recentemente viram o seu *terminus*, assim, só de há uns anos a esta parte se criaram as condições necessárias para uma reconversão dos seus sistemas educativos. Por outro lado, a consciência de que na sociedade actual é absolutamente indispensável uma escolarização de base, para que se possa assegurar um desenvolvimento económico sustentável, é uma preocupação crescente, em todos os países mas particularmente nos países em desenvolvimento. É a combinação destes dois factores - necessidade de reconversão dos sistemas educativos e assegurar um desenvolvimento económico sustentável - que traz para a ordem do dia as carências ao nível da formação de professores, nesses países.

Atendendo à gravíssima falta de recursos, humanos e materiais, com que esses países sistematicamente se debatem, o recurso às ajudas internacionais, nomeadamente através de projectos e programas de cooperação, afigura-se como uma alternativa viável e desejável, para todas as partes envolvidas. No entanto, nem sempre estes projectos de cooperação têm dado os resultados previstos, entre outras razões, porque muitas das soluções propostas não têm em conta a diversidade cultural desses países. Portugal começa a despertar para estas oportunidades de cooperação e tendo em conta a tendência

crescente para a permuta de experiências e para o desenvolvimento de projectos conjuntos, a vários níveis e em diversos contextos, é importante reflectir, desde já, sobre as nossas propostas de trabalho.

Uma das motivações pessoais que nos levou a este estudo foi, exactamente, a participação, há uns anos atrás, num programa de formação de professores/formadores, com características idênticas ao que serve de base a este estudo. Desta nossa participação ficaram muitas interrogações porque precisamente cada aula, cada actividade constituía sempre um mundo de questões sobre o significado, a valorização e a pertinência do que se ensaiava construir em conjunto. Quantas vezes, após um trabalho de equipa, de algumas horas, em que a sensação de convergência era quase perfeita, uma pergunta colocada por elemento vinha demonstrar que afinal estávamos a trabalhar com códigos diferentes. Este estudo surge, assim, como um pequeno contributo para uma reflexão sobre estas questões.

Para além desta motivação mais íntima, precisamente por ter emergido de uma experiência vivida intensamente, existem evidentemente outras motivações. O desafio lançado pela Prof. Teresa Ambrósio e pelo Dr. Luís Tiburcio, após algumas trocas de impressões sobre esta problemática, veio entroncar exactamente nas preocupações acima expressas. Enquanto docente de uma instituição de formação de professores, acreditamos também que esta questão da cooperação com África, no âmbito da educação, nomeadamente ao nível da formação, será uma linha de acção forte nas actividades futuras das instituições portuguesas. Como interessado por esta problemática pensamos que é importante aprofundar os estudos neste campo, não só com vista a melhorar a nossa participação mas, também, como forma de nos questionarmos sobre as nossas realidades.

Este trabalho, procura determinar quais são os princípios orientadores da formação de formadores, ao nível do 1º ciclo do ensino primário, no campo da cooperação de Portugal com os P.A.L.O.P.'s, no sentido de analisar até que ponto é que são um contributo para uma valorização da reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre os valores da cultura

africana ou, se pelo contrário, contribuem para uma lógica reprodutora de conhecimentos e valores definidos por terceiros. Estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo - COOPERAÇÃO E FORMAÇÃO - QUE PROBLEMÁTICA? -, fazemos uma reflexão sobre este tema, justificando a necessidade de se reflectir sobre os princípios orientadores da formação adoptados e apresentando os objectivos desta investigação. O segundo capítulo - DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO. O CASO DE ÁFRICA - aborda um quadro teórico sobre os paradigmas e modelos de desenvolvimento sócio-económico e as respectivas concepções dos sistemas educativos, tomando sempre como referência a situação de África, por forma a enquadrar a questão mais específica da formação de professores/formadores. O terceiro capítulo - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO - começa por fazer uma apresentação e uma reflexão sobre a formação de formadores entendida no sentido tecnicista do termo e que tem sido adoptada, também, no âmbito da educação. Seguidamente, a partir de uma reflexão sobre os papéis do professor, faz-se uma abordagem teórica aos modelos de formação que constituem o centro do nosso quadro conceptual de referência. O quarto capítulo - ABORDAGEM METODOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO - tem por finalidade fundamentar e apresentar o quadro metodológico do trabalho empírico. A especial relevância que é dada aos aspectos paradigmáticos e epistemológicos tem a ver, não só, com as questões metodológicas da investigação mas, também, com as sistemáticas referências que, a nível do quadro teórico lhes são feitas. O quinto capítulo - ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO - constitui a apresentação e análise do tratamento dos dados empíricos, confrontando os resultados com o quadro conceptual adoptado. Por último, apresenta-se uma - REFLEXÃO FINAL - a qual não constitui uma conclusão, porque não se pretende demonstrar nada, apenas se procura dar um contributo para uma reflexão e levantar um conjunto de questões que poderão ser pistas para o desenvolvimento de reflexões futuras. A nossa opção por nos reportarmos sempre à realidade africana no seu conjunto tem duas justificações fundamentais: a primeira é que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (P.A.L.O.P.'s) estão geograficamente localizados em diferentes contextos do continente africano e era, no âmbito deste estudo, inviável estar a contextualizar cada um

deles; a segunda, é que ao nível em que situamos a nossa análise, os problemas abordados são mais ou menos transversais, pelo facto dos processos históricos e sócio-económicos actuais terem muitos aspectos em comum. Uma outra precisão que se impõem é que África, neste estudo, refere-se, apenas, ao que em rigor deveríamos designar por África não islâmica. Com efeito, os países islâmicos têm tido outros processos históricos e têm uma raiz cultural que os distingue substancialmente do resto do continente africano.

Como todos os trabalhos de natureza compreensiva, a inteligibilidade dos fenómenos ajuda a obter resposta ou, pelo menos, esclarecimentos, para algumas das questões que se colocam no início da investigação, no entanto, suscita muitas outras. Este estudo não é, nem se pretendia que fosse, um trabalho conclusivo, partindo das questões, apresentadas no final, outras reflexões deverão surgir.

I**COOPERAÇÃO E FORMAÇÃO - QUE PROBLEMÁTICA?**

COOPERAÇÃO E FORMAÇÃO - QUE PROBLEMÁTICA?

África tem sido um continente permanente flagelado pela pobreza. Todos os relatórios sobre o desenvolvimento humano e as condições de vida das populações, a nível mundial, apresentam o continente africano como sendo aquele onde os níveis de pobreza atingem proporções verdadeiramente alarmantes e onde as expectativas de mudança são muito limitadas. Para além de uma depauperação acentuada dos seus recursos naturais, de uma taxa de natalidade muito alta, os conflitos armados quase permanentes não deixam espaço para que se encare o futuro com grande optimismo. No entanto, em algumas regiões deste continente, pelo menos por agora, parece começarem a surgir condições de estabilidade que irão permitir implementar programas de desenvolvimento estrutural que tenham ambições bem mais amplas, social e temporalmente, do que as meras ajudas de emergência concedidas pela comunidade internacional.

Os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (P.A.L.O.P.'s) não fogem a esta triste realidade. Com efeito, se analisarmos os estudos e relatórios publicados pelos organismos internacionais, nomeadamente pela U.N.E.S.C.O., e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (P.N.U.D.), verificamos que aqueles países ocupam um lugar pouco confortável na lista dos países em desenvolvimento. No Relatório sobre o Desenvolvimento Humano - 1997, publicado pelo P.N.U.D., tendo em atenção as variáveis seleccionadas para avaliar o Indicador de Desenvolvimento Humano, apenas Cabo Verde e São Tomé apresentam valores médios que os colam acima dos países mais pobres, de entre os países em desenvolvimento. Angola, a Guiné-Bissau e Moçambique encontram-se nos mais pobres, estando este último país entre os 10 mais pobres. Neste momento, apenas Angola vive uma situação latente de conflito armado que, para além de impedir a implementação de projectos de desenvolvimento sócio-económico, tem absorvido uma parte significativa dos recursos humanos e materiais do país. Relativamente aos restantes P.A.L.O.P.'s, começam a delinear-se e a implementar-se

programas estruturais de desenvolvimento, que serão um contributo imprescindível para a melhoria da qualidade de vida das suas populações.

De entre esses programas, os que terão repercussões mais significativas, a médio e a longo prazo, serão os que têm incidência no campo da educação. Com efeito, para se assegurar um desenvolvimento humano sustentável, a educação e a formação desempenham um papel fundamental. Os países africanos, incluindo os P.A.L.O.P.'s, apresentam taxas de analfabetismo elevadíssimas, chegando, em determinadas regiões a atingir os 90% da população residente. Apenas uma melhoria das condições de acesso à educação poderá trazer, a estas populações, uma melhor qualidade de vida expressa em melhores cuidados de saúde, em melhores hábitos alimentares, numa maior capacidade de intervenção ao nível da vida política e social dos seus países e, não menos importante, em conhecimentos e competências acrescidas que lhes permitirão uma entrada mais fácil no mercado de trabalho.

Apesar da importância, unanimemente reconhecida, da educação e da formação no desenvolvimento das sociedades e dos Estados, as experiências, ao nível dos sistemas educativos, em África, têm ficado muito aquém dos objectivos a que se propuseram. Para além das limitações materiais, determinadas pelos fracos recursos económicos dos países africanos, e de questões administrativas, que têm a ver com a organização político-administrativa do aparelho de Estado, existem questões bem mais complexas que interferem com factores e valores culturais e que ajudam a compreender aqueles fracassos. Os sistemas educativos africanos, incluindo o caso dos P.A.L.O.P.'s, apresentam uma lógica, uma estrutura e um conteúdo que ou foi deixado por herança, após o período colonial, ou foi importado dos países ditos desenvolvidos. A intervenção de organismos internacionais, mesmo em períodos recentes, tem reforçado esta dependência externa na definição das políticas sectoriais, nomeadamente na área educativa. Tal como reconhece, por exemplo, a Comissão Europeia (1997) no seu *Livro Verde sobre as relações entre a União Europeia e os países A.C.P., no limiar do século XXI - desafios e opções para uma nova parceria*, na definição das políticas sectoriais tem-se apoiado "excessivamente

nos peritos responsáveis pela assistência técnica para efeitos de determinação das modalidades de execução das suas intervenções, (...) as políticas sectoriais foram frequentemente definidas em função de abordagens elaboradas pelos doadores, nomeadamente o Banco Mundial". Esta aplicação cega de formulários, prescritos por técnicos, mesmo que conceituados mas, muitas vezes, desconhecedores dos valores das culturas africanas é, segundo diversos autores, um dos factores principais que explicam os sucessivos fracassos dos sistemas educativos africanos.

Tal como afirma Apollo Rwomire (1992), estas concepções educativas têm sido denunciadas por "limitar a iniciativa e a curiosidade; por produzir graduados dóceis e dependentes". Por outro lado, também é necessário considerar que pode estar nesta desadequação cultural a razão principal da elevada taxa de abandono e de insucesso escolar. Para que se inverta esta tendência é importante que haja uma adequação dos sistemas educativos, em particular da educação formal, aos valores e princípios da cultura africana. Olugbemi J. Jegede (1994) propõe a adopção de um novo paradigma, designado de ecocultural e que considera que o desenvolvimento da percepção individual do conhecimento é retirado do ambiente sócio-cultural onde o indivíduo vive. Este paradigma reforça a necessidade das sociedades procurarem desenvolver-se tendo em atenção os seus valores e não através da adopção de modelos e de valores externos.

Esta mudança de concepção nos princípios orientadores dos sistemas educativos, vem relançar a questão da necessidade da formação de professores. Em África, tal como na maioria dos países em desenvolvimento, as necessidades de formação de professores, nomeadamente ao nível da escolaridade básica, são um dos pilares da reestruturação dos seus sistemas educativos. Um relatório do Banco Mundial, publicado em 1991, sobre a educação primária, nesses países, aponta três aspectos críticos determinantes para um bom desempenho da actividade docente: o nível de conhecimento sobre as matérias a leccionar; a preparação pedagógica; e a motivação para o ensino. A nível científico-pedagógico a impreparação dos professores resulta do seu baixo nível de formação inicial e contínua. A grande maioria dos professores pouco mais estudou do que o nível de

escolaridade que está a leccionar e nunca teve qualquer formação específica de natureza pedagógico-didáctica. A motivação, de uma forma geral, também é baixa. Aqui o problema prende-se, por um lado, com factores materiais, nomeadamente os baixos salários, as fraquíssimas condições de trabalho, a falta de uma carreira profissional, por outro lado, tem a ver com factores de ordem psicossocial, como sejam, as representações e os valores. Relativamente a este último aspecto é de salientar, entre outros, a estima social e os conflitos mais profundos entre os valores da tradição e os da modernidade.

A formação de professores, tal como acima se refere, é uma necessidade imperiosa, no entanto, terá de ser feita com base em princípios substancialmente diferentes daqueles que até aqui a têm norteado. Atendendo à lógica racionalista e tecnicista, que emerge do paradigma positivista, subjacente, não só, aos modelos de crescimento económico, que têm sido implantados no continente africano ao longo deste século, mas também aos modelos educativos adoptados, o professor tem sido considerado mais como um técnico, a quem compete transmitir conhecimentos, cumprir programas, aplicar técnicas e fazer respeitar regulamentos, do que um profissional reflexivo (Schön, 1992) que cria soluções originais e alternativas em face das situações e das vivências que lhe ocorrem no dia-a-dia da escola. A sua formação tem-se enquadrado dentro da lógica duma racionalidade técnica (Schön, 1983, cit. por Gómez, 1992) que, fundamentalmente assegura uma reprodução do sistema, que, no caso de África, não é o sistema cultural africano, mas sim o sistema oficialmente definido pelo poder central do Estado, quantas vezes coagido por interesses de potências ou *lobbies* internacionais.

Tendo em atenção as propostas de intervenção com base, nomeadamente, no paradigma ecocultural, anteriormente referido, e tendo, ainda em consideração a necessidade dos sistemas educativos africanos terem sempre presentes o choque entre as representações e os valores das culturas africanas e os da "modernidade", a formação de professores que se impõem deve reorientar-se para uma lógica que Schön (1983, cit. por Gómez, 1992) designa por racionalidade prática, assente numa reflexão-na-acção. Com efeito, apenas uma ruptura com a perspectiva tecnicista do papel do professor, permite que este tenha

uma postura reflexiva sobre as suas práticas, permitindo-lhe inovar e criar uma dinâmica de mudança, incorporando, deste modo, todas as dimensões que elas contêm, nomeadamente as dimensões culturais. Só assim se conseguirá uma aproximação dialéctica entre os valores que a educação e a escola formal comportam e os valores tradicionais das culturas africanas. Certamente que esta aproximação de representações e de valores contribuirá significativamente para a diminuição do abandono e do insucesso escolar e, assim, haverá uma melhor perspectiva para os progressos da educação em África.

Muitos destes países africanos, incluindo os P.A.L.O.P.'s, atendendo à necessidade imperiosa de formar professores em larga escala, particularmente ao nível do ensino básico, por forma a combater, de uma forma sistemática, o grave problema do analfabetismo, e tendo em atenção a sua grande falta de recursos humanos e materiais para o fazer, têm recorrido a programas e a projectos de cooperação internacional. Portugal tem participado a esse nível, quer através de acordos bilaterais quer através da sua participação em organismos europeus e internacionais. Esta participação tem revestido diversas formas, nomeadamente, a concessão de bolsas de estudo para que estudantes dos P.A.L.O.P.'s realizem os seus estudos em Portugal; a realização de cursos intensivos de complementos e reforços de formação para professores já em exercício de funções, tendo em atenção quer as suas necessidades enquanto professores quer as suas necessidades enquanto futuros formadores de professores. Um desses projectos é o Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos, que decorre das ajudas entre a União Europeia e os países A.C.P. (África, Caraíbas e Pacífico), ao abrigo da Convenção de Lomé IV (revisão de 1995), no âmbito do qual se insere o programa de "Acções de formação de formadores dos P.A.L.O.P.'s", ao nível do ensino primário, a realizar em Portugal, com a coordenação da Fundação Calouste Gulbenkian (F.C.G.), entre Março de 1995 e Março de 1999, e no qual participam quatro instituições de formação de professores (Escolas Superior de Educação de Setúbal, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Universidade de Aveiro e Universidade do Minho).

O projecto, através deste programa, tem por objectivo geral contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, concretamente ao nível do ensino primário, nos cinco P.A.L.O.P.'s, através do reforço da formação dos seus professores e da disponibilização de instrumentos metodológicos e de materiais pedagógico-didácticos que sirvam de apoio às suas práticas. Aquelas acções de formação, a decorrer em Portugal, destinam-se a professores do ensino primário, seleccionados por cada um dos países, e têm em conta o seu desempenho de papéis diversificados, nomeadamente o de professor e o de futuro formador de professores, capacitando-os, assim, a serem formadores aptos a desmultiplicarem acções de formação, nos seus países de origem, junto de outros docentes do ensino primário. Para o efeito, e segundo os Termos de Referência para as Acções a Desenvolver em Portugal (F.C.Gulbenkian, 1995) "visa-se o reforço das suas competências científicas, pedagógicas e metodológicas, de modo a poderem conceber e realizar acções de formação a nível local, trabalhar e ensinar a trabalhar com os materiais de suporte pedagógico produzido (manuais e/ou guias; módulos de formação), de modo a contribuírem para a melhoria do corpo docente do ensino primário".

A requalificação de professores que se pretende, atendendo quer às características da cultura africana e a necessidade de se caminhar no sentido da adopção do paradigma ecocultural quer às limitações estruturais dos próprios sistemas educativos que criam situações de isolamento, físico e institucional muito grande, aos professores, deve orientar-se, tal como se expõem no quadro conceptual adoptado (Schön, 1983 e Correia, 1991), no sentido de torná-los o mais autónomos possível e com uma forte capacidade reflexiva sobre as suas práticas, tornando-se, assim, construtores do seu próprio conhecimento. Neste contexto, o formador desempenha mais um papel de orientador do que de transmissor de conhecimentos.

A adopção deste quadro conceptual, mais centrado nos princípios organizativos da formação do que na natureza dos seus elementos, permite, mais facilmente, estabelecer ligações entre os modelos de formação, os sistemas educativos em que se integram, e os contextos sociais em que se desenvolvem. A reflexão sobre esta relação triangular é uma

questão central em todos os contextos mas neste contexto dos projectos de cooperação com África adquire particular acuidade.

Naturalmente que uma preocupação que imediatamente nos ocorre, quando nos questionamos sobre os princípios orientadores desta formação de formadores, é tentar analisar: até que ponto ela é de facto um contributo para a mudança, no sentido que vai permitir uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, de modo a haver uma valorização das representações e dos valores das culturas africanas, ou, se pelo contrário, favorece uma lógica reprodutora de um conjunto de conhecimentos, de estratégias e de valores previamente definidos por terceiros? Esta é a questão inicial que orienta toda a nossa investigação.

Desta questão central derivam outras que servem de linhas de orientação a esta investigação:

- qual é o modelo de formação adoptado?
- como foi definido o modelo de formação?
- como foram identificados os conteúdos?
- como foram estabelecidas as estratégias?
- como são produzidos e utilizados os materiais pedagógico-didácticos?
- que tipo de relação pedagógica é estabelecida entre o formador e o formando?

Esta caracterização permitirá confrontar este modelo de formação com o quadro conceptual por nós adoptado como referência, tanto ao nível da formação de formadores como ao nível do papel do formador na formação de professores. Como refere Correia, (1991), todos os sistemas de formação assentam numa determinada perspectiva do sistema educativo e das suas ligações à sociedade, o que nos permite questionar sobre as implicações daqueles sobre esta.

Este quadro conceptual, ao nível da formação de professores, tem como referências as duas concepções apresentadas por Schön (1983, cit. por Gómez, 1992) e que representam

duas formas distintas de abordagem dos problemas, não só da formação de professores com também de toda a intervenção educativa, a primeira enquadra-se na chamada "racionalidade técnica", na qual o professor assegura um papel de reprodução do sistema, e a segunda na chamada "racionalidade prática", que implica um processo de reflexão-na-acção, e na qual o professor beneficia de uma maior autonomia e tem uma capacidade de intervenção e de formação mais criativa e valorizadora da globalidade das suas práticas pedagógicas, transformando-se num agente de mudança. Estas duas concepções enquadram os modelos de formação de professores, considerados por Correia (1991), "sistemas pré-programados", "sistemas centrados no desenvolvimento pessoal" e "sistemas centrados na análise sócio-técnica das condições de trabalho", que, naturalmente, também comportam diferentes concepções do próprio sistema educativo, assim, temos, respectivamente, uma concepção reprodutora, uma concepção de adaptação social e uma concepção de um sistema produtor de mudanças estruturais no contexto social. Este quadro conceptual tem sempre presente o paradigma ecocultural, apresentado por Jegede (1994), como forma de adequação e de incorporação das práticas pedagógicas à realidade das culturas africanas.

O confronto entre os resultados da análise dos dados empíricos e o quadro conceptual, acima referido, procura satisfazer os seguintes objectivos:

- caracterizar o modelo de formação adoptado nas acções de formação de formadores;
- enquadrar teoricamente, o modelo de formação, no quadro conceptual adoptado como referência;
- definir os pressupostos da formação e o tipo de formador em questão;
- problematizar, à luz do quadro teórico adoptado, as implicações deste modelo de formação, ao nível das práticas pedagógicas, do ensino primário, nos P.A.L.O.P.'s;
- ponderar o contributo deste modelo de formação para a adopção dos pressupostos do paradigma ecocultural, ao nível das práticas pedagógicas, do ensino primário, nos P.A.L.O.P.'s.

Pretende-se, deste modo, dar um pequeno contributo para uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação na sociedade actual. Ao reflectirmos sobre a formação de professores, qualquer que seja a sua perspectiva, não nos podemos abstrair dos sistemas educativos em que essa formação está inserida, pela simples razão de que existem princípios que são transversais a todo o sistema e, por conseguinte, enformam, também, ainda que com especificidades, os subsistemas. A educação, aqui entendida como a educação formal, a qual continua a ser uma necessidade a nível de Estado, não pode continuar a ser uma simples correia de transmissão de conteúdos, atitudes e valores definidos por um grupo restrito de individualidades, sob pena de se coarctar a criatividade, a imaginação, a autonomia e, conseqüentemente, a responsabilidade dos indivíduos enquanto pessoas. Numa sociedade global, caracterizada pela mundialização dos processos, e detentora de meios técnicos sofisticados de informação, existe um risco fortíssimo para a standardização dos valores, como alguém já referiu, uma sociedade caracterizada pela "cocalização". Ao nível dos projectos de cooperação, inclusivé no campo da educação, esta tendência uniformizadora e reprodutora é, também, muito forte. A educação e, em particular os professores, enquanto membros privilegiados dentro do sistema educativo, devem assumir um papel mais crítico e mais criativo, no sentido da preservação das identidades culturais e da promoção e respeito pela diferença.

II

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO O CASO DE ÁFRICA

1. MODELOS E PARADIGMAS DO DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÓMICO

Os modelos sócio-económicos são sempre estruturados em torno de paradigmas que não enformam apenas os aspectos económicos da vida das sociedades mas também os aspectos sociais e, quantas vezes, os aspectos culturais. Os modelos sócio-económicos adoptados, até há relativamente pouco tempo, tinham como referência o paradigma do crescimento económico. Os efeitos perversos que se têm feito sentir, quer ao nível dos factores naturais quer ao nível das sociedades, gerou a necessidade de se adoptar um outro paradigma que promova um desenvolvimento sustentável e assegure uma verdadeira qualidade de vida. O mundo tem assistido, nos últimos anos, a pequenos ensaios de mudança das lógicas subjacentes aos modelos sócio-económicos vigentes, no entanto, os fortes interesses políticos e económicos instalados têm-se oposto ou tentado prorrogar os prazos. Apenas a informação e a formação das pessoas tem permitido que, a nível individual, adoptem comportamentos cada vez mais responsáveis e empenhados e que, a nível colectivo, a força da opinião pública imponha a sua vontade aos políticos, enquanto detentores do poder de decisão.

1.1. MODELOS DE DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÓMICO

Em África, os modelos sócio-económicos adoptados têm sido, a maioria deles, herdados do passado colonial ou impostos, mais ou menos ostensivamente, pelo jogo de interesses das potências externas. Quer de uma forma quer de outra, o continente tem sido utilizado como fonte de matéria prima para satisfação das necessidades mas, também, das extravagâncias, dos países desenvolvidos. A população africana tem sido uma fonte inesgotável de mão-de-obra barata e poucas ou nenhuma contrapartidas de qualidade tem recebido por essa sua prestação de trabalho aos interesses de terceiros. Impõe-se, com urgência, uma aposta na educação e na formação dessas populações, como forma de

inverter, pelo menos, a tendência dos indicadores de qualidade de vida. Num sistema de globalização, tanto da economia, como da tecnologia e até de alguns valores, os que não tiverem acesso à informação verão a sua marginalidade agravada. O aumento das disparidades sócio-económicas, num mundo onde as distâncias físicas cada vez representam menos, significará um acréscimo de conflitualidade com proporções das quais ninguém sairá ileso.

1.1.1. Modelos tradicionais - o crescimento económico

Os modelos de desenvolvimento sócio-económico que têm sido adoptados no continente africano, mais especificamente na África Sub-Saharina, particularmente ao longo deste século, com vista ao seu desenvolvimento, têm sido muito pouco eficientes quanto à efectiva melhoria do nível e da qualidade de vida das suas populações. Com efeito, todas as suas estratégias têm estado mais centradas no crescimento económico, independentemente de ser controlado por interesses coloniais, por interesses de Estado ou, como mais vulgarmente acontece, por interesses das multinacionais, do que na melhoria da qualidade de vida das populações.

Até finais da década de cinquenta, esses modelos foram condicionados pelas políticas colonialistas dos países europeus que dominaram esses territórios e que tinham em vista a defesa dos seus interesses geo-estratégicos e económicos. As populações africanas, na sua grande maioria, viram as suas condições de vida agravarem-se na medida em que foram envolvidas num processo no qual eram utilizadas como simples mão-de-obra barata. A ruptura dos seus modos de vida e das suas raízes culturais, associada à introdução de novos valores de consumo e novas lógicas de poder, provocou o caos nas sociedades tradicionais.

A independência destes territórios, a partir da finais da década de cinquenta princípios da década de sessenta, não alterou substancialmente este quadro sócio-económico. A grande vitória registou-se, apenas, no quadro político com a assunção do poder pelos próprios africanos. Os novos líderes e as novas elites, de uma forma geral, mantiveram os modelos sócio-económicos herdados, o que contribuiu para a manutenção, e mesmo para o agravamento, das desigualdades sociais e dos desequilíbrios espaciais, até então verificados. Mesmo nos países que adoptaram sistemas políticos ideologicamente mais influenciados pelo ex-Bloco de Leste, os problemas estruturais herdados do passado colonial, na maioria dos casos, mantiveram-se ou agudizaram-se.

Actualmente, os efeitos acumulados destas décadas de políticas erradas, sob o ponto de vista das reais necessidades e dos verdadeiros interesses das populações africanas, têm vindo ao de cima com uma frequência e uma gravidade crescentes. O aumento populacional, a um ritmo exponencial, que se tem verificado neste continente, tem provocado uma pressão quase insustentável sobre os sistemas sócio-económico e natural, o que muito tem contribuído para o agravamento da situação. Paralelamente, há ainda a considerar a ruptura dos equilíbrios dos ecossistemas e o esgotamento dos recursos naturais, quer seja por factores humanos ou ambientais. Como consequência, a pobreza, ou, melhor dito, a miséria, a fome, a doença, o desemprego, a marginalidade, atingiram proporções nunca antes verificadas.

Assistimos, ainda a um recrudescer dos conflitos regionais, a maior parte dos quais são dentro dos próprios Estados. As lutas de poder entre Estados deram lugar às guerras civis com efeitos muito mais devastadores e duradouros. No entanto, não raramente, estas lutas extravasam os limites das fronteiras estatais para se difundirem por territórios que são marcados por identidades culturais ancestrais. Algumas das causas imediatas têm sido factores étnicos e religiosos que, no entanto, escondem outros muito mais complexos e menos evidentes. Por exemplo, podemos nos questionar sobre os efeitos perversos da chegada ao poder, mesmo que por via democrática, à luz dos conceitos da civilização europeia, de grupos étnicos que por via desse processo passam a deter o controlo do

aparelho de Estado, incluindo evidentemente as forças armadas e os tribunais, e o controlo do aparelho produtivo, e que utilizam todo o poder adquirido num ajuste de contas contra as outras etnias.

Um dos exemplos mais dramáticos dos últimos anos foi o do Ruanda, com todo o conflito entre hutus e tutsis, que depois alastrou, numa espiral de violência, a toda uma vasta região da África Central. Uma das regiões com maior densidade populacional em toda a África explodiu com uma violência absolutamente animal provocando centenas de milhares de mortos. A comunidade internacional assistiu entre o incrédulo e o impotente a esta ira e a esta luta pela sobrevivência. Se nada for feito para alterar os modelos de desenvolvimento sócio-económico que têm sido implementados em África, ocorrências destas tornar-se-ão banais. É importante não esquecer que a marginalização económica é acompanhada normalmente pela desintegração social que conduz a uma escalada da violência, nomeadamente o agravamento dos extremismos, dos nacionalismos, dos tribalismos e dos fundamentalismos, e à multiplicação de conflitos armados, que criam, para além de catástrofes humanitárias, dificuldades acrescidas às políticas de desenvolvimento, desviando os esforços da comunidade internacional para intervenções de emergência e para a gestão das crises.

1.1.2. A crise dos modelos tradicionais - educação e formação

As Nações Unidas, organizaram entre 6 e 12 de Março de 1995, em Copenhaga, uma Conferência Internacional sobre Desenvolvimento Social, onde foram discutidas as problemáticas relacionadas com a pobreza, o desemprego e a integração social. A África Sub-Sahariana esteve no centro das atenções pois é a região do globo que apresenta a mais elevada taxa de crescimento demográfico (entre 1970 e 1990, a sua população com idade inferior a 15 anos aumentou cerca de 89%), uma das mais graves crises económicas (nomeadamente devido à sua dependência dos valores dos mercados internacionais em

relação às suas exportações - matérias primas) e aquela em que as catástrofes naturais mais se têm feito sentir (seca, desertificação, abate das florestas, erosão dos solos, epidemias originadas por novas estirpes, entre outras). Da declaração final da conferência, constam referências ao papel fundamental da educação na alteração da actual situação sócio-económica, vivida nos países em desenvolvimento, e na melhoria da qualidade de vida das populações. Exortam-se os governos a promover a igualdade de oportunidades para todos, especialmente ao nível da educação e do emprego, pondo fim a todas as formas de discriminação. O acesso universal e equitativo à escolaridade básica para todas as crianças, jovens e adultos, em particular para as mulheres e para as raparigas, é uma prioridade fundamental.

Também na Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento, organizada pelas Nações Unidas, no Cairo, em 1994, ressaltou-se a importância da educação como uma das prioridades para os próximos anos. A educação foi reconhecida como estando na base de todos os processos de desenvolvimento humano sustentável, quer sob o ponto de vista económico, quer social, quer político, através da consolidação de uma sociedade democrática.

Considera as Nações Unidas, no âmbito dos programas de combate à pobreza, que a educação não só fomenta o acesso a novos e/ou melhores empregos, como também contribui para a melhoria da produção agro-pecuária, e das outras actividades rurais, para a melhoria da saúde, e serve como base para a participação em muitas actividades sociais, económicas e políticas.

Os impactes sociais derivados de uma melhoria do nível médio de educação de uma população são indiscutíveis. Nesta perspectiva, adquire particular relevo a educação das mulheres. Actualmente, a nível mundial uma em cada três mulheres é analfabeta, e na África Sub-Sahariana este valor aumenta para duas em cada três. Se não forem tomadas medidas específicas neste domínio, com carácter urgente, o fosso entre os dois sexos tende a aumentar. Esta situação é preocupante atendendo ao papel que a mulher

desempenha na sociedade e em particular na família. Apesar da actual crise da estrutura familiar, particularmente nas sociedades mais desenvolvidas, a mulher continua a ter um papel fundamental na educação dos filhos. Os efeitos sociais do investimento na educação têm demonstrado ser cumulativos, na medida em que os filhos tendem a reproduzir os valores e os comportamentos transmitidos pelos pais e a aperfeiçoá-los com novas reflexões e conhecimentos.

Estudos efectuados a nível mundial, e em particular nos países em desenvolvimento, demonstram que as populações com melhor nível de educação apresentam uma menor taxa de natalidade, uma menor taxa de mortalidade infantil, melhores hábitos alimentares e maiores cuidados de saúde.

Sob o ponto de vista económico é indiscutível que uma população com maior nível de educação/formação assegura uma maior produtividade, eficiência e qualidade da produção e/ou dos serviços. Permite, também, uma melhor compreensão dos mecanismos de mercado e das mudanças que vão ocorrendo.

Num mundo em que a técnica vai penetrando em todos os domínios, desde a actividade produtiva, aos electrodomésticos, às tecnologias da comunicação, é evidente que uma correcta e crítica utilização destas tecnologias só é possível com uma formação adequada. A mundialização da economia tem imposto, mesmo às sociedades tecnologicamente menos desenvolvidas, saltos tecnológicos, por vezes, brutais. A utilização incorrecta da técnica, nomeadamente a sua utilização abusiva, quer por ignorância quer por novoriquismo, acarreta efeitos perversos que é necessário saber prevenir. Para tal é imperioso que sejam realizados estudos de impacte ambiental (incluindo ambientes físicos e sociais) e quadros de análise prospectiva.

A nível político, considerando a tendência para a democratização dos sistemas políticos, nomeadamente em África, para que as suas estruturas e instituições funcionem apropriadamente é importante que haja um sistema de educação equitativo e universal.

Para participar com conhecimento e compreensão nos processos políticos é necessário possuir um determinado nível de conhecimentos, inclusivé sobre o funcionamento básico do sistema, e uma capacidade crítica que permita pensar de uma forma independente. Esta participação crítica e empenhada assegura um maior respeito pelos direitos humanos e a desejada consolidação de uma sociedade democrática.

1.1.3. Mundialização, informação e cooperação

Num contexto internacional marcado por um processo de mundialização, não só da economia como também de um vasto conjunto de valores sociais, políticos e até morais, provocado pela evolução tecnológica e pela difusão e consolidação dos ideais e políticas liberais, iniciado na década de oitenta, a interdependência acentua-se, ultrapassando a esfera económica e financeira e alargando-se à esfera social e ambiental. Até aqui, a mundialização tem feito sentir-se principalmente no campo económico criando, de algum modo, uma espécie de monoteísmo de mercado. De facto, o mundo tem assistido, nas últimas décadas, a um processo de mistificação do mercado, da assunção do mercado como um valor que é onnipotente e onnipresente, ao qual tudo devemos e para o qual tudo devemos fazer. Os efeitos perversos desta lógica são por demais conhecidos e a criação de um novo quadro de referência, a partir desta tomada de consciência da interdependência existente entre todas as esferas que influem na nossa existência, é uma necessidade.

Um dos aspectos mais relevantes desta mundialização é a chamada sociedade da informação que abre novas perspectivas na área da educação. A educação e a formação profissional desempenham um papel fundamental como geradores de emprego e facilitadores do acesso da população aos recursos produtivos. As sociedades que, devido ao baixo nível de educação da sua população, não têm acesso a esta sociedade da

informação correm o risco de ficarem marginalizadas dentro desta dinâmica de globalização.

De uma forma geral, os países africanos têm vindo a fazer um esforço de investimento no sector da educação. Segundo o Relatório sobre a Educação Mundial, publicado pela UNESCO, em 1991, este esforço significa, em termos da relação entre a despesa pública com a educação e o Produto Nacional Bruto, um aumento de 3,1% em 1970 para 4,5% em 1988. Apesar de inferior à média de 6% dos países desenvolvidos, é de registar este empenhamento.

Todavia, a pressão demográfica aumenta a um ritmo mais acelerado do que o da variação do investimento na educação, criando dificuldades financeiras acrescidas. Atendendo a que os investimentos educativos apenas apresentam efeitos a longo prazo (20/30 anos) sobre as estruturas económicas e sociais, fácil se torna perceber a situação de quase ruptura em que muitos países se encontram.

No entanto, tal como refere o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, no âmbito da UNESCO, os investimentos em educação devem sempre ser protegidos, mesmo em tempo de crise. Segundo o texto final do relatório: "a educação é uma pré-condição para um desenvolvimento económico e social a longo prazo. Para preservar a oportunidade de um desenvolvimento a longo prazo, e porque são necessários muitos anos e um esforço considerável para recuperar sistemas de educação em declínio, os investimentos em educação devem ser mantidos durante os tempos de crise."

Para tanto, muitas vezes torna-se necessário o recurso ao financiamento externo. Atendendo ao facto da educação ser, por natureza, um investimento económico e social a longo prazo, é lógico considerar a possibilidade de financiamentos através de empréstimos de longo prazo e, deste modo, transferir para as gerações futuras uma parte do investimento presente, considerando que elas irão ser as principais beneficiadas. Esta medida não contraria a necessidade de contracção de défices financeiros por forma a

assegurar um desenvolvimento sustentável, atendendo aos benefícios a longo prazo que a educação acarreta.

Para além dos empréstimos externos, que têm sempre consequências a nível do endividamento crescente dos países em desenvolvimento, a solidariedade internacional é vital. Actualmente, apenas uma pequena percentagem da ajuda internacional é canalizada para o sector da educação. Para que haja uma tendência para a inversão da situação, na Conferência de Copenhaga foi feita a proposta para que, com o fim da guerra fria, sejam transferidas verbas resultantes dos cortes das despesas militares para as despesas sociais, incluindo a educação, dentro do espírito do chamado «dividendo da paz».

No âmbito da solidariedade internacional, os acordos de cooperação, com outros países ou organizações internacionais, governamentais e não governamentais, têm assumido um papel crescente no desenvolvimento do Terceiro Mundo. Esta cooperação externa deverá estar de acordo com os objectivos e as prioridades definidas por cada país, sendo conveniente que haja uma complementaridade ou, pelo menos, uma articulação entre os vários programas de cooperação com incidência num mesmo território. O que parece ser uma evidência desnecessária, na prática nem sempre tem sido respeitada, causando, por vezes, desperdícios vários.

Esta ajuda deverá ser um instrumento temporário que auxilia as populações a melhorarem as suas capacidades e a definirem o seu próprio desenvolvimento, fazendo as suas próprias escolhas, e implementando as suas decisões, evitando o reforço das dependências já existentes relativamente às ajudas externas e apostando em esquemas de intercâmbio de experiências, em vários domínios, incluindo evidentemente a educação, que favoreçam, a médio e a longo prazo, uma maior autonomia das sociedades em desenvolvimento. Nem sempre este pressuposto tem sido respeitado, quantas vezes os programas de cooperação têm sido utilizados como uma forma, mais ou menos subtil, de fazer passar uma mensagem política, económica, ideológica ou mesmo religiosa.

A cooperação ao procurar melhorar as condições de vida das populações dos países em desenvolvimento, deve apoiar-se no potencial local, nas capacidades físicas e intelectuais, individuais e colectivas, das populações locais. No campo da educação, este princípio é fundamental para que haja uma receptividade aos novos conhecimentos, capacidades e atitudes que se pretendem transmitir.

Um documento sobre Cooperação e Educação para o Desenvolvimento nos anos 90, da responsabilidade do governo holandês, e publicado em 1993, afirma a este respeito: "Novas informações, novos elementos que se pretendem introduzir numa cultura, devem encontrar um lugar no contexto cultural existente. Se não houver nenhuma tentativa de ajustamento algumas fricções prolongadas podem ocorrer. As culturas nem sempre podem responder rapidamente e apropriadamente a novos elementos que vêm de fora, que podem ser apoiados pelo poder instituído ou pelo domínio económico; grupos «receptivos» são frequentemente marginalizados, enquanto a estrutura cultural indígena não vier a ser considerada como obsoleta ou inútil. A educação cria atitudes mais «modernas»; isto não é exactamente sinónimo de «ocidental», mesmo que o progresso económico, as tecnologias da comunicação e a interdependência muitas vezes incorporem muitos elementos ocidentais dominantes. O desenvolvimento sustentável requer, por um lado, uma combinação correcta entre a renovação e a aceitação de novos elementos e, por outro lado, a reflexão sobre as sociedades indígenas e as respectivas heranças culturais."

A União Europeia (U.E.) tem apoiado um conjunto de iniciativas e de reformas que promovam um crescimento equitativo, fundamental para um desenvolvimento humano sustentável. No caso concreto dos programas de ajuda a África, esta política de cooperação enquadra-se no âmbito da Convenção de Lomé. A Convenção estrutura desde 1975, as relações de ajuda ao desenvolvimento a um conjunto de setenta Estados designados por países A.C.P. (África, Caraíbas e Pacífico). O actual texto do acordo, Convenção de Lomé IV, assinado nas Maurícias, a 4 de Novembro de 1995, estará em vigor até 29 de Fevereiro de 2000.

Naturalmente, e como é reconhecido pela própria Comissão Europeia (1997), a ajuda da União ao desenvolvimento dos países A.C.P. não é apenas uma questão relativa à sua própria identidade mas também uma questão de "interesses objectivos de curto, médio e longo prazo, que exigem capacidade de acção e de antecipação, no âmbito de uma parceria franca e dinâmica". Num mundo multipolar, a U.E. tenta afirmar-se em todas regiões através de uma política externa e de uma política de segurança comuns e de uma política de cooperação para o desenvolvimento diferenciada.

1.2. PARADIGMAS SÓCIO-ECONÓMICOS

O paradigma de desenvolvimento dominante, praticamente ao longo de todo este século, tem sido o do crescimento económico, assente numa lógica tecnicista e economicista. Com efeito, acreditou-se e, em muitos sectores político-económicos, ainda continua a "acreditar-se" que a ciência e a técnica são a solução universal para todos os problemas e que só a riqueza assegura a melhoria da qualidade de vida. Infelizmente, têm sido esquecidas as limitações quer da ciência quer da técnica, bem como os seus efeitos perversos, e tem-se menosprezado as desigualdades no acesso e na distribuição da riqueza. Os efeitos quer sociais quer ambientais não têm deixado de se fazer sentir, cada vez com maior gravidade, o que implica a adopção urgente de um novo paradigma que garanta não só a melhoria de qualidade de vida para as populações presentes mas, também, para as gerações futuras.

1.2.1. - Paradigma do crescimento económico

Para a compreensão dos fenómenos sócio-económicos que têm ocorrido em África, nestas últimas décadas, é importante analisar os paradigmas subjacentes aos modelos de

desenvolvimento aí implementados. Com efeito, apesar das transformações políticas ocorridas e dos modelos sociais perseguidos, modelo capitalista ou modelo comunista, o paradigma comumente aceite assenta numa trilogia entre a ciência, a técnica e a razão. Este paradigma, que suporta o conceito de modernidade e a sociedade industrial, tem sido aceite, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, como fonte de crescimento e prosperidade económica que induz ao progresso social através de um maior acesso à riqueza.

A aceitação de que a racionalidade associada ao progresso da ciência e da técnica poderia resolver todos os problemas económicos e sociais levou a que, por um lado, os governos de inspiração capitalista tivessem defendido a lógica da racionalidade do mercado e, por outro lado, os governos de inspiração comunista tivessem apostado na elaboração de planos quinquenais, milimetricamente calculados, como os grandes contributos para a melhoria da qualidade de vida das populações.

A realidade porém tem-se mostrado bem diferente. Não só os problemas existentes não foram resolvidos, como as diferenças sociais, regionais e internacionais se agudizaram. Mesmo nos países em que se verificou, ao longo deste período, algum crescimento económico, como por exemplo, naqueles em que foram encontrados grandes recursos energéticos (por exemplo, Nigéria, Argélia), este, só por si, não contribuiu para a melhoria qualitativa do quadro de vida das populações. Assistiu-se, isso sim, a um crescimento incontrolado com profundos efeitos perversos quer em termos sociais quer relativamente ao ambiente e à gestão dos recursos naturais. As guerras civis que actualmente estes dois países vivem, particularmente o caso da Argélia, onde a barbárie tem atingido níveis inimagináveis, são o exemplo acabado do insucesso desta lógica de crescimento.

Morin (1984) ao analisar este crescimento incontrolado afirma "Julgávamo-lo controlado pela técnica, mas esta limitava-se a controlá-lo a curto prazo e, pelo contrário, participava maioritariamente no desencadeamento incontrolado. Podia crer-se que era controlado pela

ciência. Mas a própria ciência tornou-se um processo incontrolado. Podia crer-se que era controlado pelos ideais humanistas democráticos mas estes, longe de controlar o crescimento, tornavam-se marionetas desarticuladas, máscaras ideológicas. Podia crer-se que era controlado pelo progresso, mas é o progresso linear que aparece como a corrida para o abismo. Podia crer-se que era guiado pela racionalidade, mas, de facto, era a racionalização delirante que, como uma neurose, punha a máscara da racionalidade."

Esta concepção do desenvolvimento, com base no crescimento económico, assenta no progresso linear, visualmente representado por uma linha, que avança em direcção a um ponto localizado no infinito. A aceleração do crescimento é medida em função de variáveis e parâmetros económicos matematicamente calculados, tais como o Produto Nacional Bruto (P.N.B.), a população activa por sectores de actividade, o rendimento per capita, as taxas da Balança Comercial, o consumo de energia por habitante. O próprio indicador da taxa de alfabetização, tal como o afirma Paul Henry (1990), não tem em vista o favorecer a intercomunicação espiritual mas sim o crescimento da produção e do consumo.

Esta perspectiva, segundo a opinião de Paul Henry (1990), comporta três aspectos fundamentais: "o facto social é reduzido à sua componente económica; os bens materiais fecham-se em esquemas meramente matemáticos; o todo é visto como um processo que encontra em si mesmo o seu próprio estímulo e existe a tendência a ver-se como a sua própria finalidade (autarcia)".

Este carácter autárcico aliado à perspectiva tecno-economicista da sociedade, não previram mecanismos de auto-regulação que permitissem reagir e absorver os conflitos originados no interior do próprio sistema pelos seus actores sociais ou provocados por estímulos exteriores.

1.2.2. Paradigma do desenvolvimento humano sustentável

A alternativa àquele paradigma, tal como o afirma Morin (1984), "...só pode provir da conjugação de uma nova consciência (no pensamento e na acção) e de inovações surgidas do próprio inconsciente do corpo social". Assim, a redefinição do conceito de desenvolvimento deverá libertá-lo da subordinação ao crescimento económico, o desenvolvimento social e humano não deverá estar subordinado ao desenvolvimento técnico/científico mas pelo contrário subordiná-lo, e os problemas humanos e sociais devem ser pensados ao nível reflexivo, colocando o Homem e a Sociedade no centro desta problemática, encarando-o como autor e destinatário do desenvolvimento. É assim que Morin propõe um novo conceito, o de Auto-Desenvolvimento, em que o desenvolvimento humano e social passam a ser as questões centrais.

Admitindo esta nova centralidade e aceitando Homem como autor e destinatário desse mesmo desenvolvimento, é introduzido o princípio da subjectivação, tal como o define Touraine (1992) na sua obra "Critique de la Modernité". Este princípio consiste em reconhecer margens de criatividade e de liberdade para a acção do sujeito, relativamente aos limites impostos pela ordem em que o sujeito se insere.

Tal como o afirma Crozier (1977), é exactamente através destas margens de liberdade que os actores sociais definem as suas estratégias que vão determinar os seus comportamentos. Ainda segundo Crozier (1977), estes comportamentos apresentam dois aspectos: "um ofensivo (procura satisfazer exigências próprias e aumentar ganhos) e um defensivo (procura escapar aos constrangimentos, protegendo as respectivas margens de liberdade e de manobra)".

A reflexão operada pelo indivíduo sobre a sua experiência permite-lhe, aproveitando as suas margens de liberdade e a sua criatividade, transformar as relações sociais em que se insere criando movimentos sociais que põem em causa as formas de poder estabelecidas.

Assim, as lutas sociais são determinadas mais por representações, informações, linguagens e símbolos do que por factores de ordem técnica.

O novo paradigma do desenvolvimento humano assenta neste carácter dualista de aceitação do Homem e da Sociedade, ou seja, da subjectivação e da racionalização como princípios fundamentais de compreensão das sociedades contemporâneas, contrariamente à visão imposta pela racionalidade instrumental subjacente ao paradigma anterior.

A participação do indivíduo enquanto actor social nos processos de desenvolvimento humano conduz a que este seja perspectivado como um alargamento da gama de possibilidades que se oferece a cada um, com base em três condições essenciais: viver longamente e com boa saúde; adquirir conhecimento e ter acesso aos recursos necessários para gozar de um nível de vida conveniente. Estas condições são fundamentais à prossecução de quaisquer outras possibilidades. O conceito de desenvolvimento humano engloba também as noções de liberdade política, económica e social, bem como o respeito pelos direitos humanos fundamentais, que permitem a criatividade, a produtividade e o respeito por si.

Analisando esta nova concepção do desenvolvimento, Paul Henry (1990) afirma: "... ultrapassa-se o modelo económico, estritamente quantitativo, com a introdução duma nova noção na qual culmina o movimento de compreensão do verdadeiro sentido do progresso: a qualidade de vida. A qualidade de vida aparece assim como o objectivo duma longa marcha num universo quantitativo". Esta nova noção entra em linha de conta com indicadores sobre : melhoramento da alimentação e dos serviços de saúde; acesso acrescido ao conhecimento; meios de existência mais seguros; melhoramento das condições de trabalho; protecção contra os delitos e a violência física; formas de lazer mais enriquecedoras; sentimento de participar nas actividades económicas, culturais e políticas das suas comunidades. O aumento dos rendimentos também aparece mas não como única aspiração.

Para efeitos de análise comparativa, têm sido feitas várias tentativas para definir um indicador complexo e compreensivo daquela qualidade de vida que tenha em conta múltiplas variáveis quantitativas e qualitativas. A construção de um indicador desta natureza tem levantado várias questões, por um lado há o problema das faltas de dados estatísticos e da sua compatibilização entre países, por outro lado, um indicador muito complexo pode oferecer uma imagem pouco clara e difícil de interpretar da realidade. Daí a necessidade de um compromisso que alie as vantagens de uma abordagem multidimensional com a necessidade de dar conta das privações mais significativas. O Indicador do Desenvolvimento Humano (I.D.H.) tenta representar exactamente este compromisso, tomando em consideração três parâmetros essenciais: a esperança de vida; a alfabetização; e os rendimentos necessários para a obtenção de condições de vida convenientes.

O desenvolvimento humano tomado nesta acepção, e por analogia com a imagem linear que suscitou o crescimento económico, faz pensar num volume que vai aumentando e, por conseguinte, se reestruturando através de mecanismos de auto-regulação. Assim, o desenvolvimento apresenta um carácter endógeno e, até certo ponto, conservador na medida em que respeita a identidade existente. Todavia, este carácter conservador não o torna completamente autónomo, pois, como afirma Paul Henry (1990) "toda a evolução pressupõe um estímulo, um impulso exterior que põe em movimento as forças latentes e gera a novidade que todo o progresso implica".

Em 1976, a UNESCO, na sua 19ª sessão da Conferência Geral, realizada em Nairobi, adoptou, no seu primeiro plano a médio-prazo (1977-1982), o conceito de «desenvolvimento endógeno e centrado sobre o homem». Este conceito, tal como se refere Huynh Cao Tri (1984), "implica que as diversas sociedades devem permanecer elas próprias possuindo as suas próprias forças nas suas formas de pensar e de agir, que lhes são particulares, e procurando alcançar finalidades de acordo com os seus valores, com as suas necessidades e com os recursos que elas dispõem". Este conceito põe em evidência a necessidade de participação de todos os indivíduos enquanto actores sociais.

As formas de participação deverão ser adaptadas às diversas realidades sócio-políticas e culturais de cada população na medida em que a participação activa e motivada dos cidadãos é condição de garantia de estilos diversificados e de vias originais e adaptadas aos contextos próprios de cada sociedade. Ainda de acordo com Huynh Cao Tri (1984)" ... para que a participação seja real é necessário, antes de mais: formar e informar a população - formar para permitir-lhe uma melhor compreensão e uma melhor participação na vida económica e política do país, informá-la para conseguir a sua adesão e o seu empenhamento activo e motivado na transformação da sociedade em que vive": Esta estratégia de participação nos sistemas de desenvolvimento está profundamente ligada a um processo educativo permanente e generalizado.

Pensando o desenvolvimento humano numa perspectiva não apenas intra-geracional mas também inter-geracional, procurando proteger as opções das gerações vindouras, não destruindo o capital necessário à protecção das suas oportunidades, nem os recursos naturais necessários ao seu bem estar, alcança-se o conceito de desenvolvimento humano sustentável.

Segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano do P.N.U.D. (1991), este conceito de desenvolvimento humano sustentável implica que cada geração defina os seus objectivos de desenvolvimento em função das suas reais capacidades, sem criar défices às gerações futuras. Ainda segundo este relatório, as sociedades podem incorrer em quatro tipos de défices: financeiro (contraindo empréstimos pesados a longo prazo, quer internamente quer externamente), social (desinvestindo no desenvolvimento humano); demográfico (permitindo um crescimento não controlado da população); ambiental (através do esgotamento dos recursos naturais ou da poluição do solo, da água ou do ar).

A emergência deste novo conceito de desenvolvimento, que vem na sequência da ruptura com o paradigma da modernidade, iniciada nos finais dos anos sessenta, princípios dos anos setenta, é apenas um primeiro passo para uma mudança efectiva do modelo sócio-económico da nossa sociedade. Um longo trabalho de formação e de informação continua

por fazer até que a superação dos défices acima mencionados deixe de constituir uma preocupação crescente. Os massacres da Argélia, as guerras civis na África Central, as favelas do Rio, os sem abrigo de Lisboa ou Nova Iorque, as minas anti-pessoais de Angola, a dívida externa insolúvel dos países do Terceiro Mundo, os incêndios florestais da Indonésia, a desertificação por erosão dos solos em quase toda a faixa tropical, o agravamento das instabilidades atmosféricas associadas ao El Niño, são tão só e apenas indicadores da permanência desses défices. Naturalmente que numa sociedade global, como a que se tem vindo a construir neste final de século, a responsabilidade por este processo informativo e formativo é de todos nós, quer a nível colectivo enquanto sociedade quer a nível individual enquanto pessoas.

Com base no novo paradigma do desenvolvimento humano sustentável, a educação e a formação têm vindo a adquirir uma relevância acrescida. A educação formal uniformizadora, massificadora e reprodutora associada ao paradigma moderno do crescimento económico, tem vindo a dar lugar a um conceito de educação mais abrangente, mais flexível, mais reflexivo, mais centrado nas reais necessidades e capacidades dos indivíduos, respeitando as especificidades locais e desenvolvendo valores e atitudes mais autónomas, criativas e solidárias. Este recentrar da educação sobre o pessoal e o local, tentando a partir dele construir o total e o global deverá ser entendido como um processo inerente à interdependência que caracteriza a nova sociedade da informação. Com efeito, a interdependência que hoje construímos à escala mundial obriga-nos a sabermos-nos situar dentro desse sistema a partir do nosso conhecimento e da nossa acção a nível local.

2. CONCEPÇÕES DOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO

A crise do paradigma dominante tem, evidentemente, implicações ao nível da educação em geral e da escolaridade formal em particular. Se o paradigma do crescimento económico, ao nível da educação, implicava uma visão racionalista e tecnicista que, fundamentalmente, procurava uniformizar valores e atitudes e transmitir conhecimentos e conceitos científicos, por forma a que escola formasse indivíduos que satisfizessem as necessidades do mercado de trabalho, o paradigma do desenvolvimento sustentável pressupõe um conceito de educação mais flexível e mais centrado na formação do indivíduo, preparando-o para ter um papel activo, crítico e criativo relativamente às permanentes transformações que atravessam a sociedade. A pessoa, como ser social que é, comporta uma dimensão cultural que é fundamental na compreensão das suas percepções, representações e valorizações e que deve ser tida em conta ao nível dos princípios dos sistemas educativos.

2.1. A EDUCAÇÃO TRADICIONAL - O PAPEL REPRODUTOR DA ESCOLA

O conceito de modernização subjacente ao paradigma do crescimento económico, segundo Habermas (cit. por Teodoro, 1994), define-se como dizendo respeito "à formação de capital e mobilização de recursos, ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho, ao estabelecimento de poderes políticos centralizados e à formação de identidades nacionais, à expansão de direitos de participação política, de formas urbanas de vida e de formação escolar formal".

Esta escolaridade formal, segundo este paradigma, caracteriza-se por um espaço, um tempo, um saber e uma certificação. A escola, segundo esta concepção, funciona como simples transmissora de um conjunto de conhecimentos considerados fundamentais,

produzidos por um grupo restrito de indivíduos (os cientistas), através de meios e técnicas sofisticadas, e como reprodutora de um conjunto de valores socialmente instituídos, a um público (os alunos) supostamente interessado. É uma visão uniformizadora e massificadora do papel da educação.

Na opinião de Nóvoa (1991), esta "racionalização produtivista do ensino" ou, como se refere T.Ambrósio (1991), esta "tecnologia educativa" assente no comportamento científico nos modos de conceber e realizar a educação, aos vários níveis do sistema (do micro ao macro), traduz-se numa aplicação técnica de um saber tecnológico e especializado, numa aplicação racional de meios determinados, segundo métodos perfeitamente estruturados. Compreende-se assim que esta concepção do ensino tivesse introduzido no vocabulário pedagógico expressões como eficiência, eficácia, objectivos, rentabilização, estratégia, rácios, entre outros, importados do mundo da técnica e da economia.

A educação, concebida nestes moldes, pode mesmo funcionar como um factor de bloqueamento à mudança e ao desenvolvimento da sociedade. Crozier (1970) ao analisar os sistemas que apresentavam os maiores atrasos e que exerciam os maiores efeitos de bloqueamento, sobre a sociedade no seu conjunto, referiu : a administração, as elites, a educação, o sistema político e o próprio sistema sindical. Com efeito, esta concepção da educação assegura o *status quo* dos esquemas de relação social e de poder instituídos e as inovações introduzidas são fundamentalmente de natureza científico-técnica.

Nas sociedades africanas contemporâneas, também elas influenciadas pelo paradigma do crescimento económico, como já anteriormente foi referido, esta concepção da educação teve efeitos perversos muito mais graves, nomeadamente em termos socioculturais. Inicialmente, esta concepção educativa fazia parte de uma estratégia política das potências coloniais para incutir um conjunto de conhecimentos e de valores nas populações africanas, por forma a torná-las mais receptivas aos seus interesses sócio-económicos. Após a independência, a maioria dos governos manteve, por razões diversas, pelo menos

durante as primeiras décadas, os sistemas educativos criados pelos regimes colonialistas. Entre outras razões, a necessidade de consolidação de uma identidade nacional em construção apoiou-se num sistema de ensino centralizado, uniformizador e massificador.

Algumas alterações posteriormente introduzidas são cópias, mais ou menos fiéis, de modelos e ideologias importadas da Europa (nomeadamente das antigas potências colonizadoras) ou da América do Norte. Ki-Zerbo (1974, cit. por Apollo Rwomire, 1992), perante esta realidade, considera que África tornou-se num cemitério de experiências educativas. Ayandele (1982, cit. por Apollo Rwomire, 1992), na mesma linha de pensamento, considera também que "Num esforço para compensar décadas de má nutrição, quase subitamente, os países africanos começaram a devorar a educação ocidental com uma velocidade e um entusiasmo sem qualquer concessão pela sua saúde digestiva, quer em relação aos aspectos sociais que em relação ao bem estar económico".

Os princípios de racionalidade, cientificidade e tecnicidade, que estão na base deste conceito de educação, impuseram uma escolaridade formal assente num curriculum rígido e uniformizador com vista a desenvolver conhecimentos e capacidades supostamente necessários ao progresso económico que seria indutor do bem estar social. No entanto, o esforço financeiro desenvolvido pelos países africanos na expansão de instituições de educação formal, durante as últimas décadas, não resolveu a maioria dos problemas sociais e económicos, tais como a pobreza, o desemprego, a fome, a doença, o acentuar dos conflitos sociais, o agravamento das assimetrias regionais, que esses países apresentavam. À euforia inicial quanto às virtualidades deste sistema educativo, tem-se vindo a assistir ao instalar dum sentimento de desilusão.

Apollo Rwomire (1992) num artigo sobre as perspectivas africanas em relação à educação e desenvolvimento, aponta algumas dos principais dilemas e problemas que justificam este fracasso: uns mais relacionados com os próprios princípios do sistema - o desajustamento entre modernidade e tradição; a inadaptação entre o desenvolvimento económico e social; os desequilíbrios entre a educação e as necessidades do desenvolvimento; a desadequação

do material didáctico às necessidades práticas das comunidades pobres e rurais; o grande fosso entre a educação e o emprego lucrativo; as disparidades quanto às oportunidades educativas quer em termos culturais, como de grupo social ou mesmo de sexo -, outros mais relacionados com questões logístico-materiais - a falta de esforços para assegurar que as escolas prestam serviços que compensam a perda de mão-de-obra das famílias enquanto os filhos assistem à escola; a desadequação da localização, nomeadamente a grande concentração das facilidades educativas em centros urbanos e a sua falta em meios rurais onde a maioria das crianças vivem; o rápido crescimento populacional; a sobrelotação das estruturas; a má administração; a falta de profissionais de educação; a falta de fundos; a afectação de recursos a projectos triviais ou megalómanos; a falta de estatísticas e de informações necessárias a um correcto planeamento e a uma correcta avaliação.

Mais do que a expansão quantitativa definida, por exemplo, pelo número de indivíduos escolarizados, deveria avaliar-se especialmente as competências individuais e a igualdade de oportunidades. Com efeito, apenas uma pequena classe elitista que, por qualquer razão, já apresentava um certo nível de aculturação, tem conseguido tirar partido efectivo desta escolarização.

Numa análise deste sistema educativo em África, Apollo Rwomire (1992) afirma: "O sistema educativo tem sido denunciado por inculcar valores egocêntricos e materialistas à custa do esforço e da responsabilidade colectiva; por adoptar curricula rígidos e irrelevantes; por adoptar técnicas de ensino-aprendizagem desactualizadas; por difundir formas de imoralidade sexual e outras; por limitar a iniciativa e a curiosidade; por produzir graduados dóceis e dependentes; por aprofundar o fosso entre ricos e pobres". Existe, assim, uma desadequação do sistema e dos curricula aos seus contextos culturais, o que justifica, em boa parte, o elevado índice de reprovações e de taxas de abandono escolar que se verificam em praticamente todos os países africanos.

2.2. A CRISE DO MODELO TRADICIONAL

A crise deste modelo de educação, assente na racionalidade e na cientificidade, quer das concepções quer das instituições, particularmente da escola, vem sendo anunciada e sentida desde há longa data. Como diz Habermans (1979, cit. por Pérez Gómez, 1992), "a racionalidade tecnológica reduz a actividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins esquecendo o carácter moral e político da definição dos fins em qualquer acção profissional que pretende resolver problemas humanos".

Para além das finalidades, a que Habermans faz referência, tem-se tornado evidente que este carácter racional e científico não dá conta da complexidade, da incerteza, da singularidade, do conflito de valores introduzidos no sistema pelas margens de liberdade de que os actores sociais beneficiam. Analisando, por exemplo, a própria actividade pedagógica, desenvolvida na escola, verifica-se que ela foge à rigidez dos parâmetros e dos planeamentos pré-definidos, pois a acção de cada um dos intervenientes é condicionada por todo um complexo de ideias, representações, crenças e valores que são, na sua maioria, imprevisíveis à partida. Cada um dos actores define a sua estratégia de intervenção em função das margens de liberdade de que beneficia, e que lhe são proporcionadas pelas margens de incerteza que todos os fenómenos sociais contêm, e tendo em conta um sistema de valores interiorizados e um conjunto de objectivos por si hierarquizados.

A crise deste sistema de educação, resultante da sua manifesta incapacidade para integrar a complexidade dos fenómenos educativos actuais e, por conseguinte, do seu efeito de bloqueamento sobre o desenvolvimento humano pretendido, põe as sociedades perante a crise do sistema e a inevitabilidade da mudança. Perante esta necessidade, Crozier (1970) refere que todas as escolhas colectivas, todas as acções políticas deveriam medir-se tendo em conta a seguinte questão: "contribuem elas para ultrapassar os bloqueios ou para os

reforçar? Ou, dizendo de outro modo, favorecem ou não a aprendizagem de novas relações entre os homens?".

Em termos de mudança dos sistemas educativos nem sempre estas dimensões têm estado presentes. Popkewitz (1992) analisando as reformas operadas nos sistemas educativos, assinala que as estratégias adoptadas têm como objectivo principal racionalizar os sistemas, permitir a sua adaptação aos objectivos nacionais e às estruturas económicas em mudança, por forma a aumentar a sua capacidade de resposta às preocupações financeiras e às pressões culturais, provenientes quer dos espaços nacionais quer internacionais, gerando um consenso cultural através do ensino.

Já em 1972, o Relatório Faure, ao criticar o modelo escolar vigente e ao propor uma mudança nos pressupostos da educação, defendia a necessidade de uma educação permanente com base nos princípios de que os saberes que a escola transmite não são definitivos e, como tal, o mais importante será preparar para elaborar ao longo da vida, um saber em constante evolução e aprender a ser, e de que a educação e a aprendizagem não se reduzem ao tempo escolar, mas existem em todas as idades da vida e nas múltiplas situações da existência, ultrapassando os limites das instituições, dos programas e métodos.

A educação deverá ser entendida como um processo de libertar o indivíduo e de lhe dar aspirações sociais porque o que cria dinâmica, movimento, são os desejos de cada pessoa em sociedade (aspirações sociais) fonte capaz de mudança e de saltos qualitativos. Tal como refere T.Ambrósio (1988), o acto educativo é a resultante da interface de dois sistemas vivos - o sistema pessoa e o sistema sociedade.

Encontrando-se a educação neste interface, em que o sujeito é o principal actor do seu próprio desenvolvimento e naturalmente do da sociedade onde se insere, ela não se limita à escolaridade, ainda elemento fundamental das sociedades contemporâneas, mas abarca todo o conjunto de vivências e de reflexões desse mesmo sujeito e que constituem a sua

educação não formal. Esta acção formadora da própria vida em sociedade tem provavelmente um carácter mais duradouro do que a formação escolarizada, pelo que não deve ser ignorada.

Esta mesma ideia foi explicitada por J. Barata (1992) ao afirmar que: "Modos de pensar e de agir, conhecimentos realmente actuantes, escalas de valores éticos e estéticos, logo desde a adolescência e do começo da idade adulta, parecem mais fortemente determinados pela acção formadora da própria vida em sociedade do que pelo que permanece de adquirido durante o processo escolar". Ainda seguindo a perspectiva de Barata, há que considerar que a acção pedagógica da escola "... se encontra cada vez mais confrontada com forças que escapam ao enquadramento formal educativo, e com as quais haverá que contar sempre em termos prospectivos".

Dentro desta nova perspectiva, o conceito de educação, e em particular o conceito de educação formal, não consegue dar conta de toda esta complexidade do processo formativo do sujeito, pelo que alguns autores, como Pineau (1983), preferem o conceito de formação ou mesmo de auto-formação. Este processo é contínuo e revela um trabalho do indivíduo sobre si próprio, reflectindo sobre o seu próprio percurso, sobre a realidade que o circunda e a forma como dela se apropria.

Naturalmente que esta reflexão e, em particular, esta apropriação está muito condicionada pelo contexto institucional e pela matriz sócio-cultural em que o indivíduo vive. Assim, tal como refere Pineau, este processo desenvolve-se segundo uma relação tripolar: o Eu (o sujeito forma-se); os Outros (heteroformação); e o Mundo (ecoformação). A ideia de que ninguém forma ninguém, mas antes ajuda a formar-se, vai assim ganhando cada vez maior força no mundo das Ciências da Educação.

2.3. A EMERGÊNCIA DO PARADIGMA ECOCULTURAL

Olugbemiro J. Jegede (1994) num estudo sobre o ensino da ciência em África, chama a atenção para as diferenças existentes entre as culturas africanas e ocidentais e que devem ser tomadas em linha de conta na reestruturação dos actuais sistemas de educação, com vista à implementação de sistemas educativos/formativos muito mais centrados sobre a cultura africana. Segundo este autor, o pensamento africano assenta numa perspectiva antropomórfica; monística e metafísica; baseado na criação cósmica e na religiosidade tradicional; na comunicação oral; o conhecimento acumulado pelos mais velhos é a verdade e não deve ser desafiado; a aprendizagem é uma actividade comunitária. Huynh Cao Tri (1984) refere que em numerosas sociedades africanas, a educação é destinada a dar a todos os seus elementos, assim que eles atingem uma certa idade, todas as capacidades de uma plena participação social a diversos níveis (espiritual, ideológico, cultural, político, tecnológico e económico). Esta aprendizagem, colectiva e permanente para uma participação plena na vida do grupo, foi desvalorizada e até perseguida pelo conceito de modernidade.

Partindo destes pressupostos e da necessidade de através de um sistema de educação, nomeadamente educação formal, preparar as populações africanas para o próximo século, Jegede propõe um novo paradigma conceptual designado por paradigma ecocultural. Este paradigma considera que o desenvolvimento da percepção individual do conhecimento é retirado do ambiente sócio-cultural no qual o indivíduo vive e opera.

Os princípios subjacentes a este paradigma (exemplificados a partir do ensino da ciência, pois foi nessa perspectiva que Jegede o definiu em 1994, embora possam e devam ser aplicados a todo e qualquer domínio ou área do conhecimento) são:

"1.Desenvolver informação acerca do ambiente africano para explicar os fenómenos naturais;

2. Identificar e usar teorias, princípios e conceitos científicos e tecnológicos indígenas no seio da própria sociedade africana;

3. Ensinar os valores dos sentimentos africanos característicos em relação à, e na prática da, tecnologia como uma iniciativa humana."

Assim, segundo o mesmo autor "os conceitos para serem apreendidos devem partir de onde o aluno/formando é, do que é que ele já sabe e do que é que a sociedade faz e exige dele."

Este paradigma ecocultural vem forçar a ideia de que as sociedades devem preservar a sua identidade e buscar o desenvolvimento com base nos seus valores, nas suas aspirações e reais necessidades, tendo em conta que desenvolvimento não é o mesmo que ocidentalização. A educação, enquanto processo formativo, deve, acima de tudo, contribuir para a satisfação das necessidades do indivíduo, respeitando-o nas suas especificidades, a partir da reflexão sobre as respectivas heranças culturais.

É este processo formativo que assegura o respeito pela diferença e que cria incentivos a uma participação activa, criativa e crítica dos indivíduos. Numa sociedade planetária, como a que actualmente se constrói por meio dos esquemas de mundialização a nível das várias esferas - económica, financeira, social e ambiental -, no combate ao, já anteriormente referido, monoteísmo de mercado, por forma a assegurar um desenvolvimento humano sustentável, a educação terá necessariamente de assumir um papel fundamentalmente formativo dos indivíduos.

III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODELOS DE FORMAÇÃO

1. FORMAÇÃO DE FORMADORES

O conceito de formação é um conceito polissémico devido ao seu emprego em diferentes contextos e com diferentes acepções. Tomando como referência, apenas dois desses contextos, o mundo empresarial e o mundo da educação, o conceito de formação apresenta dimensões e perspectivas bastante diferentes. Enquanto no primeiro a formação persegue objectivos de racionalidade, de eficácia e de produtividade previamente definidos, no segundo, a formação é tomada numa acepção mais complexa e mais abrangente, procurando que o indivíduo desenvolva todas as suas faculdades, partindo das suas próprias necessidades. A formação não é um acto isolado, o indivíduo em formação está integrado num grupo que, conforme os contextos, tem regras de funcionamento e canais de comunicação mais ou menos rígidos. Assim, o grupo pode ter uma dinâmica passiva, limitando-se a receber a informação veiculada pelo formador ou, pelo contrário, o grupo pode ser a instância de formação, por excelência, onde o confronto das experiências vividas permita a cada um definir o seu percurso formativo. Neste último caso, o formador desempenha fundamentalmente o papel de orientador, de consultor.

O professor é um formador e até há relativamente poucos anos, a formação de professores, enformada pela lógica de pensamento do paradigma positivista, transformava-o num técnico cuja função era fundamentalmente transmitir conceitos, técnicas e valores e assim, assegurar a reprodução do sistema, numa forma praticamente isomórfica. Esta concepção do papel do professor pouco o diferenciava do papel do formador empresarial. Hoje, o professor é, acima de tudo, o formador que contribui para o desenvolvimento integral de todas as faculdades dos indivíduos com quem trabalha. Esta mudança de papéis faz dele um auxiliar, um facilitador das aprendizagens e dos processos formativos individuais. Assim, a formação de professores, enquanto formadores, distancia-se da lógica da formação de formadores, enquanto profissionais empresariais.

1.1. CONCEITO DE FORMAÇÃO E DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Antes de iniciar a análise das características dos diferentes modelos de formação de professores, é importante esclarecer alguns conceitos como instrução, educação, e formação. Considerados nesta ordem de abordagem, não constituem, dentro de uma imagem geométrica, uma sequência linear vertical - sequência pela qual se pode estabelecer uma separação entre os conceitos, articulados entre si por uma hierarquia de valores - mas sim um conjunto de círculos concêntricos. Com efeito, a primeira imagem pressupõe que primeiro deveria ocorrer a instrução do indivíduo, seguida de um processo educativo que precederia, quer em termos de tempo quer em termos de importância, a sua formação. No entanto, estes processos não são estanques nem diferenciados no tempo, eles ocorrem simultaneamente e correspondem a abordagens mais ou menos abrangentes.

Não significa isto que não possam haver momentos determinados de natureza mais instrutiva ou mais formativa, significa, isso sim, é que eles não se excluem. Como já foi referido anteriormente, os actuais sistemas educativos, nomeadamente na sua componente de educação formal, não se limitam exclusivamente, à sua função instrutiva mas, cada vez mais, se reforça a sua componente formativa e de auto-formação. A assunção desta componente articula-se, assim, com o conceito de desenvolvimento humano sustentável e com o reconhecimento do papel do indivíduo como actor social dotado de liberdade e de responsabilidade. Como se abordará posteriormente, esta importância da componente formativa tem implicações ao nível dos próprios modelos de formação de professores.

A instrução é o resultado de um processo de ensino-aprendizagem que pretende a melhoria do aperfeiçoamento intelectual, isto é, é uma educação intelectual. Segundo Amat e Pineda (1996), "A instrução é uma acção sistemática dirigida a modificar a conduta dos alunos de acordo com objectivos didácticos fixados". Assim, a instrução, sob um ponto de vista formal, deve basear-se numa planificação precisa - formulação clara

dos objectivos e do plano de trabalho - e numa transmissão adequada do que se pretende - informação, motivação e orientação do aluno.

A educação, em sentido lato, é um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida e pretende o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da pessoa, é um processo de assimilação cultural, moral e comportamental, pelo qual as gerações jovens incorporam ou assimilam o património cultural dos adultos. É um processo intencional e pretende o aperfeiçoamento das faculdades especificamente humanas.

A formação, no seu sentido mais geral, refere-se ao desenvolvimento de todas as faculdades específicas do homem não só como resultado da acção de estímulos externos mas também como resultado da própria vontade de desenvolvimento autónomo do sujeito. Segundo, Amat e Pineda (1996), "A formação do homem é considerada a finalidade última da educação".

Assim, e reforçando a analogia dos círculos concêntricos anteriormente enunciada, a instrução refere-se exclusivamente ao aperfeiçoamento intelectual, a educação vai além do intelectual e dirige-se à totalidade da personalidade da pessoa, ao aperfeiçoamento das suas faculdades humanas, a formação persegue este objectivo principal mas implicando a vontade da pessoa no próprio processo de aperfeiçoamento. A formação surge, assim, como um processo reflexivo do próprio sujeito sobre a sua experiência, no qual ele define as suas necessidades formativas a vários níveis.

A formação, muitas vezes, em termos organizacionais e institucionais assume características bem menos abrangentes e mais orientada para objectivos específicos, não definidos pelos sujeitos da formação, pelo menos no seu essencial. Mesmo ao nível da formação de professores, tal como refere Popkewitz, as reformas introduzidas nesta formação procuram, acima de tudo, na maioria das situações, adequá-la aos objectivos nacionais, definidos pelos órgãos de poder, por forma a racionalizar os sistemas.

Esta visão organizacional é definida por Peiró (1986, cit. por Cabrera *et al*, 1993) como: "Processo intencional e sistemático de alterar a conduta dos membros da organização numa direcção que contribua para a eficácia organizacional, que permita além disso estabelecer uma harmonia maior entre os objectivos do indivíduo e os da organização e que melhore, especialmente a relação pessoa-posto de trabalho". Esta mesma distinção do conceito de formação é expressa por Amat e Pineda (1996) ao definir a formação profissional como: "...a preparação, tanto inicial como contínua, necessária para levar a termo actividades laborais produtivas. Este tipo de formação deve estar em estreita vinculação com a dinâmica de ocupação e antecipar-se às constantes mudanças que aí se produzem." e ainda por Cabrera *et alii* (1993) ao considerar a formação como: "...processo sistemático e intencional que tem por finalidade produzir alguma mudança desejada (de conhecimentos, de capacidades, de atitudes, de valores ou de crenças) nos sujeitos que a ela se submetem". Tanto numa definição como na outra, a intencionalidade resulta do facto de a formação ser dirigida a objectivos previamente estabelecidos, na medida em que o que se pretende é uma determinada mudança no sujeito, seja ao nível dos conhecimentos, das capacidades ou das atitudes; a sistematicidade significa que o processo formativo obriga a uma cuidadosa planificação, implementação e avaliação, para ser eficaz relativamente aos objectivos, deixando de parte qualquer improvisação.

Do ponto de vista da eficácia organizacional, estas actividades formativas - políticas e programas de formação - são instrumentos de grande valor para a instituição não só com vista a satisfazer necessidades imediatas de mudança como também na perspectiva de mudanças futuras, tanto ao nível dos conhecimentos e capacidades como ao nível dos valores e da cultura da própria organização. Naturalmente que, nesta perspectiva, não se pretende que seja o sujeito em formação a construir o seu próprio percurso mas sim que ele vá de encontro às necessidades organizacionais. Amat e Pineda (1996) chegam mesmo a falar numa relação fornecedor-cliente, quando observam a ligação existente entre a entidade de formação/formador e a organização/sujeito em formação, que deve sempre procurar alcançar a qualidade total.

A formação, assim definida, encontra-se quase exclusivamente centrada, mesmo que baseada nos melhores critérios de qualidade, no processo instrutivo, que toda a formação contem. Este processo, é o resultado de uma interacção didáctica professor/aluno (formador/formando) e é composto por duas dimensões: o ensino - aquilo que o professor faz e a aprendizagem - aquilo que o aluno adquire.

O ensino é uma actividade que tem por objectivos mostrar, dar a conhecer algo a alguém, apresentar estímulos externos, segundo processos metodológico/didácticos, que têm a ver com as próprias características do que se ensina, onde se ensina e a quem se ensina, mas que não implica necessariamente que haja uma aprendizagem. Uma coisa é ensinar, outra é aprender. A aprendizagem, segundo Hilgard e Bower (1976, cit. por Cabrera *et al*, 1993) é: "...um processo mediante o qual se origina ou se modifica uma actividade por reacção a uma dada situação, sempre que esta modificação não possa ser explicada pelas tendências naturais de resposta, pela maturidade ou por estados temporais do organismo (fadiga, drogas, etc.)". A aprendizagem implica uma mudança permanente seja ao nível dos conhecimentos, das capacidades, das atitudes ou das crenças, o que implica um comportamento activo do sujeito frente aos estímulos. O processo de aprendizagem é interior ao sujeito, pelo que não é directamente observável, no entanto, pode inferir-se a aprendizagem a partir da observação das suas condutas. É importante não deixar de referir que nem toda a aprendizagem é formação mas que toda a formação exige uma aprendizagem. Com efeito, a formação, mesmo nesta última perspectiva mais redutora, é um conceito mais amplo do que a aprendizagem na medida em que exige o estabelecimento de objectivos e finalidades prévias, que orientem e integrem um processo de aprendizagem intencional e uma planificação sistemática de todos os elementos que o constituem .

1.2. DESENHO DA FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO DE FORMADORES

O êxito de um programa de formação, entendida neste último sentido mais pragmático do termo, depende do conhecimento prévio das necessidades de formação, assim como das características, atitudes e interesses dos alunos, pelo que a formação deve procurar adaptar-se ao grupo a que se dirige, pois cada grupo de pessoas apresenta traços específicos que o diferenciam do resto dos grupos. As necessidades de formação podem ser necessidades sentidas pelas próprias sociedades, pelas empresas, pelos alunos ou ainda serem resultantes de uma interação entre as diferentes partes. Um programa de formação, segundo Cabrera (1993), "...não é senão a expressão racional e sistemática da intencionalidade de uma instituição ou pessoas para alcançar uns objectivos que dêem resposta a umas necessidades formativas".

Esta dimensão racional e sistemática que o programa de formação pressupõe determina uma planificação exaustiva, não permitindo que se improvise sobre nenhum detalhe, (não improvisar não significa que não haja alguma flexibilidade na definição e gestão do programa), o que exige um conhecimento profundo do grupo a que se destina de modo a adequar os seus objectivos, conteúdos, metodologias e recursos às suas exigências. Estas planificações integram ainda uma temporalização das actividades bem como as formas e os momentos das avaliações.

A estruturação e a ordenação de todos os passos necessários à realização das actividades que procuram alcançar determinados fins formativos, ou seja, a definição de um programa de formação, constitui aquilo a que Cabrera (1993) designa por Desenho da Formação e que Amat e Pineda (1996) designam por Ciclo Completo de Elaboração de um Programa de Formação. Em ambos os casos, os autores concordam com a subdivisão deste desenho, ou deste ciclo, em cinco fases.

Numa primeira fase ponderam-se as necessidades de formação e estabelecem-se prioridades de forma a que as actividades sejam relevantes para a organização e adequadas aos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis. Na segunda fase, partindo das necessidades, formulam-se os objectivos de formação. A formulação clara dos objectivos que se pretendem alcançar constitui um elemento fundamental da eficácia das actividades formativas pois descrevem as competências e as condutas profissionais finais que se espera que o sujeito exiba como resultado de ter realizado a formação. Assim, os objectivos são definidos, centrados sobre o sujeito e determinam toda a planificação da fase seguinte, para além de permitirem, na fase avaliativa, ajuizar sobre a eficácia do próprio programa de formação. Na terceira fase, procede-se à planificação, ou, como designam Amat e Pineda (1996), à elaboração do desenho do programa, que seja mais adequado aos objectivos definidos na fase anterior, tendo em conta os conteúdos, as metodologias, as estratégias, os recursos humanos, materiais e funcionais, os contextos e os sujeitos de formação, a calendarização e os custos da formação. Na quarta fase decorre o desenvolvimento do programa, isto é, realizam-se as acções necessárias para levar a cabo a planificação estabelecida na fase anterior. Na quinta e última fase procede-se à avaliação. Esta pode ser realizada em diferentes momentos - inicial ou diagnóstica; processual ou formativa; final ou sumativa; diferida - e recair sobre os formandos, os formadores ou sobre o próprio programa de formação. A avaliação permite: determinar se os objectivos e os conteúdos são coerentes com as necessidades de formação detectadas; se os objectivos fixados estão a ser atingidos da forma mais efectiva possível; corrigir e melhorar as metodologias e as estratégias adoptadas; ter *feedbacks* sobre o desenvolvimento da actividade, nomeadamente a nível dos progressos alcançados pelos participantes; analisar a efectividade das acções formativas na melhoria das condutas laborais; determinar a eficiência do programa em termos de custos.

Esta sequência não é absolutamente linear, é mais um processo interactivo na medida em que, por exemplo, qualquer elemento da fase de planificação pode vir a sofrer adaptações durante a fase da realização ou, um outro exemplo, alguns objectivos, previamente

estabelecidos, podem vir a sofrer alguma modificação durante o próprio processo instrutivo, por forma a melhor ajustá-los às características do grupo em formação.

A elaboração de um programa de formação para satisfazer as necessidades formativas, por exemplo, dentro de uma organização laboral, implica uma série de decisões a vários níveis, os chamados níveis de decisão, segundo Cabrera (1993), ou níveis de intervenção, segundo Cardim (1992). Um primeiro nível, o da organização global ou da política de formação, é onde se estabelecem as directrizes gerais, ou seja, onde se fixam as necessidades e se definem os objectivos gerais, concebendo-se, assim, os grandes planos de formação e a orientação global das estruturas existentes, normalmente em colaboração com os responsáveis pelas políticas de recursos humanos. Um segundo nível, o da gestão dos programas de formação, é onde se especifica o projecto de cada um dos programas integrados no plano de formação, através da execução das orientações normativas de nível superior. Esta gestão da formação, que compete aos gestores e coordenadores dos programas de formação, compreende o planeamento, tal como foi referido no parágrafo anterior, a organização e o próprio controlo da formação, o que implica a definição e análise de formas de avaliação. Um terceiro nível, corresponde à implementação dos programas, ou seja, à orientação das sessões instrutivas correspondentes a cada programa formativo. É o nível onde se realizam os processos de ensino-aprendizagem, sendo as decisões, a este nível, de um carácter eminentemente instrutivo e da competência do formador.

Estes três níveis representam uma hierarquia das decisões formativas, o que significa que uma decisão tomada ao nível superior implica uma adaptação nos níveis inferiores. Para que a formação alcance os objectivos que pretende, de modo a que estes respondam às reais necessidades formativas da organização, isto é, para que a formação seja eficaz, é necessário que haja uma boa coordenação entre os três níveis. Apesar da hierarquia, é fundamental que exista um diálogo e uma interacção permanente entre todos os níveis por forma a garantir fazer, atempadamente, os ajustamentos necessários que as circunstâncias, muitas vezes, determinam.

Neste processo de formação, o formador praticamente só intervém ou, pelo menos, só tem capacidade de decisão ao nível mais baixo da hierarquia estabelecida e, mesmo assim, sujeito a fortes restrições por via das orientações emanadas dos níveis superiores. Tal como refere Cardim (1992) "A docência, ou seja, a execução da formação, integra, para além da realização das sessões, a selecção, adaptação e elaboração de recursos didácticos e, ainda, a avaliação dos participantes." Duma forma ainda mais explícita, segundo Amat e Pineda (1996), o formador deve considerar-se "...como o fornecedor de formação cuja função é a satisfação das necessidades de formação por meio da sua participação no desenho e desenvolvimento dos programas." Em ambos os casos, a actividade do formador está quase exclusivamente centrada na preparação e desenvolvimento das sessões, utilizando técnicas e materiais didácticos adequados aos objectivos da acção, bem como na avaliação dos alunos. As necessidades de formação e a definição dos objectivos, mesmo alguns de natureza pedagógica, bem como os próprios conteúdos, são superiormente definidos ou em articulação, até certo limite, entre ele e os responsáveis pela gestão do programa de formação.

Dentro deste contexto, a formação de formadores pode ser da responsabilidade institucional de várias entidades, nomeadamente em regime de parceria, procurando dotá-los de conhecimentos científico-técnicos e pedagógicos (onde, atendendo ao tipo de formandos que normalmente frequentam os programas de formação, é atribuída particular importância às questões da dinâmica de grupos, às estratégias de motivação e aos problemas da comunicação), sem contudo afastá-los da prática e do contacto com as mudanças técnicas e organizativas que se verificam nas empresas e nas instituições. Esta formação deve processar-se a dois níveis, uma formação inicial que inclui "a totalidade das competências e dos conteúdos" (Cardim, 1992) que caracterizam o seu perfil de formador e que integra, também, um estágio de adaptação à função, realizado através de um acompanhamento na acção prática; e uma formação contínua por forma a permitir uma actualização científico-pedagógica.

Assim, o formador é visto como um executor ou um fornecedor da formação e os respectivos programas de formação procuram transmitir-lhe tudo o que necessita saber por forma a instruir os seus alunos/formandos dentro dos objectivos e necessidades da organização. Mesmo assim, tal como refere Cardim (1992), " A formação técnica ou pedagógica dos monitores (formadores) é, assim, condicionada pela origem respectiva, pelo seu nível e experiência, não podendo ser normalizada excessivamente a intervenção da formação de formadores, uma vez que as situações em que se encontram apresentam, na realidade, uma enorme diversificação". É uma formação de natureza transmissora e reprodutora do conhecimento, aqui entendido em sentido lato, sem qualquer pretensão reflexiva e criadora. Mesmo no mundo empresarial, actualmente, e em contextos em que a mão-de-obra é altamente qualificada, os programas de formação e, consequentemente, a necessária formação de formadores, valorizam a autonomia, a capacidade de tomar decisões e a criatividade, o que representa uma ruptura com o isomorfismo da formação tradicional. No entanto, não podemos, observando a realidade envolvente, deixar de considerar que os conceitos de formação acima enunciados são ainda os prevalecentes.

"A formação de professores foi, até um passado recente, a temática exclusiva ou essencial da formação de formadores, as suas diversas fórmulas organizativas e conceptuais tinham como objecto essencial "o professor" definido como um empregado a quem compete aplicar técnicas ditas pedagógicas, fazer estudar os programas impostos pela administração e respeitar (e fazer respeitar) os regulamentos" (Élia Almeida, 1981, cit. por Cardim, 1992). Esta citação contém uma visão tradicional da função e da formação de professores, muito próxima da perspectiva da formação de formadores anteriormente referida, que, como posteriormente se demonstrará, tem sido profundamente rebatida de há uns anos a esta parte. Actualmente, o professor não é considerado um simples transmissor de conhecimentos, de valores e de atitudes mas um profissional que ajuda o sujeito a formar-se procurando desenvolver nele um sentido de autocritica e de autonomia que lhe permita definir o seu próprio trajecto formativo.

O professor é evidentemente um formador e, por conseguinte, toda a formação de professores pode ser analisada no âmbito mais lato da formação de formadores. No entanto, é necessário considerar as diferenças existentes entre ser formador numa ou para uma empresa e ser professor numa escola. Existem diferenças significativas quanto à finalidade dos seus trabalhos e à natureza da população com quem trabalham. Com efeito, enquanto ao nível empresarial, o formador trabalha com empregados que estão integrados em sistemas que perseguem o aumento da eficácia e da produtividade por forma a obter ou a maximizar os lucros, o professor trabalha, normalmente, com pessoas que procuram uma formação que tem, ou deverá ter, objectivos mais amplos que a simples instrução.

2. MUDANÇAS SOCIAIS E MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As sociedades deste final de século têm protagonizado processos de mudança cada vez mais rápidos e cada vez mais interdependentes. Actualmente vive-se num mundo em permanente transformação, onde a sensação do efémero, a sensação da rapidez, a sensação da relatividade e da subjectividade das coisas cria nas pessoas um sentimento de insegurança. Este é um processo que atravessa todos os sectores: os progressos da ciência e da técnica são ultrapassados dia a dia, as verdades científicas e as vantagens da tecnologia têm um tempo de vida útil cada vez mais reduzido; os sucessos económicos são cada vez mais precários e especulativos, um *crash* numa das importantes Bolsas financeiras a nível mundial tem repercussões em cadeia que pode destruir, em poucos dias, anos de esperança e de prosperidade económica; a eclosão dos conflitos sociais adquire novas expressões que, muitas vezes, escapam ao imediatamente expectável, é o caso, por exemplo, do impacte social de todas as formas de terrorismo (como foi o atentado de Oklahoma) ou dos efeitos incontroláveis de uma notícia televisiva (como foi a transmissão de uma agressão policial, na Califórnia, que fez despoletar conflitos raciais). Por outro lado, a massificação e a mundialização dos sistemas envolveram uma diversidade de indivíduos, de grupos, de comunidades, de sociedades portadoras de interesses, de lógicas, de valores, de culturas e de comportamentos bastante heterogéneos e, por vezes, até antagónicos.

O professor, enquanto profissional integrado num sistema e numa lógica social, viu o seu papel transformar-se radicalmente. Para além da compreensão da complexidade do que é a educação, nomeadamente ao nível mais directo de intervenção do professor que é a educação formal, na sociedade actual, o professor deverá ter a sensibilidade e a percepção das tendências de mudança para a sociedade do futuro. Mais do que um bom técnico, um exímio executor, o professor deverá ser um profissional com capacidade de concepção, de decisão e de implementação de novas soluções para os problemas que se lhe apresentam no dia-a-dia da sua prática. Esta mudança no papel do professor tem, evidentemente, implicações ao nível dos respectivos modelos de formação.

2.1. MUDANÇAS SOCIAIS E O PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor tem vindo a mudar, principalmente durante as últimas décadas essas mudanças têm sido de tal forma rápidas que criam um sentimento de insegurança muito forte no corpo docente. Naturalmente que existem múltiplas causas para esta mudança, desde as menos perceptíveis no dia-a-dia, pelo cidadão comum, como as relacionadas com questões de natureza epistemológica da ciência e do conhecimento - o paradigma emergente referido por Boaventura Sousa Santos (1987), por exemplo - até outras mais evidentes, por se situarem no domínio dos conflitos e das mudanças sociais discutidas com maior regularidade, ainda que através de fenómenos que apenas denunciam ocorrências e que, muitas vezes escondem a verdadeira essência dos problemas.

Estas questões não dizem respeito apenas às sociedades dos países desenvolvidos mas são transversais a todas as sociedades, excepto aquelas que têm mantido um "regime aurtácico", por exemplo sociedades tribais das florestas tropicais, dos desertos ou grupos "marginais" dos países desenvolvidos. Se o paradigma da modernidade tinha determinado uma certa uniformidade de base, em termos de valores, de sistemas e de estruturas, na grande maioria das sociedades em todos os continentes, o fenómeno da mundialização, ao nível de todas as esferas de interesses, tem contribuído para acentuar, ainda mais, esta dimensão global dos fenómenos sociais.

Nas sociedades africanas, consideradas em termos de Estado, podemos encontrar estas mesmas problemáticas, naturalmente com proporções maiores ou menores, conforme os níveis de desenvolvimento sócio-económico que apresentam. Neste caso, há ainda a considerar uma outra dimensão, tal como referido anteriormente, que o professor, muitas vezes, é a face visível de um sistema educativo/formativo que é compreensível em termos políticos e económicos mas que a população, particularmente a população rural, tem dificuldades em compreender, principalmente, por razões culturais. Este desfasamento

cultural vem complexificar ainda mais todas as causas epistemológicas e sociais que estão por detrás da mudança do papel do professor.

As implicações das alterações epistemológicas, no campo da ciência e do conhecimento, sobre o papel do professor não irão aqui ser aprofundadas. No entanto, as considerações àquele respeito feitas no capítulo da metodologia deixam transparecer-las. Ao nível das mudanças sociais, e respectivas implicações sobre o contexto social da função docente, há vários aspectos a considerar sem que a análise seja exaustiva.

A organização das sociedades actuais, fruto ainda do paradigma modernista, está muito centrada numa perspectiva economicista do sistema que tem determinado uma grande divisão do trabalho. Uma das consequências tem sido a demissão das suas responsabilidades educativas de vários agentes sociais, em particular a família. Com efeito, a participação da mulher nesta divisão do trabalho fez transferir para a escola, enquanto instituição educativa, uma maior responsabilidade neste processo. As famílias pagam para que lhes eduquem os filhos. Esta transferência de responsabilidades trouxe ao professor um aumento de exigências e de competências a outros níveis, muito para além do simples processo instrutivo. Assim, pede-se ao professor que para além do domínio cognitivo e pedagógico também desenvolva uma acção importante ao nível da manutenção do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, bem como ao nível da sua integração social.

Paralelamente a escola, enquanto local privilegiado de informação e de formação, tal como já antes foi referido, tem sofrido uma concorrência feroz por parte de outras instituições e/ou sistemas sociais, nomeadamente os meios de comunicação de massas e os novos sistemas informáticos. Estes difundem informação com uma rapidez e uma capacidade de comunicação que ultrapassa os velhos métodos escolares, para além de imporem uma hierarquia de valores que, embora na maior parte dos casos esconda interesses pouco claros, é capaz de conseguir a adesão de uma parte significativa da população, em particular a população mais jovem. Por outro lado, o rápido avanço da investigação tem contribuído para que os conceitos sejam cada vez mais efémeros. O

professor vê-se, assim, muitas vezes ultrapassado pelo mundo exterior à escola. Ele vê-se forçado a integrar essas realidades no seu trabalho, procurando antes de mais ser um facilitador da aprendizagem, ajudando os seus alunos a analisá-las, a seleccioná-las e a integrá-las no seu próprio projecto formativo. Como assinala Faure (1973, cit. por Esteve, 1991) : "Pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades actuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe".

A massificação do ensino trouxe para o campo da educação novas realidades que nem o sistema, nem a escola, nem os professores estavam devidamente preparados para enfrentar. Até há uns anos atrás, a escola estava estruturada para uma elite e havia consenso social sobre os valores a transmitir, apostava-se num núcleo de valores amplamente aceite e que procurava promover uma "socialização convergente" (Esteve, 1991), isto é, a integração dos alunos na cultura dominante. Com a massificação a escola viu diversificada a sua população, a sua comunidade tornou-se mais pluralista, não só em termos de classes sociais, como de culturas, de línguas e mesmo das chamadas tribos urbanas. Rompeu-se assim o consenso social existente pois cada indivíduo, cada grupo são actores sociais detentores da sua própria identidade, da sua cultura, dos seus interesses, das suas estratégias e dos seus próprios valores e defendem modelos de educação diferentes e até, por vezes, opostos. Assiste-se assim a uma "socialização divergente" onde o professor se confronta, cada vez mais, com diferentes modelos produzidos por uma sociedade multicultural e multilíngue, obrigando-o a uma maior flexibilidade e a uma maior capacidade de gestão dos conflitos, na procura de um equilíbrio que é sempre instável.

Este processo de massificação do ensino criou a esperança duma maior justiça social, através da igualdade de oportunidades e da promoção social dos mais desfavorecidos, no entanto, a realidade tem defraudado estas esperanças. As sociedades têm mecanismos selectivos bem mais complexos que passam por relações familiares, de grupo, por valorização de conhecimentos e de competências que não são fornecidas pela escola, o

que tem gerado alguma desvalorização dos graus académicos e, consequentemente, uma mudança de expectativas em relação aos sistemas educativos. Esta situação tem levado as sociedades a modificarem o seu apoio aos sistemas educativos, utilizando o professor, muitas vezes, como bode expiatório para todas as lacunas, imperfeições e males do sistema. Esta percepção do papel do professor associada à natureza impessoal das relações existentes entre ele e os alunos, que surge como consequência da massificação do ensino, tem contribuído para que seja um alvo preferencial da conflitualidade e da agressividade existente dentro das escolas. O professor deixou de desempenhar o papel central e de reconhecido mérito que antes se lhe atribuía, passando a personificar o fracasso do próprio sistema. Como afirma Perrenoud (1993) : "...não merece nem este excesso de honra nem esta indignidade".

Muitos professores são ainda chamados a desempenharem papéis de natureza administrativa, técnica, social e auxiliar, normalmente para a suprir deficiências do sistema e, assim, com o seu voluntarismo, ajudarem a manter um mínimo de qualidade do ensino. O desempenho destes papéis exige do professor um conjunto de competências e, por vezes, conhecimentos específicos que estão para além da sua formação tradicional.

Embora o professor continue a ser um especialista do ensino/aprendizagem de um conjunto delimitado de conteúdos, ele não só perdeu o monopólio do saber como lhe são exigidos novos papéis quer em relação aos alunos, quer em relação à escola, quer em relação à comunidade e à sociedade em geral. Ele deverá ajudar os alunos nos seus processos formativos mas também deve estar atento às transformações sociais, culturais e económicas por forma a perceber as mudanças e a emergência de novas necessidades.

Muitas das mudanças e dos problemas que os professores têm hoje de enfrentar dentro da escola têm um nível de complexidade e de imprevisibilidade que exigem abordagens únicas e idiossincráticas. Faz-se, cada vez mais, apelo à criatividade do professor pelo que podemos considerar, de alguma forma, o ensino como uma arte. Com efeito, os

progressos da educação não se devem tanto a descobertas científicas que tenham aplicação universal mas, segundo Eisner (1985, cit. por Peter Woods, 1991) : " À possibilidade dada aos professores e a outras pessoas ligadas à educação de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que fazem. A prática educacional, como acontece nas escolas, é uma questão complicada e desordenada, cheia de contingências difíceis de prever. O conhecimento na educação, tal como em outras áreas, é a arte da percepção que torna possível a apreciação desta complexidade".

2.2. MUDANÇAS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As mudanças sociais que têm ocorrido, bem como toda a evolução nos campos da técnica e da ciência, nomeadamente no campo da epistemologia da ciência e do conhecimento, têm imposto, tal como acabámos de referir, uma transformação do papel do professor. É neste contexto de mudança que a formação de professores aparece como uma necessidade fundamental para a transformação das práticas educativas.

Por outro lado, esta transformação acabará por mudar a escola, o homem e a sociedade, pois se, por um lado, a escola é influenciada pelas mudanças sociais, por outro, ela também tem uma capacidade de transformação da própria sociedade, desde que permita a crítica, a criatividade e o gosto pela aventura, pela descoberta. Tal como afirma Lesourne, (1988, cit. por Rodrigues e Esteves, 1993): "Nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão importantes no futuro da sociedade".

É a consciência desta importância educativa e social da formação de professores que faz com que, desde há uns anos a esta parte, ela ocupe um papel de relevo nas investigações em Ciências da Educação e se tenha transformado num imperativo de todos os sistemas educativos. No entanto, a desejada transformação nos modelos de formação de

professores, muitas vezes, tem ficado aquém do que seria desejável e, em parte alguma, parece satisfazer completamente as necessidades criadas pela evolução das sociedades.

É importante não esquecer que, na maior parte dos casos, as instituições de formação de professores fazem parte do próprio sistema, na medida em que dependem da mesma autoridade que só reconhece um tipo de formação e que tende a normalizar as representações e as práticas. É o que Perrenoud (1993) designou como sendo uma "formação caseira". Esta situação cria uma reprodução de valores que gera uma tendência conservadora. Daí existirem correntes que propõem uma maior separação entre a formação e o emprego no campo da educação, tal como já ocorre noutros sectores profissionais. Por outro lado, são conhecidas as dificuldades na difusão e aplicação dos contributos das pesquisas em educação, nomeadamente, pela dificuldade de entendimento que, normalmente, existe entre investigadores e políticos, a quem cabe o poder de decisão. Estes, normalmente, orientam-se mais por critérios de crescimento económico e por interesses conjunturais do que por critérios de natureza pedagógica. Existe, também, uma inércia por parte das instituições responsáveis pela formação de professores que constitui um obstáculo quer às decisões políticas quer às transformações exigidas pelos contributos da investigação. É ainda de referir o facto de, muitas vezes, a formação de professores ser encarada como um fim em si mesma, em vez de, numa perspectiva sistémica, ser perspectivada como um subsistema do sistema educativo.

Também em África, a necessidade de alterar os modelos de formação de professores, por forma a satisfazer as necessidades criadas pelas mudanças sociais, tem deparado com problemas semelhantes, ainda que com nuances e/ou com graus de importância diferentes. É importante relembrar que, tal como já foi anteriormente referido, a maior parte dos sistemas educativos que aí vigoram são uma herança do colonialismo ou uma importação, quase sempre europeia ou americana. Naturalmente que a falta de recursos, humanos e materiais, nestes países, vem introduzir dificuldades acrescidas, nomeadamente sob o ponto de vista logístico. O recurso à cooperação internacional tem sido uma alternativa à superação destas carências, embora, por vezes, se tenham repetido erros do passado

quanto à transposição de modelos a este nível de formação. No entanto, é de salientar que algumas das experiências mais inovadoras ao nível da formação de professores em África surgem da cooperação com Organizações Não Governamentais. O facto de estarem fora dos sistemas educativos governamentais, quer dos países africanos quer dos países cooperantes, dá-lhes uma maior liberdade de acção e de inovação, o que tem permitido experimentar novos modelos formativos onde a componente cultural aparece, efectivamente, como um eixo estruturante.

Para a introdução das transformações pretendidas nos modelos de formação, é necessário considerar que para ensinar não basta dominar os conteúdos a transmitir, que as competências pedagógicas e didácticas não são apenas uma aquisição transmitida pela experiência profissional, nem tão pouco que se tratam, simplesmente, de questões de talento ou de personalidade, estas são dimensões que devem, naturalmente, fazer parte do processo de formação de professores mas, para além das problemáticas relativas ao trabalho na sala de aula, é, também, necessário ter em conta outras dimensões de natureza institucional, cultural e social.

Esta multiplicidade de papéis que o professor tem de desempenhar, em vários campos, requer uma postura reflexiva sistemática. Esta formação reflexiva é da maior importância para que ocorra uma mudança significativa nos sistemas educativos africanos, nomeadamente pela valorização que permite dos valores, dos conhecimentos e das práticas socioculturais locais. Como considera Perrenoud (1993), não preparar o professor para uma atitude científica e reflexiva na condução e na avaliação da sua prática, bem como não dotá-lo dos meios necessários para teorizar a experiência adquirida, é não apostar na sua profissionalização - caracterizada por um aumento de autonomia - mas sim na sua proletarianização - caracterizada por uma separação entre a concepção e a execução e pela estandardização de tarefas - "onde a formação prepara mais para ser um executante dócil e eficaz dos modelos didácticos pensados por outros e regularmente postos em dia a partir do centro, a exemplo da difusão no campo agrícola ou noutras áreas tecnológicas".

2.3. MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os modelos de formação de professores têm acompanhado, ainda que com atraso, as transformações sociais que têm ocorrido ao longo das últimas décadas. Um sistema educativo excessivamente centralizado e uma concepção tecnicista da docência, justificam essa *décalage* temporal. O professor era um mero transmissor de conhecimentos que reproduzia os conceitos e as técnicas criadas pelos cientistas. Actualmente, o conjunto de transformações sociais, políticas, tecnológicas, entre outras, e a complexidade acrescida do acto educativo exigem do professor uma maior criatividade, uma maior capacidade de mobilização de todos os recursos ao seu alcance, uma maior autonomia. O professor, a partir da reflexão sobre as suas práticas, sobre as suas vivências, deverá promover a sua auto-formação e assumir-se, também, como agente de mudança. É nesse sentido que apontam as transformações, entretanto surgidas, ao nível dos modelos de formação de professores.

2.3.1. Racionalidade técnica

Os modelos de formação de professores contêm em si uma representação do que é a função docente, que tem subjacente um conjunto de concepções sobre o conhecimento, as relações entre a teoria e a prática, as relações entre a investigação e a acção, o ensino, a escola, entre outras. Tomaremos como referência duas concepções de base, que representam duas formas distintas de abordar os problemas, não só da formação de professores como também de toda a intervenção educativa: a primeira enquadra-se na chamada racionalidade técnica, segundo o conceito de Schön (1983, cit. por Gómez, 1992), onde o professor é o especialista, ou um técnico, que se limita a aplicar e a transmitir, com rigor, as regras e os conceitos que derivam do conhecimento científico; a segunda enquadra-se, segundo o mesmo autor, na chamada racionalidade prática, que

implica um processo de reflexão-na-acção, que permite que o professor seja mais um profissional autónomo, com capacidade criativa e capaz de tomar decisões inovadoras.

A concepção do professor como um técnico, cuja actividade é fundamentalmente instrumental, assegurando de uma forma rigorosa a transmissão dos conhecimentos e procurando solucionar os problemas concretos, que enfrenta na prática, mediante a aplicação rígida de teorias e técnicas científicas, é uma herança do paradigma positivista que atravessou praticamente todo o nosso século. Este paradigma, ao valorizar os contextos de prova em detrimento dos contextos de descoberta, força a intervenção prática a ajustar-se aos padrões teóricos do conhecimento científico. Estabelece-se, assim, uma separação entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção, definindo-se uma hierarquia nos níveis de conhecimento e na divisão do trabalho.

Nesta perspectiva, Edgar Schein (1980, cit. por Gómez, 1992) distingue três componentes ao nível do conhecimento profissional: "uma componente de ciência básica ou disciplina subjacente, que serve de suporte à prática e à sua realização; uma componente de ciência aplicada ou engenharia do qual derivam os procedimentos quotidianos de diagnóstico e de solução de problemas; uma componente de competências e de atitudes que se relaciona com a intervenção e actuação ao serviço do cliente, utilizando o conhecimento básico e aplicado que lhes está subjacente". Existe, assim, uma subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos da produção do conhecimento. Com efeito, é a aplicação das técnicas de resolução e de diagnóstico à prática que permitirá definir os problemas que serão posteriormente postos à consideração dos investigadores e dos teóricos. A prática vê-se assim reduzida a uma mera racionalidade instrumental, através da busca dos meios apropriados para atingir determinados fins, obrigando o professor a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção.

Os programas de formação de professores, enquadrados nesta lógica da racionalidade técnica, baseiam-se, também, num corpo central de ciência comum e básica, seguido de um conjunto de elementos que compõem as ciências aplicadas e os componentes das

competências e atitudes profissionais, que podem ser trabalhados em simultâneo com os das ciências aplicadas ou posteriormente. O princípio é o de que não se podem aprender capacidades de aplicação e competências enquanto não se tiver aprendido o conhecimento aplicável.

Uma grande parte dos modelos de formação que existiram ao longo das últimas décadas e que, em muitos casos, ainda hoje se podem encontrar, partilham destes princípios. Assim, têm uma componente científico-cultural, que pretende assegurar o conhecimento dos conteúdos a leccionar; uma componente psicopedagógica, de natureza mais teórica, que assegura o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino/aprendizagem e transmitem um conjunto de normas e regras para a sua aplicação eficaz na sala de aula; uma componente psicopedagógica com aplicação prática, real ou simulada, das tais normas e regras, de modo a permitir a aquisição de competências e capacidades que assegurem a eficácia do ensino.

Esta é uma concepção linear e simplista dos processos de formação e, por conseguinte, do próprio processo de ensino, que não dá resposta às características de complexidade, de incerteza, de conflito e holísticas do acto educativo. As situações problemáticas que o professor tem de enfrentar não são passíveis de serem reduzidas a uma dimensão meramente instrumental, pois o seu carácter de unicidade retira-lhes a possibilidade de serem directamente enquadradas em protótipos e em categorias genéricas previamente identificadas pela teoria ou pela técnica existentes, o que limita, também, a possibilidade de serem resolvidas unicamente pela simples aplicação de técnicas ou de regras pré-fixadas. Esta ideia é defendida por Gómez (1992) ao afirmar que: "Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da «estrutura das tarefas académicas» ou no âmbito da «estrutura de participação social», é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na selecção dos meios (Doyle, 1980; Pérez, 1983; Erikson, 1982); em segundo lugar, porque não existe uma

teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas".

Todavia, apesar destas limitações subjacentes aos princípios da racionalidade técnica, naturalmente, que, em algumas situações concretas, a aplicação das teorias e das técnicas, resultantes da investigação básica e aplicada, pode ser uma forma de intervenção tão válida como as outras. Não se pode é considerar a actividade do professor como uma actividade exclusivamente ou tendencialmente técnica, na mesma lógica da actividade de formador de uma organização ou de uma empresa. É mais correcto encará-la como uma actividade reflexiva ou artística na qual podem ter lugar aplicações de natureza técnica.

Correia (1991) ao analisar as práticas dominantes no domínio da formação de professores, refere a existência de três modelos que se integram em diferentes concepções do sistema educativo: sistema reprodutor; sistema de adaptação social; sistema produtor de mudanças estruturais no contexto social. No sistema reprodutor a escola transmite valores e saberes aos quais atribui um carácter a-histórico e intemporal e, pela natureza das relações que estabelece no âmbito do processo educativo, afirma-se como um espaço de legitimação de uma estrutura sociocultural hierarquizada, procurando, assim, naturalizar problemas historicamente explicáveis. Em períodos de crise das sociedades, este sistema tem sido utilizado como forma de assegurar a manutenção de condições simbólico-ideológicas, consideradas pelo poder como necessárias ao restabelecimento da ordem e da unidade. No sistema de adaptação social, o discurso de mudança operado na escola não põe em causa nem a estrutura sociocultural nem a ordem social estabelecida, na medida em que as mudanças internas são basicamente mecanismos de adaptação social às mudanças tecnológicas que ocorrem no contexto social. No último sistema, são introduzidas, a nível da escola, alterações na natureza das relações, quer internas quer da escola com a sociedade, que prefiguram uma ruptura com os esquemas de reprodução social. Os dois primeiros sistemas educativos enquadram-se na lógica da racionalidade técnica, sendo o terceiro um sistema alternativo integrado na lógica da racionalidade prática.

Em torno destas três perspectivas sobre os sistemas educativos e, evidentemente, sobre o funcionamento da escola e das suas relações com a sociedade, o autor considera outros tantos modelos de formação de professores: os sistemas pré-programados; os sistemas centrados no desenvolvimento pessoal; os sistemas centrados na análise sócio-técnica das condições de trabalho. Evidentemente, existindo uma correspondência entre os sistemas educativos e os respectivos modelos de formação de professores, também aqui se regista o enquadramento dos dois primeiros modelos na lógica da racionalidade técnica e do terceiro modelo na da racionalidade prática. Estes modelos de formação são caracterizados "tendo em consideração a forma como são produzidos os objectivos, identificados os conteúdos, introduzidos os mecanismos de avaliação (encarados como mecanismos de produção e reprodução das relações de poder), e a estrutura das relações que se estabelecem entre os formadores e os formandos em consequência das interacções produzidas entre investigação e formação por um lado e documentação por outro" (Correia, 1991).

Sistemas pré-programados

Estes sistemas pré-programados de formação de professores enquadram-se num mecanismo de reprodução social que assenta numa reprodução cultural. Existe uma hierarquia de saberes e dos mecanismos de apropriação desses saberes que condicionam a percepção da realidade e a capacidade de intervenção nessa mesma realidade. Os professores, apresentados como exemplos de sucesso dentro do próprio sistema educativo, devem ser agentes de reprodução não só das condições de sucesso como também das percepções da realidade que foram o garante desse sucesso.

Assim, a formação de professores está centrada numa aquisição de saberes e de saber-fazer - a componente científica, estruturada numa forma molecular em torno de saberes

disciplinares - que eles devem transmitir aos alunos e das técnicas necessárias à sua transmissão eficaz - a componente didáctica. Há a valorização de um "saber escolar" (Schön, 1992) assente em factos, teorias e proposições estabelecidas na sequência de investigações científicas e tidas como certas e capazes de assegurar respostas exactas. É uma formação virada para o ensino e não para a aprendizagem.

Aliás, a adaptação do professor às características sociológicas dos alunos, por forma a assegurar uma transmissão mais eficaz dos saberes previamente estabelecidos, faz-se pela tomada em consideração dos diferentes ritmos de aprendizagem e não pela valorização de estratégias de aprendizagem alternativas àquela que está subjacente ao processo de ensino. Esta atitude do professor cria uma hierarquização e uma naturalização de critérios valorativos das diferentes formas culturais de que são portadores os alunos que assegura a reprodução da ordem social. Estas preocupações de natureza pedagógica, que são bastante evidentes ao nível da escolaridade básica, vão-se esbatendo à medida que se progride dos níveis mais baixo de escolaridade para os mais altos, reforçando-se, naturalmente a componente científica e o papel do professor como simples transmissor dos conhecimentos. Para esta situação contribui, entre outros factores, o facto de a população escolar se ir apresentando cada vez mais homogénea, quer por via do próprio processo de selecção social, inerente ao sistema, quer por via duma aculturação crescente, que implica uma interiorização dos mecanismos estabelecidos de percepção, de classificação e de intervenção na realidade. Há, assim, uma desvalorização da complexidade e do carácter holístico inerente a todos os processos de ensino /aprendizagem, quer sejam individuais ou colectivos. Por isso, "o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva do aluno-mestre, mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual" (Gómez, 1992).

Esta perspectiva do papel do professor implica uma formação centrada, quase exclusivamente, na eficácia do desempenho profissional, onde os objectivos e os

conteúdos são previamente definidos pela instituição de formação. As estratégias são definidas exclusivamente pela natureza dos objectivos e dos conteúdos, com a possibilidade de adaptação aos ritmos de aprendizagem dos formandos. A informação circula, assim, no sentido descendente, do formador para o formando, sendo a circulação ascendente apenas utilizada como instrumento de adaptação dos ritmos de transmissão. A avaliação é realizada apenas pelo formador e é fundamentalmente certificativa, na medida em que se destina a certificar o grau de aquisição dos saberes e dos saberes-fazer por parte dos formandos. A relação pedagógica é marcadamente autoritária, na medida em que este modelo "reproduz, pois, não só o saber, mas também o poder que a posse desse saber legitima, induzindo uma relação pedagógica profundamente autoritária onde o formador, considerado como o sujeito de formação, já que ele é suposto possuir o saber legítimo, exerce um poder explícito sobre o formando, considerado este como um objecto de formação desprovido de saber e desejoso de o absorver" (Correia, 1991).

A relação que se estabelece entre o espaço de formação e o espaço escolar é uma relação de prolongamento baseada num princípio de isomorfismo. Estabelece-se, assim, uma reprodução de saberes e de saberes-fazer, uma reprodução, mais ou menos actualizada, de resultados da investigação, realizada por instituições fora do sistema de formação, nomeadamente as universidades, uma reprodução de modelos culturais e, por conseguinte, a escola, e todo o sistema educativo, transforma-se assim num verdadeiro mecanismo de reprodução social.

Sistemas centrados no desenvolvimento pessoal

Tal como já anteriormente referimos, a democratização do ensino, que durante os anos 50 e 60, na Europa, foi associada a uma democratização económica e social, não provocou as transformações sociais que se esperavam, o que não só defraudou as expectativas da sociedade, como gerou um movimento de contestação dentro do próprio sistema

educativo que institucionalizou um discurso de mudança, chamando a atenção para a necessidade da escola se adaptar às mudanças sociais. Surge, assim, a necessidade de uma formação de professores que lhes permita ultrapassar as resistências que oferecem à mudança e às inovações, tendo em conta as suas limitações formativas ao nível técnico-pedagógico que deverão ser articuladas, também, com uma formação pessoal.

Estas necessidades de formação são definidas superiormente, dentro da estrutura do sistema educativo, muitas vezes com recurso a especialistas em Ciências da Educação, a informadores-chave, ou mesmo com base em questionários, tendo em conta a eficácia e a racionalidade dos processos adequando-os a necessidades socialmente detectadas. Os objectivos estão, assim, definidos no quadro do sistema e ao serem discutidos com os formandos pretende-se apenas a sua legitimação e que estes os interiorizem, apropriando-se deles como se tratassem de necessidades suas, diminuindo assim as suas resistências à formação e potencializando os seus efeitos. Como referem Rodrigues e Esteves (1993), a propósito desta "discussão" com os formandos, "Este procedimento não passa muitas vezes de um ritual que se cumpre".

O modelo de formação adoptado estrutura-se em duas componentes: "uma componente científico-didáctica organizada em torno dos conteúdos científicos e da destrezas técnico-didácticas exigidas pelo projecto inovador, no caso da formação contínua, ou consideradas mínimas, no caso da formação inicial; uma componente psicossociológica que visa formar os professores para que eles possam assumir com segurança os novos papéis que lhe são definidos pelo projecto inovador e/ou adquirirem uma formação pessoal que os torne facilmente adaptáveis às mudanças que lhe são (im)(pro)postas" (Correia, 1991). Esta estrutura dicotómica, assente em duas componentes complementares, e que apresentam diferenças qualitativas evidentes, desenvolve-se como consequência de numa divisão social do trabalho, inerente ao paradigma positivista, que, como foi anteriormente referido, institucionaliza a separação entre a teoria e a prática, entre a investigação e a acção, entre a pesquisa e a formação, entre a formação científico-didáctica e a formação pessoal.

Ao nível da componente científico-didáctica, os objectivos de formação são definidos pelo centro do sistema educativo, e estão inscritos no projecto de inovação por ele estabelecido, não tendo os formandos praticamente qualquer capacidade de influência nesta decisão. As instituições de formação limitam-se a traduzi-los em objectivos pedagógicos e em currículos de formação, tendo em conta as competências e os saberes exigidos pelo referido projecto. As estratégias são as que melhor se adequam aos objectivos de formação, tendo apenas em consideração questões de natureza técnico-pedagógica, pelo que, também neste aspecto, os formandos não têm qualquer participação activa. Os conteúdos de formação são os que se apresentam como estando mais de acordo com as exigências de mudança e com as competências profissionais definidas pelo projecto de inovação, obedecendo exclusivamente a critérios de natureza científica. Normalmente, são leccionados através de uma estrutura modular ou disciplinar, onde se indica o processo que os formandos devem seguir por forma a reproduzir o modelo de professor definido no projecto de inovação, que, evidentemente, constitui uma reprodução de um conjunto de percepções e de avaliações da realidade estabelecidas pelas classes dirigentes. A avaliação é realizada apenas pela instituição de formação, mesmo quando é legitimada por outras formas de avaliação como, por exemplo, a auto e a hetero-avaliação. Tem uma natureza certificativa pois o que se pretende é determinar o grau de consecução dos objectivos e, consequentemente, a capacidade dos formandos para exercerem a actividade profissional. A existência de uma avaliação diagnóstica, no início da formação, e de uma avaliação formativa, no decurso da formação, obedecem à mesma lógica, na medida em que o que se pretende é determinar a distância a que os formandos se encontram dos objectivos definidos no projecto. A relação pedagógica que se estabelece favorece o exercício de um poder explícito do formador sobre os formandos, na medida em que estes são considerados como simples receptores dos saberes e das competências superiormente definidos, não sendo tomada em conta a sua experiência social, quer individual quer de grupo. Os fluxos de informação circulam segundo uma lógica descendente e reprodutiva.

A articulação deste modelo com a investigação faz-se de modo a que pesquisa aparece como exterior, como anterior, ao projecto de inovação, na medida em que tanto os conteúdos como o próprio projecto em si são o resultado das pesquisas quer em domínios científicos específicos quer em educação. A prática aparece assim como uma reprodução mais ou menos fiel dos conhecimentos científicos teóricos, e a reflexão que sobre ela se faz procura exclusivamente determinar o seu grau de afastamento relativamente ao modelo teórico que lhe está subjacente. Mesmo a existência, em determinados cursos, de disciplinas sobre Investigação em Educação tem mais em vista a familiarização dos formandos com a linguagem e as *demarches* dos investigadores do que a sua própria formação em investigação.

Partindo o modelo do pressuposto que a formação se realiza pela acumulação, mais ou menos passiva, de um conjunto de saberes e de competências predeterminado, o campo da documentação e, em particular, os centros de documentação aparecem como um depósito de saberes legítimos. É encarado como um auxiliar de ensino que, por um lado, legitima a informação dada pelos formadores, por outro lado, amplia essa informação através das indicações bibliográficas precisas que estes dispensam aos seus formandos. Atendendo ao carácter pré-programado da formação, privilegiam-se os livros em detrimento das publicações periódicas e os documentos produzidos durante a formação não são acrescentados ao espólio bibliográfico, por constituírem apenas sínteses, mais ou menos conseguidas, do material lá existente.

Ao nível da componente psicossociológica - formação pessoal - não existem objectivos de formação nem objectivos pedagógicos predefinidos, cabendo às instituições de formação criar e disponibilizar os dispositivos pedagógicos e os instrumentos que facilitam e estimulam a expressão das expectativas e das necessidades por parte formandos, quer individualmente quer em grupo. É a partir destas necessidades, que surgem com base na experiência vivida, quer dentro quer fora da situação de formação, que se estabelecem os objectivos, definindo cada formando o seu próprio projecto formativo, pelo que não existem objectivos de formação comuns a todos os formandos e formadores.

Naturalmente que estas expectativas e estas necessidades surgem muito em função de vários factores que não são directamente controlados pelo formando, por exemplo: a experiência do formando enquanto profissional integrado numa instituição que lhe incute determinados valores; a influência dos próprios dispositivos e dos instrumentos criados pela instituição de formação; a própria presença do formador. Todos estes factores influenciam este processo de formação pessoal, pelo que ele comporta, de alguma forma, um conjunto de mistificações. As estratégias de formação são flexíveis e diversificadas, já que a formação pretende facilitar uma reflexão sobre as experiências vividas por cada indivíduo, pelo que os formandos desempenham um papel determinante na sua definição. Não se pretende a reprodução de um modelo nem a afirmação de uma verdade científica absoluta, procura-se, acima de tudo, formar indivíduos que sejam flexíveis e capazes de se adaptarem à mudança. Os conteúdos de formação também não são predeterminados mas resultam das necessidades manifestadas pelos formandos durante o processo de formação. Também neste aspecto existe alguma mistificação pois o formador poderá organizar as sessões de tal forma que sejam conduzidas em função de conteúdos predefinidos, sem que o formando se aperceba disso. A avaliação é realizada pelos formandos e pelo grupo e é pensada como uma avaliação formativa e contínua. Embora o formador não tenha aqui um papel interventivo directo, ele exerce o seu poder avaliativo duma forma implícita na medida em que, inserido no grupo, ajuda a definir os critérios e as normas necessárias. Em termos de relação pedagógica, o formador não exerce um poder explícito na medida em que ele desempenha um papel de facilitador dentro do grupo. No entanto, numa análise mais atenta das relações de poder, verifica-se que é ao formador que cabe organizar as situações de formação e é a ele que são dirigidos os pedidos de intervenção, quer dos formandos enquanto indivíduos quer enquanto grupo, pelo que exerce implicitamente um poder pedagógico significativo.

A formação não é organizada de forma a conduzir à elaboração de projectos de pesquisa, "embora a organização estrutural do espaço de formação seja concebida à imagem da organização estrutural do espaço de pesquisa, já que a formação existe, em geral, na vivência de um conjunto de situações experimentais seguidas de uma reflexão sobre ela, o

espaço instituído da pesquisa e o espaço instituído da formação não se atravessam mutuamente de forma a dar lugar à emergência de formas qualitativamente novas, quer de pesquisa, quer de formação" (Correia, 1991). Os projectos encontram-se, normalmente, circunscritos à pesquisa operacional que se encontra dependente das teorias criadas pela pesquisa fundamental produzida pelas universidades.

Assentando o modelo de formação na troca de experiências e de conhecimentos entre os elementos do grupo, o recurso à documentação é mais ao nível do eventual esclarecimento de experiências vividas e do enriquecimento pessoal, não havendo a preocupação de uma produção de material documental, quer a título individual quer de grupo, que possa vir a ser utilizada por outros. Assim, a organização pedagógica dos campos de documentação não constitui uma preocupação da formação.

Este modelo de formação pessoal pressupõe uma separação entre o espaço de formação e o espaço onde se espera que se façam sentir os efeitos da formação. Admite-se que a experiência vivida na formação e que os conteúdos apropriados pelos formandos são directamente transferíveis para a prática pedagógica, introduzindo-se assim as modificações que se desejam no sistema educativo. Este isomorfismo constitui uma visão simplista quer dos mecanismos de mudança, quer das relações existentes entre o espaço de formação e o espaço de intervenção dos formandos. Com efeito, nem as mudanças nas práticas do sistema educativo estão apenas dependentes dos professores, nem as diferenças existentes entre o contexto de formação e o contexto de intervenção permitem uma reprodução de modelos pedagógicos. Ao longo do processo de formação deveriam ser estabelecidos diferentes tipos de articulação entre estes espaços, na procura não de uma formação para a prática mas de uma formação na prática.

Apesar das diferenças qualitativas que apresentam, relativamente aos respectivos modelos de formação, estas duas componentes - científico-didáctica e psicossociológica -, são complementares e perseguem o mesmo princípio de isomorfismo, na aplicação à prática pedagógica, dos conteúdos e competências adquiridas ao longo do processo formativo.

Com base neste princípio, pretende-se assegurar a introdução das mudanças e inovações, superiormente definidas, no sistema educativo, com vista à sua adaptação social.

2.3.2 Racionalidade prática: reflexão-na-acção

A realidade onde o professor intervém é um meio complexo e mutável, definido pela interacção entre vários factores, e onde os problemas que ocorrem, quer sejam individuais ou de grupo, estão fortemente condicionados pelo contexto e pela própria história dos indivíduos pelo que requerem um tratamento singular. O êxito da intervenção docente está dependente da capacidade do professor em compreender a complexidade e, através de uma mobilização e de uma integração criativa dos conhecimentos e das técnicas, encontrar uma solução adequada. Esta capacidade é designada por Schön (1983, cit. por Gómez, 1992) como um processo de "reflexão- na-acção" ou como um "diálogo reflexivo com a situação problemática concreta".

Assim, esta reflexão não é simplesmente um processo teórico mas centra-se na interpretação que o professor faz de uma realidade concreta, de um contexto carregado de interacções. O professor mobiliza todos os seus recursos intelectuais - teorias, conceitos, dados, técnicas, procedimentos, crenças - para fazer um diagnóstico rápido da situação, interpretar a realidade e definir estratégias criativas de intervenção. Naturalmente, este processo reflexivo não é independente de todo um conjunto de valores, de símbolos, de representações, de cargas afectivas, de interesses sociais determinados pela sua experiência vivida. O conhecimento académico - teórico e técnico - torna-se, deste modo, um instrumento dos processos de reflexão.

A transposição linear do conhecimento científico-técnico para a prática pedagógica é posta em causa. Como refere Gómez (1992), ao referir-se à análise do papel do professor, enquanto profissional prático e reflexivo, "parte-se da análise das práticas dos professores

quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos".

Para a compreensão deste pensamento prático, Schön (1983, cit. por Gómez, 1992) propõem que se distingam três conceitos diferentes, mas que se apresentam como interdependentes e complementares: conhecimento-na-acção; reflexão-na-acção; reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção. O conhecimento-na-acção é, segundo este autor "o componente inteligente que orienta toda a actividade humana e se manifesta no saber fazer". Em qualquer acção existe um tipo de conhecimento que resulta de um conjunto de experiências e de reflexões passadas, mesmo quando esse conhecimento se transformou em rotina ou em esquemas semiautomáticos. A reflexão-na-acção é o pensamento que desenvolvemos sobre o que fazemos ao mesmo tempo que actuamos. É um processo de reflexão condicionado pela situação espacial, temporal, social e psicológica em que decorre, ou seja, pelas componentes afectivas e emocionais, pelo que não tem o distanciamento, a sistematização e o rigor que caracterizam a análise racional mas tem a riqueza da improvisação e da criação. É uma espécie de diálogo com a situação problemática, a partir de um conjunto de teorias e de convicções do próprio professor, e que permite ao profissional, aberto e flexível, compreender o processo dialéctico da aprendizagem e criar novas teorias, conceitos e esquemas. A reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção é a descrição, análise e avaliação que fazemos à *posteriori*, libertos dos condicionalismos da prática, sobre as características e os processos da nossa própria acção. Esta reflexão é uma componente essencial em qualquer processo de formação, na medida em que analisa o conhecimento-na-acção e a reflexão-na-acção relativamente a uma situação problemática, muitas vezes, incerta e conflituosa, pondo à consideração as características da situação, os procedimentos utilizados, as teorias implícitas, as convicções e as representações da realidade utilizadas pelo professor.

A rotina das práticas corre o risco de tornar o conhecimento-na-acção cada vez mais inconsciente e mecânico levando o professor a reproduzir automaticamente as suas intervenções na prática, aplicando-as a situações cada vez menos semelhantes, o que representa uma perda de oportunidades de aprendizagem, através da reflexão na e sobre a acção. O seu pensamento torna-se, assim, mais pobre, as suas intervenções mais rígidas e terá maior dificuldade em tomar consciência dos erros que comete. Pelo contrário, e tendo em conta as premissas anteriormente referidas, o professor deverá assumir-se como um investigador dentro da sala de aula e relativamente às suas práticas. Liberto dos constrangimentos impostos pela aplicação de um conjunto de regras, técnicas e normas derivadas de uma teoria externa, bem como das prescrições curriculares impostas pela administração, o professor, partindo da sua reflexão sobre a acção, deverá construir a sua teoria e definir as estratégias mais adequadas à singularidade de cada situação.

Este processo reflexivo, subjacente ao pensamento prático do professor, é a base para o seu autodesenvolvimento profissional, permitindo-lhe uma maior autonomia de pensamento e, por conseguinte, uma maior criatividade. Esta nova dinâmica introduz mudanças substanciais nos programas de formação de professores. A educação e a escola são encaradas numa perspectiva inovadora, quer na forma como são considerados os processos de ensino/aprendizagem quer no tipo de relação que se estabelece entre o professor e o aluno, passando a ter um papel de instrumentos de transformação social.

Sistemas centrados na análise sócio-técnica das condições de trabalho

A escola não é o único instrumento, nem o único espaço, de transformação social embora, atendendo ao seu potencial formativo, seja um dos mais importantes ao nível das sociedades que dispõem de um sistema de escolaridade formal. A sua capacidade transformadora está dependente da forma como se articula com os outros espaços de transformação da sociedade. Neste processo de interdependência entre a escola, os

outros espaços de transformação social e as solicitações sociais, a escola, e evidentemente o sistema educativo, dispõe de uma certa autonomia que lhe permite criar sistemas de formação inovadores com tendências transformadoras a nível social. A formação de professores aparece, neste contexto, como um espaço privilegiado, embora não exclusivo, dessa transformação já que, tal como afirma Correia (1991), "ela é o local de maior concentração ideológica de um sistema que, para alguns, mais não é que um aparelho ideológico de Estado".

A formação de professores, nesta óptica transformadora, pressupõe uma desescolarização da sua formação e a adopção de princípios pedagógicos que assumam que, para que haja mudança, é necessário a participação dos formandos. Este modelo de formação está centrado na análise das necessidades em formação, contrariamente aos modelos anteriores que apresentam necessidades de formação previamente estabelecidas e que, portanto, excluem a participação dos formandos na sua análise e definição. Aquele é um processo permanentemente negociado que gera um espaço de conflitualidade, atendendo à convergência de interesses divergentes que podem ocorrer, e onde os consensos encontrados são sempre precários. Assim, a tradução daquelas necessidades em objectivos de formação e objectivos pedagógicos é um processo inacabado que atravessa todo o planeamento, desenvolvimento e avaliação das práticas formativas, o que implica que os objectivos definidos tenham um carácter provisório, constituindo apenas um referente capaz de influenciar temporariamente as estratégias desenvolvidas na formação.

Este processo de análise das necessidades em formação constitui por si mesmo uma dimensão formativa importante, na medida em que aí se jogam toda uma série de interesses e de estratégias dos diversos actores intervenientes na formação (formandos, formadores, instituições de formação, Estado, entre outros). Deste modo, a formação é também um tempo de apropriação das análises sócio-técnicas das condições de trabalho, o que constitui um factor importante de mudança. Abandonam-se, assim, as concepções instrumentalistas da formação, inerentes à lógica subjacente à racionalidade técnica.

Mais do que um modelo de formação de professores, neste contexto, é preferível falar de um dispositivo pedagógico de formação, que não se distingue do dispositivo de análise das necessidades em formação. Este dispositivo permite que as experiências socioprofissionais e os saberes, quer dos formandos quer dos formadores, se convertam em recursos didáticos, na medida em que é em referência a elas que as informações, que circulam dentro do sistema de formação, adquirem pertinência e se podem transformar em instrumentos de reflexão, capazes de produzir mudanças tanto ao nível das práticas como das respectivas representações. Estas experiências não são tomadas apenas na sua dimensão individual mas sim como produtos individualizáveis das práticas sociais onde se inserem.

Esta dimensão social da prática é fundamental não só para a compreensão da sua complexidade como também a nível do próprio processo de formação, daí a importância atribuída ao grupo de formação, enquanto microcosmos social onde o indivíduo define e desenvolve o seu próprio processo formativo. Nesta linha de pensamento, Correia (1991) considera que "O grupo de formação é evidentemente, a instância de confronto dessas práticas e a realização de projectos pedagógicos de intervenção/formação, o instrumento que estimula a organização metódica e teoricamente enformada, desse confronto e a produção de saberes pelos próprios formandos". É no interior deste grupo, instância de formação por excelência, que circula e se confronta a informação veicula pelos formadores e pelos formandos, obtida a partir das pesquisas documentais, contida nas próprias experiências vivenciadas por todos os participantes neste processo formativo e que vai estimular o desenvolvimento de processos de produção de novos saberes. Estes novos saberes não significam, tal como se pressupunha nos modelos de formação anteriores, a simples acumular de informações teóricas ou a reprodução de esquemas práticos previamente confirmados, mas emergem da análise crítica das práticas e respectivas representações e, conseqüentemente, das interrogações sobre o real, através do recurso a instrumentos teórico-metodológicos pertinentes.

Esta atitude interrogativa, teórica e metodologicamente estruturada, consubstancia-se nos projectos pedagógicos de formação que articulam a formação na teoria e a formação na prática, a investigação e a formação, a formação profissional e a formação pessoal, o que significa a não dicotomização destas problemáticas mas antes a assunção da sua complementaridade dialéctica. Com efeito, o conceito de formação na teoria não significa uma simples aquisição de conceitos pré-definidos, tal como acontecia com a formação teórica dos outros modelos, mas sim uma apropriação de instrumentos teórico-conceptuais que irão permitir interrogar criticamente as práticas. Esta apropriação é feita no seio do grupo de formação, através do questionamento permanente de todos os seus membros, a propósito das suas práticas e respectivas representações, bem como através da pesquisa documental e da sua interrogação metodológica. Por seu lado, a prática não é mais encarada como um espaço de indução da teoria, mas é um objecto construído, quer através dos instrumentos teórico-conceptuais, acima referidos, quer através do confronto com outras práticas. E, assim, a realidade empírica em torno da qual se organizam os projectos de investigação/formação, deixando de ser apenas um ponto de partida ou um ponto de chegada para transformar-se, acima de tudo, num ponto de passagem. É, nesta perspectiva que se considera em vez de uma formação prática uma formação na prática, cujo objectivo principal é romper com as representações e gerar uma transformação destas práticas profissionais. É devido a esta interrogação mútua entre a formação na teoria e a formação na prática, realizada dentro do grupo de formação, que se cria um processo de dialectização não só entre a teoria e a prática como, também, entre a formação profissional e a formação pessoal. Com efeito, com a dinâmica que se gera dentro do grupo, em torno dos projectos, os indivíduos apropriam-se das determinantes sociotécnicas do trabalho e integram-nas na sua experiência profissional submetendo-as a um trabalho crítico que se prolonga para além do trabalho de formação. É esta dialectização que "estimula o desenvolvimento de práticas de formação organizadas em torno da análise sociotécnico-pedagógica das condições de trabalho" (Correia, 1991).

Estas práticas de formação pressupõem que sejam os formandos a definirem, de uma forma mais ou menos informal, quais as estratégias que consideram mais pertinentes à

prossecução do seu projecto formativo, em cada momento. Não há uma estratégia ou um conjunto de estratégias, previamente definidas pelo formador ou impostas pelo próprio modelo de formação, antes pelo contrário, o que existe é mais uma estrutura, um sistema ou um dispositivo pedagógico de formação, que deverá assegurar uma capacidade formativa maior. A capacidade formativa de um sistema, enquanto capacidade para produzir mudanças nos indivíduos ou nas organizações, não é directamente proporcional ao potencial cognitivo dos formadores, mas está mais dependente das próprias estruturas das situações de formação, da possibilidade de troca de experiências profissionais e da articulação entre o local de formação e o local onde se exercerá os efeitos da formação.

Naturalmente que o currículo não é entendido como um plano de estudos pre-estabelecido, onde se fixam os objectivos, os conteúdos, as estratégias e os instrumentos de avaliação mas sim como um plano de acção dos formandos, que vai sendo construído na acção, e que está centrado na predefinição provisória das situações de formação. Embora contemple a referência a objectivos e a conteúdos de formação estes têm, evidentemente, uma natureza precária pois vão sendo redefinidos na acção. Esta é uma lógica inversa, à subjacente aos modelos anteriores, na medida em que se parte da estrutura das situações de formação para a definição dos objectivos e dos conteúdos de formação, o que vai de encontro aos projectos individuais de formação. Deste modo, a avaliação insere-se no próprio processo de construção dos projectos individuais de formação pelo que deve permitir a compreensão da sua produção e, por outro lado, deve centrar-se nos efeitos produzidos pela formação nos indivíduos, nos grupos e nas organizações. É, assim, uma avaliação com carácter fundamentalmente formativo, realizada pelos próprios agentes da formação, a partir da reflexão que fazem da sua prática e do próprio processo de formação.

Estando a formação centrada no desenvolvimento de projectos pedagógicos de formação, os espaços de investigação são também espaços de formação. Os formandos não são meros consumidores de saberes produzidos por outros fora do sistema mas são eles próprios produtores de novos saberes, construídos a partir dos projectos de

investigação/formação que eles elaboram. Estes projectos vão permitir uma maior proximidade entre os formandos e os investigadores, propriamente ditos, constituindo equipas de pesquisa/acção. Os investigadores desempenham um papel de apoiantes e de orientadores teóricos e metodológicos do formando, por forma a assegurar o distanciamento necessário das práticas e a ruptura com as explicações imediatistas dos problemas. Os formandos, ao assumirem um papel activo no processo investigativo, deixam de ser formados para a investigação e passam a ser formados na investigação. Este processo de pesquisa/acção permite uma maior articulação entre a investigação fundamental e a investigação operacional, assim como, entre a investigação e a formação e a formação e a inovação. Existe, neste processo, uma relação pedagógica que valoriza os conhecimentos dos formandos no conjunto das informações a que eles têm acesso e na forma como podem ser accionados no desenvolvimento de projectos de formação que irão desenvolver novos saberes, potencialmente utilizáveis por outros formandos. São, assim, produzidos documentos comunicáveis que não dão apenas conta dos conteúdos dos saberes produzidos mas também do seu processo de produção. Articula-se, deste modo, a investigação, a formação e a produção documental, inclusivé com recurso a diferentes linguagens de comunicação, o que relança a importância dos centros de documentação multimédia. Estes centros assumem uma dimensão mais pedagógica do que instrumentalista e tecnocrática, pelo que o trabalho do documentalista deve ser articulado com o dos formadores, com o dos formandos e com o dos especialistas em investigação que apoiam o sistema de formação.

Concluída a apresentação dos modelos de formação de professores, e antes de fazermos a análise da experiência de formação que é objecto de estudo neste trabalho, procederemos a uma abordagem teórico-prática de natureza metodológica, com vista a fundamentar as nossas opções.

IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

1. PARADIGMAS DE INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIAS QUALITATIVAS

Este estudo enquadra-se no âmbito das Ciências da Educação e, por conseguinte, no campo mais vasto das Ciências Sociais e Humanas. Segundo alguns autores, como por exemplo Rénald Legendre (1983) e Gaston Mialaret (1980, cit. por Lessard- Hébert *et alii*, 1994), a dependência das primeiras em relação a estas últimas tem sido notória, nomeadamente em disciplinas como Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Estatística aplicada à Educação, o que revela uma certa falta de autonomia quer em termos epistemológicos quer em termos metodológicos, e justifica a necessidade constante de recorrer a essas disciplinas para analisar e compreender os seus problemas. Aliás, na própria designação de Ciências de Educação, ainda segundo a mesma perspectiva, a utilização do plural faz apelo a essa «importação» de objectos e de métodos para o seu seio. Esta análise da relação entre as Ciências da Educação e as outras disciplinas enquadra-se nos princípios epistemológicos e metodológicos do paradigma dominante do conhecimento científico ao longo dos últimos séculos.

Esta dependência pode ser questionada à luz do paradigma emergente, tal como nos é apresentado por Boaventura Sousa Santos (1987). Se uma das características do conhecimento científico emergente é a sua totalidade, isto é, a sua organização por temas e não por disciplinas como no paradigma científico até aqui dominante, então o tema Educação, e por consequência as Ciências da Educação, perderão o seu carácter subsidiário e passarão a ser um dos temas aglutinadores do conhecimento. Tal como afirma B. S. Santos (1987), as interações entre as Ciências da Educação e as outras disciplinas obedecerão ao pressuposto de que «o conhecimento avança à medida que o seu objecto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces».

Muitos estudos no campo da educação, atendendo às características e à natureza do objecto, e aos obstáculos do campo em que se encontra inserido, tendem a ser sobretudo

de natureza explorativa e compreensiva, por isso, as investigações devem ter lugar no próprio terreno, isto é no seio das vivências escolares. Para que as hipóteses de sucesso aumentem dever-se-ão conjugar todas as abordagens de estudo possíveis, incluindo naturalmente as percepções sociológicas, filosóficas, psicológicas, naturalistas, ecológicas, as investigações quantitativas e em particular as investigações qualitativas.

São estas investigações qualitativas que asseguram a dimensão compreensiva destes estudos em educação. Segundo Poupart (1981, cit. por Lessard-Hébert *et alii*, 1994), a metodologia qualitativa subjacente é "um processo fundamentalmente indutivo: neste tipo de investigação, o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes. Mesmo que ele deva elaborar uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e deva ser crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes a qualquer investigação, o quadro de análise do seu estudo não lhe surge de repente mas vai, isso sim, sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação."

O recurso às metodologias qualitativas fundamenta-se, portanto, quer na natureza dos fenómenos educativos quer na evolução dos paradigmas subjacentes ao conceito de ciência, ou seja, a passagem de um paradigma dominante, assente no racionalismo, na quantificação, na experimentação, na definição de teorias e leis universais, a um paradigma emergente assente numa dimensão mais compreensiva do que explicativa, onde o a investigação assenta num postulado dualista, isto é, onde a realidade para além da dimensão material tem uma dimensão espiritual - conjunto de significados criados e modificados pelo indivíduo.

Antes da apresentação e da explicação dos procedimentos metodológicos utilizados nesta investigação, afigura-se pertinente uma abordagem teórica à emergência de um novo paradigma no campo da investigação científica e às metodologias qualitativas, na medida

em que é à luz destes referenciais teóricos que se constroem os objectos científicos e se delimitam as problemáticas.

1.1. A EMERGÊNCIA DE UM NOVO PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Até ao início da segunda metade deste século, o paradigma da investigação científica assentava numa lógica positivista que perseguia o estabelecimento de leis e a criação de modelos que tivessem na matemática a expressão máxima da sua objectividade e do seu rigor. Sem dúvida que este paradigma permitiu um avanço significativo do conhecimento de que hoje a sociedade dispõe mas, também, veio demonstrar muitas das suas fragilidades e deficiências. Actualmente assistimos à emergência de um novo paradigma que, sem negar o anterior, procura dar resposta a algumas das suas limitações.

1.1.1. O paradigma da ciência moderna

O paradigma da ciência moderna tem as suas raízes na racionalidade cartesiana, com origens no século XVI. Esta racionalidade considera como não científico todo o conhecimento assente no senso comum e nos estudos humanísticos (entre outros, os estudos teológicos, filosóficos, literários) por não respeitarem os princípios epistemológicos e as regras metodológicas da ciência moderna.

Além da total distinção entre conhecimento científico, em que a questão fundamental é o "como", e conhecimento do senso comum, em que as questões fundamentais são o "qual" e "com que finalidade", faz coincidir causa e intenção, a ciência moderna estabelece a separação entre a natureza e o ser humano. A natureza é encarada duma forma estável,

eterna e reversível, o que traz implícito um conceito de ordem que pode ser expresso matematicamente.

É este rigor matemático, assegurado pelas quantificações e pelas medições, que permite, não só, a formulação de leis universalmente aceites como, também, a exacta divisão do todo em partes por forma a reduzir a complexidade dos fenómenos. Este processo de simplificação da realidade permite uma observação mais rigorosa e sistemática que conduz à classificação e ao estabelecimento de relações sistemáticas entre as partes.

A observação e a experimentação estão condicionadas pelos fundamentos e pelas regras matemáticas. Esta tornou-se em mais que um instrumento de análise, assumindo-se como a própria lógica da investigação e como o modelo de representação da própria estrutura dos fenómenos. Apenas o que é quantificável é que é cientificamente relevante.

O conhecimento científico causal, inerente a este paradigma, através da formulação de leis, procura prever o comportamento futuro dos fenómenos. Este determinismo mecanicista é o pressuposto de um conhecimento científico que mais do que compreender os fenómenos procura dominar e transformar a realidade, assumindo assim um carácter utilitário e funcional.

As ciências sociais, com a sua emergência a partir do século XVIII, para que os seus estudos fossem reconhecidos pela comunidade científica viram-se na contingência de aplicar, na medida do possível, todos os princípios epistemológicos e regras metodológicas que tinham sido já aplicados aos estudos da natureza. A tentativa de reivindicar para si, atendendo à essência dos seus fenómenos, um estatuto epistemológico e metodológico próprios, foi considerada marginal até recentemente.

Assim, em termos epistemológicos, o paradigma adoptado pelas ciências sociais foi, inicialmente, o paradigma positivista em que o objecto geral de investigação é o comportamento. Admite-se a existência de uma uniformidade na relação entre o

comportamento e o seu significado, de modo a que o observador reconhece o significado do comportamento sempre que este se produz. Dito de outro modo, admite-se que em circunstâncias idênticas os comportamentos se repetem, o que cria uma certa uniformidade da vida social.

Segundo Herman (1983, cit. por Lessard-Hébert *et alii*, 1994), o positivismo reconhece que: "

- o mundo social é inacessível na sua essência; só o mundo dos factos é cientificamente analisável (fenomenalismo);
- o mundo subjectivo, o da consciência, da intuição e dos valores, escapa, como tal à ciência (objectivismo);
- a observação exterior, o teste empírico objectivo, é o único guia das teorias científicas, sendo a compreensão e a introspecção rejeitadas como métodos não passíveis de controlo (empirismo);
- a noção de lei geral encontra-se no centro do programa positivista, modelo simples e eficaz que justifica uma classe determinada de fenómenos (nomotetismo);
- o conhecimento das estruturas essenciais e das causas fundamentais e finais é ilusório. O sinal de um conhecimento verdadeiro é a sua capacidade de prever acontecimentos que pertencem à esfera da pertinência das leis que estabeleceu (previsionismo)."

A adopção do paradigma positivista pelas ciências sociais fez com que estas recorressem sistematicamente a metáforas extraídas da física, da mecânica, da biologia, de entre outras, para representarem e exporem o seu objecto científico. O inquérito por questionário tornou-se numa das mais utilizadas técnicas de investigação e as grelhas de comportamento com categorias pré-definidas num dos instrumentos mais comuns.

A aplicação deste paradigma às ciências sociais cria um efeito redutor sobre os factos sociais que consegue distorcê-los grosseiramente ou mesmo torná-los irrelevantes. Esta tentativa de compatibilização das ciências sociais com os critérios de cientificidade das

ciências naturais depara-se com alguns obstáculos que Ernest Nagel, em *The Structure of Science*, (cit. por B.Sousa Santos, 1987), identifica : "as ciências sociais não dispõem de teorias explicativas que lhes permitam abstrair do real para depois buscar nele, de modo metodologicamente controlado, a prova adequada; as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenómenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire; os fenómenos sociais são de natureza subjectiva e como tal não se deixam captar pela objectividade do comportamento; as ciências sociais não são objectivas porque o cientista social não pode libertar-se, no acto de observação, dos valores que informam a sua prática em geral e, portanto, também a sua prática como cientista".

A existência deste conjunto de obstáculos e a dificuldade em ultrapassá-los, cria, segundo este paradigma, um certo atraso no desenvolvimento das ciências sociais comparativamente ao das ciências naturais. Segundo B.Sousa Santos (1987), esta ideia é reforçada por "Na teoria das revoluções científicas de Thomas Kuhn o atraso das ciências sociais é dado pelo carácter pré-paradigmático destas ciências, ao contrário das ciências naturais, essas sim, paradigmáticas. Enquanto, nas ciências naturais, o desenvolvimento do conhecimento tornou possível a formulação de um conjunto de princípios e de teorias sobre a estrutura da matéria que são aceites sem discussão por toda a comunidade científica, conjunto esse que se designa por paradigma, nas ciências sociais não há consenso paradigmático, pelo que o debate tende a atravessar verticalmente toda a espessura do conhecimento adquirido. O esforço e o desperdício que isso acarreta é simultaneamente causa e efeito do atraso das ciências sociais".

A objectividade procurada por este paradigma, através da separação entre o sujeito e objecto e da quantificação, é limitativa da interpretação dos fenómenos sociais na medida em que estes devem ser analisados a partir do sentido e da interpretação que os actores conferem às suas acções, pelo que terão sempre uma dimensão subjectiva importante.

Assim, é necessário que se estabeleçam princípios epistemológicos e regras metodológicas diferentes, baseadas em métodos qualitativos, que assegurem um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético.

1.1.2. Crise do paradigma da ciência moderna

Vive-se actualmente uma profunda crise quanto ao paradigma da ciência moderna acima descrito, assente no modelo da racionalidade científica. Esta crise surge com Einstein e prolongou-se até aos dias de hoje, sem que haja ainda uma definição correcta do novo paradigma.

A crise do paradigma dominante ficou a dever-se a um conjunto de condições. teóricas e sociais. Relativamente às primeiras, o aprofundamento do conhecimento que este paradigma permitiu veio demonstrar algumas das fragilidades e das limitações em que assentavam os seus fundamentos e as suas práticas.

Por exemplo, a teoria da relatividade da simultaneidade, definida por Einstein, veio revolucionar as concepções de espaço e de tempo, ao considerar que não havendo simultaneidade universal, o tempo e o espaço absolutos da teoria newtoniana deixam de existir, o que implica que dois acontecimentos simultâneos num sistema de referência não sejam simultâneos noutro sistema de referência; através da mecânica quântica fica demonstrado que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar, ou seja, existe uma interferência estrutural do sujeito no objecto observado, pelo que só conhecemos o que introduzimos no real (as leis passam a ter uma natureza probabilística e a totalidade do real não se reduz à soma das partes); o rigor da própria matemática é questionado pelas investigações de Godel, demonstrando que, em certas circunstâncias, dentro de um determinado esquema formal, seguindo à risca as regras da

lógica matemática, é possível formular proposições que não se podem demonstrar nem refutar (assim, o rigor matemático, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de selectividade); os próprios avanços do conhecimento nos domínios da física, química e biologia, pois como afirma B. Sousa Santos (1987), as novas concepções assentam: "Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente."

Quanto às condições sociais acima referidas há a considerar pelo menos duas: o desejo de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas e a importância crescente, ao nível da reflexão epistemológica, atribuída à análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica.

Como consequência desta crise do paradigma dominante, são questionados dois dos seus conceitos básicos: o conceito de lei e o conceito de causalidade. As leis passam a ter um carácter probabilístico, além de que a sua noção tem vindo a ser substituída pela noção de sistema, e de processo. A actual relativização do conceito de causa, por outro lado, tem vindo a reforçar o conceito de finalismo. Assim, os limites do paradigma dominante são fundamentalmente de natureza qualitativa.

1.1.3. O paradigma emergente

Tomando em consideração as condições que conduziram à crise do paradigma da ciência moderna, pode especular-se sobre o paradigma emergente. B. Sousa Santos (1987) apresenta quatro aspectos que o caracterizam.

O primeiro aspecto diz respeito à inutilidade da distinção dicotómica entre ciências naturais e ciências sociais. Todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Os avanços recentes da física e da biologia põem em causa a distinção entre o orgânico e o inorgânico. As características de auto-organização e de auto-reprodução que eram específicas dos seres vivos, hoje são atribuídas aos sistemas pré-celulares de moléculas. Por outro lado, cada vez mais se reconhecem propriedades e comportamentos que antes eram considerados específicos dos seres humanos e das relações sociais em outros campos da ciência.

A superação deste dicotomia clássica está a ser feita sob a égide das ciências sociais. À medida que as ciências naturais se aproximam das ciências sociais, estas aproximam-se das humanidades, ou seja, o indivíduo é perspectivado como actor, encontrando-se no centro do conhecimento.

Todo o conhecimento é local e total. Na ciência moderna, o conhecimento apresenta-se muito fragmentado por especialidades, o que teve efeitos perversos na percepção e compreensão das globalidades. No paradigma emergente o conhecimento é total e simultaneamente local. Constitui-se em volta de temas que em determinado momento, num lugar concreto, um certo grupo de indivíduos adoptou. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar mas sim temática. Os temas podem constituir-se em projectos que à medida que se vão alargando vão permitindo os progressos dos conhecimentos e os seus reencontros.

O conhecimento pós-moderno reconstitui os projectos cognitivos locais salientando-lhes a sua exemplaridade, transformando-os assim em pensamento total ilustrado. No entanto, o conhecimento pós-moderno sendo local não é descritivista e sendo total não é determinístico, acima de tudo é um conhecimento sobre as condições de possibilidade da acção humana projectada ao nível mundial a partir de um espaço-tempo local.

Todo o conhecimento é auto-conhecimento . Para a ciência moderna, um conhecimento objectivo, factual e rigoroso obrigava a uma distinção dicotómica sujeito/objecto. No entanto, esta dicotomia nunca foi pacífica nas ciências sociais, na medida em que os objectos de estudo eram pessoas tal como os que os estudavam, e nas ciências naturais a mecânica quântica vem pôr em causa esta separação. O objecto apresenta-se como a continuação do sujeito, pelo que todo o conhecimento científico é auto-conhecimento.

Tal como afirma B. Sousa Santos (1987), "Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade e não há sequer qualquer razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia."

Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum .A ciência moderna considera o conhecimento associado ao senso comum como não rigoroso, superficial e falso. No entanto, já anteriormente foi referido que a racionalidade científica em que assenta a ciência moderna está posta em causa. A ciência pós-moderna considera que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional, por isso tenta dialogar com todas as outras deixando-se influenciar.

O conhecimento associado ao senso comum é em si mesmo conservador e pode potenciar prepotências mas tem em si uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através da interpenetração com o conhecimento científico. Para a ciência pós-moderna, o grande salto epistemológico é o que é dado no sentido do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, isto é o conhecimento científico tende a sensocomunizar-se.

Tal como já anteriormente referimos, a evolução paradigmática que acabámos de analisar tem implicações a nível metodológico. Com efeito, assiste-se a um reconhecimento e a

uma valorização das metodologias qualitativas e das técnicas associadas na medida em que serão estas, apesar das suas limitações nomeadamente a nível teórico, que permitirão ir mais longe nesta abordagem das interferências do sujeito com o objecto. Evidentemente que as metodologias quantitativas não podem nem devem ser excluídas, em determinados estudos revelam-se como imprescindíveis na recolha e tratamento de determinado tipo de informações.

1.2. METODOLOGIAS QUALITATIVAS

A metodologia, em sentido lato, pode ser entendida como o conjunto de directrizes que orientam e dão unidade aos procedimentos subjacentes à investigação científica. Assim definida, pode-se organizar a descrição das várias componentes que devem ser consideradas na análise de uma metodologia a partir de um modelo constituído por quatro polos - polo epistemológico; polo morfológico; polo teórico; polo técnico- tal como foi apresentado no modelo de compreensão da prática científica por De Bruyne *et alii* (1975, cit. por Lessard-Hébert *et alii*, 1994).

1.2.1 Aspectos epistemológicos

As alterações epistemológicas ocorridas na ciência pós-moderna valorizam o recurso às metodologias qualitativas pois são estas que asseguram a construção duma forma de conhecimento intersubjectiva, descritiva e compreensiva. Muitos autores enquadram estas abordagens qualitativas num contexto paradigmático considerado interpretativo/compreensivo que, contrariamente ao paradigma positivista, é uma continuidade relativamente ao saber do senso comum.

Apesar desta valorização das metodologias qualitativas, não há um abandono puro e simples das metodologias quantitativas. Com efeito, não só no paradigma emergente é necessário recorrer a várias metodologias que se complementem nas suas limitações, como, também, se mantém em aberto a discussão sobre a dicotomia quantitativo/qualitativo versus a existência de um *continuum* entre ambas as metodologias.

Segundo Léon Bernier (1987, cit. por Lessard-Hébert *et alii*, 1994), "a melhor forma de basear ou de rebasear o conhecimento das realidades sociais seria a de partir dos saberes do senso comum que todos os indivíduos possuem relativamente à sua própria realidade, à sua história e ao seu próprio local de inserção no campo social", o que é assegurado pela abordagem interpretativa, ou compreensiva, na medida em que parte "do postulado, ou antes, da íntima convicção segundo a qual não existe melhor porta de entrada para as realidades humanas e as práticas sociais do que as interpretações que os seres humanos formulam".

O paradigma interpretativo, segundo a concepção de Erickson, ou compreensivo, segundo a concepção de Léon Bernier, tem como objecto de análise não o comportamento, tal como acontece com o paradigma positivista, mas sim a acção tanto na sua dimensão física como no significado que lhe é atribuído pelos diferentes actores. Não existe assim uma relação directa entre o comportamento e o significado mas há uma diversidade de interpretações/significados que resultam quer das interacções sociais quer da cultura dos vários actores.

A cultura dentro deste contexto deve ser entendida como um sistema de atribuição de significados, isto é um conjunto de normas que guiam as percepções, as convicções, as acções e a avaliação das acções dos outros. A cultura enquanto objectivação do espírito e o meio social como local de produção de sentido e de valorização, assim com a subjectividade constituem, segundo Herman (1993, cit. por Lessard-Hébert *et alii*, 1994), as grandes linhas do paradigma compreensivo.

A relevância atribuída aos significados e interpretações como fundamentos para as acções/factos sociais leva ao reconhecimento de que o espírito corresponde a um nível da realidade do mundo e que deve ser tido em conta na definição do objecto científico. As acções enraizam-se em significados construídos e modificáveis pelo espírito. Sob o ponto de vista ontológico esta é uma perspectiva dualista, segundo a qual a realidade do mundo é simultaneamente material e espiritual.

Existe assim uma maior aproximação entre o investigador e os participantes na investigação, tanto ao nível físico da proximidade espacial como ao nível do simbólico. É fundamental, por exemplo, que ao nível da linguagem exista uma aproximação entre todos os intervenientes no processo de investigação por forma a evitar a introdução de formas simbólicas que criem um distanciamento entre si. A linguagem é aqui entendida como um conjunto de símbolos verbais ou não verbais (matemáticos, iconográficos, plásticos), dotados de uma estrutura sintáctica e de regras semânticas, de um conjunto de valores e de crenças partilhados por um grupo.

Diferentes abordagens compreensivas exigem diferentes linguagens. Ao longo do processo de desenvolvimento do paradigma compreensivo assiste-se ao aparecimento de diferentes linguagens, associadas a diferentes abordagens dos sentidos das práticas e dos factos sociais, entre elas a fenomenologia, a etnometodologia, a hermenêutica, o interaccionismo simbólico.

Esta investigação interpretativa, aplicada ao campo da educação, segundo Erickson (1986, cit. por Lessard-Hébert, *et al*, 1994), centra-se sobre três polos principais:

- "1. a natureza da sala de aula como meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
2. a natureza do ensino como um, mas somente *um*, aspecto do meio da aprendizagem;

3. a natureza (e o conteúdo) das «perspectivas-significados» do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo".

Assiste-se, assim, a uma valorização de aspectos até então considerados como marginais: a invisibilidade da vida quotidiana; os pormenores concretos associados a situações particulares; os significados que os acontecimentos têm para as pessoas em determinado local; os diferentes níveis de uma mesma organização social (condições contextuais).

Os factos sociais, nomeadamente os do campo da educação, surgem-nos assim muito mais complexos e subjectivos pelo que a sua análise pode e deve recorrer a elementos provenientes de várias linguagens relacionadas com um mesmo paradigma, ou mesmo de paradigmas diferentes, desde que a sua coerência interna seja respeitada. Miles e Huberman chegam a propor a tese de um *continuum* metodológico entre o qualitativo e o quantitativo afirmando que a distinção paradigmática conduz à construção de obstáculos ao progresso das questões metodológicas de ordem prática com que actualmente os investigadores se debatem.

A investigação no campo da educação deverá ser, sobretudo, de natureza explorativa e/ou compreensiva, isto é, o investigador deve iniciar a pesquisa com base numa problemática de investigação assente num quadro conceptual elementar, de referência, e num conjunto de questões de âmbito geral. A formulação de teorias ou de modelos surgem com base em hipóteses que vão surgindo quer no decurso quer no final da investigação.

1.2.2. Fundamentação teórico-morfológica

Partindo dos pressupostos epistemológicos acima explicitados, sob o ponto de vista teórico (considerado como sendo a instância metodológica em que as hipóteses se organizam e em que os conceitos se definem, isto é, onde se propõem regras de

interpretação dos factos), as metodologias qualitativas privilegiam o contexto de descoberta o que justifica que o investigador vá construindo os seus modelos de análise e as suas teorias de interpretação no decurso ou mesmo no final da investigação.

O contexto de descoberta assenta numa abordagem hipotético-indutiva que tem sido contestada por muitos investigadores e epistemólogos, entre os quais podemos mencionar Popper. Para estes críticos, a actividade científica é valorizada no contexto de prova na medida em que aí se aplica uma lógica hipotético-dedutiva, o que à partida assegura um maior distanciamento e ruptura com os dados empíricos.

No entanto, não podemos deixar de considerar que as abordagens hipotético-indutivas puras são bastante questionáveis, mais que não seja pela selectividade dos dados imposta pelo investigador, enquanto observador, e pelos instrumentos por ele utilizados. Qualquer investigador ao iniciar o seu trabalho de campo terá de contar sempre com os seus valores, o seu quadro de referências e com as suas próprias interpretações mais ou menos implícitas. Por outro lado, o investigador parte para o terreno imbuído de um quadro conceptual e de objectivos de pesquisa que irão condicionar toda a sua actividade. A escolha dos instrumentos de investigação e as suas próprias limitações, também, introduzem uma selectividade sobre o real.

Existe, assim, em todos os trabalhos de campo, uma articulação entre a indução e a dedução. Tal como o afirma Erickson (1986, citado por Lessard-Hébert *et al*, 1994) «Equacionar explicitamente as questões da investigação e procurar deliberadamente dados pertinentes, longe de asfixiar a intuição, alimentam-na e fortificam-na». As teorias formuladas segundo esta abordagem, numa investigação qualitativa em contexto de descoberta, são designadas por teorias enraizadas. Esta teorização enraizada deverá proceder por indução analítica e por vagas de entrevistas e de observações.

Por este processo, partindo das questões e do quadro conceptual iniciais, o investigador vai tentando esclarecer, as convergências e divergências encontradas, através de um

alargamento progressivo da amostra. Destas levas de entrevistas, inquéritos e observações vão surgindo temas importantes, factores-chave, que irão servir de variáveis. Acumulando e seleccionando os dados recolhidos, as explicações vão-se tornando mais coerentes e plausíveis até chegar ao ponto de as confrontar com os informadores. Van der Maren, citado na obra acima referida, refere-se a este processo como sendo multireferenciado, isto é «este quadro englobaria os conceitos teóricos de partida, o «modelo inicial da problemática» com a lista das questões que norteia o arranque da recolha de dados mas que é passível de ser alterado no decurso desta.».

É importante, também, considerarmos a relação existente entre este contexto de descoberta, no âmbito das metodologias qualitativas, que temos vindo a discutir, e o contexto do objecto propriamente dito. O contexto do objecto deverá, neste enquadramento teórico, ser analisado nos seus diferentes níveis de análise (micro e macro), na dimensão histórica do local, por forma a perceber porque é que determinado fenómeno ocorre neste lugar neste momento, e na dimensão histórica do próprio fenómeno, por forma a identificar aquilo que é específico deste caso particular e o que é extrapolável de outros casos e de outras épocas do mesmo fenómeno.

O contexto de descoberta permite, assim, uma abordagem mais aberta por forma a que o objecto de pesquisa seja ele próprio estudado e considerado no seu contexto, procurando integrar o maior número de aspectos e de variáveis, evitando excluir, dentro da selectividade inevitável determinada pelo investigador e pelos instrumentos de investigação, já anteriormente referida, qualquer aspecto do contexto que possa produzir "ruído" no sistema. Qualquer selecção feita ao nível do contexto do objecto tem um papel importante no processo de teorização, pelo que podemos mesmo afirmar que a delimitação de contextualizações diferentes do objecto pode produzir conhecimentos teóricos diferentes.

O modelo de análise, enquanto articulação operacional dos marcos e das pistas que servirão de orientação para o trabalho de observação, recolha e análise da informação,

neste contexto de descoberta, não será, à partida, constituído por um conjunto de hipóteses e, por conseguinte, de conceitos estreitamente articulados entre si por relações presumidas, mas, partindo de um conjunto de questões iniciais, irá sendo construído e reconstruído no decurso da investigação. Este modelo de análise apresentar-se-á, assim, como um prolongamento lógico da problemática.

1.2.3. Modos e técnicas de recolha de dados

Em qualquer investigação, a abordagem do real é sempre feita mediante um quadro instrumental - modo de investigação -, definido pelo investigador em função dos seus objectivos. Consoante o quadro estabelecido, o grau de interferência do investigador no processo e o grau de manipulação é variável, o que implica o recurso a técnicas de recolha de dados diferentes.

Modos de investigação

Os aspectos epistemológicos e teóricos da investigação, anteriormente descritos e discutidos, acabam por condicionar os modos, técnicas e instrumentos de recolha e registo de dados, na medida em que eles têm, também, por objectivos orientar e criticar a obtenção de informações sobre o mundo real. Segundo o paradigma interpretativo, estas informações respeitam aos fenómenos susceptíveis de serem observados pelos sentidos, embora se admita a existência de um mundo espiritual não directamente observável que cria uma relatividade, uma subjectividade nestas informações.

Este carácter dualista da realidade é apenas uma primeira selecção do que será observado. Com efeito, a realidade no seu todo, mesmo considerando apenas a parte observável

pelos sentidos, não é possível de ser observada. O observador apenas percepção fragmentos, aspectos específicos da realidade, a partir das unidades de observação. A observação aparece assim como um processo selectivo que implica uma mediação primeiro por parte do próprio observador e, em seguida, através dos instrumentos teóricos e/ou materiais que são utilizados para recolher e registar os dados, tal como já foi referido anteriormente.

Em termos de investigação, a existência deste processo selectivo levanta a questão da validade do conhecimento adquirido, pelo que vários autores se têm debruçado sobre os designados critérios científicos, conjunto de normas a partir das quais um juízo pode ser aplicado ao valor dos conhecimentos obtidos através de uma investigação. Em termos metodológicos, os critérios científicos considerados são os da objectividade, da validade e da fidelidade.

Segundo Kirk e Miller (1986, cit. por Lessard-Hébert *et al*, 1994), a objectividade, reportando-se ao risco de se ser refutado, pode ser concebida "como a construção de um objecto científico que passa, por um lado, pelo confronto dos conhecimentos e das ideias com o mundo empírico, por outro lado, pelo consenso social de um grupo de investigadores sobre essa mesma construção". A objectividade é considerada em função da validade e da fidelidade das suas observações. A validade questiona-se sobre se as variáveis, os dados e as medidas obtidas possuem valor de representação, isto é, se o investigador de facto observa aquilo que pensa estar a observar. A fidelidade centra-se sobre as técnicas e instrumentos de medida ou de observação, isto é, baseia-se fundamentalmente na explicitação e na validação dos procedimentos de observação, por forma a assegurar uma similitude das observações processadas num mesmo período de tempo.

A nível do plano técnico, entendido como a instância metodológica segundo a qual o investigador recolhe dados sobre o mundo real, aquele deverá começar por seleccionar um modo de pesquisa, ou seja, a fixação de um quadro instrumental da apreensão dos

dados que deve harmonizar-se com as técnicas de recolha. Em ciências humanas são utilizados, normalmente, cinco modos principais: o estudo de caso, o estudo multicase, a experimentação no terreno e em laboratório e a simulação.

Segundo um *continuum* de modos de investigação, apresentado por De Bruyne (1975, cit. por Lessard-Hébert *et al*, 1994), em que varia o grau de construção, de abertura e de controlo do campo de investigação pelo investigador, o estudo de caso, que será o modo de investigação que mais se aproxima do quadro instrumental de apreensão dos dados por nós adoptado, é o menos artificial, o mais aberto e o menos manipulável. Ainda segundo o mesmo autor:

"- o estudo de caso toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;

- as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas;

- o investigador utiliza fontes múltiplas de dados."

O recurso a fontes múltiplas de dados, com vista à recolha de informações tão numerosas e pormenorizadas quanto possível, por forma a abranger a totalidade da situação, conduz ao emprego de técnicas variadas de recolha de informação (observações, entrevistas, análise de documentos). Segundo Bogdan e Biklen (1994), "o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. (...) O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. (...) Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. (...) Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas."

Técnicas de recolha de dados

Das técnicas habitualmente utilizadas em estudos de caso, privilegiaremos principalmente duas: a entrevista e a análise documental. A entrevista, que em muitas circunstâncias passa por ser uma conversa com um determinado objectivo, pode ser definida, segundo Ghiglione e Matalon (1993), como "um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação social determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo", enquadra-se no âmbito mais amplo do inquérito. Este, para além das entrevistas também inclui os questionários, e pretende fundamentalmente suscitar um conjunto de discursos individuais, por vezes através de interrogatórios, com vista a uma interpretação e a uma generalização.

O inquérito, assim definido, posiciona-se entre a observação e a experimentação se tivermos em linha de conta a capacidade de o investigador controlar a situação. Com efeito, na observação, a intervenção do investigador no fenómeno social procura ser mínima; na experimentação, o investigador controla a situação; no inquérito a capacidade de controlo por parte do investigador é apenas a que lhe é permitida pela interacção social. Com efeito, o inquérito toma o indivíduo como unidade de observação e de análise e os discursos produzidos durante o inquérito devem ser analisados considerando que o inquirido diz apenas o que pode e o que quer dizer-nos, tendo em consideração os seus objectivos e a representação que faz da situação.

A aplicação do inquérito levanta ainda outras questões: o problema da linguagem; o problema das inferências causais; o problema da natureza individual das respostas; o problema da agregação. Com efeito, o inquérito apoia-se exclusivamente na linguagem, a do investigador e a do inquirido, que nem sempre coincide quanto ao sentido, o que levanta problemas ao nível da formulação das questões e, posteriormente, no tratamento da informação. Para além disso, é necessário ter em atenção as limitações linguísticas dos inquiridos o que, conjuntamente com as representações que ambos (inquirido e

investigador) fazem dos fenómenos sociais, põe problemas ao nível da interpretação dos resultados, nomeadamente, na definição das inferências causais. Por outro lado, a natureza individual das respostas apenas nos dá um aspecto parcial e artificialmente destacado dos fenómenos sociais, na medida em que o inquirido é também ele artificialmente isolado do seu contexto. Esta questão cria alguns problemas quanto à agregação das respostas com vista a uma generalização pois para a compreensão da complexidade da realidade social não é compatível com um simples somatório das mesmas.

Apesar de todos estes problemas, o inquérito tem-se mostrado como uma técnica de recolha de dados bastante útil e eficaz, nomeadamente em situações em que se procura fundamentalmente conhecer as representações, preferências, atitudes, significados e opiniões dos indivíduos sobre diversos fenómenos/processos sociais. Estas dimensões não são claramente observáveis pelo investigador quer através da observação quer através da experimentação, terão de ser os próprios indivíduos a manifestá-las através da linguagem. Mesmo que condicionados na sua capacidade de comunicação pelas próprias dinâmicas sociais, são os indivíduos que actuam sobre ela.

Passando do âmbito mais amplo do inquérito ao campo mais restrito da entrevista, estas subdividem-se em entrevista não-directiva (ou livre); entrevista semi-directiva e entrevista directiva (ou estandardizada). Esta subdivisão baseia-se na maior ou menor liberdade deixada ao inquirido para escolher o tema, os termos e o ponto de vista ou, dito de outro modo, num grau crescente de maior directividade do inquérito por parte do inquiridor. Para além desta subdivisão de base, existem, depois, as chamadas técnicas mistas como, por exemplo, a entrevista não-directiva seguida de uma directiva por forma a esclarecer ou a pormenorizar determinados aspectos abordados na primeira.

A entrevista não-directiva caracteriza-se pelo facto do entrevistador colocar o tema de entrevista com um carácter alargado e ambíguo (ambiguidade aqui entendida como a liberdade do entrevistado interpretar o tema a partir do seu próprio quadro de referência).

A formulação da questão inicial é fundamental para que não se corra o risco de estar a impor um ponto de vista.

Na entrevista semi-directiva existe um esquema de entrevista (uma grelha de temas, por exemplo). A ordem dos temas é livre e se o entrevistado não os abordar espontaneamente o entrevistador deverá colocá-los, isto é, o entrevistador tem um quadro de referência anterior mas que só utiliza se o entrevistado se esquecer de algum aspecto importante. No âmbito de cada tema deverá manter-se uma certa ambiguidade para garantir a "livre" expressão do entrevistado, pelas suas próprias palavras, pelo seu quadro de referência. No entanto, o próprio esquema da entrevista acaba por estruturar o entrevistado, impondo-lhe um quadro de referência global, reduzindo o grau de ambiguidade.

Por último, na entrevista directiva não existe qualquer ambiguidade, o quadro de referência está definido e o entrevistado deve situar-se relativamente a ele. Estas entrevistas pressupõem que o entrevistador conhece a população a inquirir, as suas competências linguísticas e a sua estrutura conceptual.

Quanto ao seu objectivo, as entrevistas podem considerar-se de dois tipos, segundo Ghiglione e Matalon (1993): de diagnóstico ou de estudo. As primeiras são mais do género de entrevistas terapêuticas, psiquiátricas ou de selecção; as segundas visam normalmente a generalização. Estas entrevistas de estudo, em função da sua possível utilização podem considerar-se como de controlo (procuram validar resultados obtidos por outra via); de verificação (procuram recolher informações sobre factores que terão evoluído); de aprofundamento (procuram recolher informações sobre factores que não estão suficientemente explicados); exploração (exploram um domínio desconhecido). Cada uma destas utilizações apresenta um grau de liberdade maior ou menor relativamente a um saber anterior, podendo estabelecer-se um percurso entre um quadro de referência perfeitamente estabelecido e um quadro de referência que procuramos conhecer.

Para a maioria das situações pode-se estabelecer as seguintes relações a entrevista não-directiva aplicar-se-á a situações de exploração ou de aprofundamento; a entrevista semi-directiva aplicar-se-á a situações de aprofundamento ou de verificação; a entrevista directiva aplicar-se-á a situações de verificação ou de controlo. Assim, a problemática da utilização de um tipo de entrevista fica dependente da existência de um quadro de referência anterior e dos objectivos da própria entrevista.

A forma como decorre uma entrevista e, evidentemente, os resultados a que se possam chegar, também, depende da própria situação da entrevista, ou seja, do próprio campo da produção do discurso, onde, entre outros factores, é necessário pensar nas influências recíprocas existentes entre o entrevistador e o entrevistado. Segundo Ghiglione e Matalon (1993), estes factores podem subdividir-se em: factores actuates ligados à situação (ex. lugar onde se desenrola a entrevista; tempo disponível); factores actuates ligados às características do próprio entrevistado (ex. cultura; linguagem; motivação; percepções; projecções); factores actuates ligados às características do entrevistado e que influenciam o entrevistador (ex. pertença a um determinado grupo étnico; aspecto físico); factores actuates ligados ao entrevistador (ex. vocabulário usado; estilo; clareza; em algumas situações, as próprias características físicas - sexo, idade; competência técnica); factores actuates ligados à mensagem (ex. em que medida é que é compreendida; invoca alguma coisa).

Questão fulcral na situação da entrevista é a dos papéis e dos estatutos do entrevistado e do entrevistador. Cada um deles tem papéis no dia-a-dia que podem não coincidir com os papéis que desempenham na situação da entrevista, o que cria uma situação de artificialidade que vai entroncar com a relação papel/estatuto/percepção. Daí a necessidade de deixar claro a definição dos papéis de entrevistador e de entrevistado, bem como a motivação para o seu desempenho. O entrevistador deverá, também, estar preparado para a possibilidade de ter de controlar os conflitos de papéis.

A utilização de informadores (entrevistados) põe o problema de que as suas informações estão marcadas pelo lugar que ocupam no sistema e, portanto, não podem ser aceites sem crítica como objectivas. Os seus pontos de vista fazem parte da realidade que se pretende conhecer, daí os tendencialismos e deformações que podem comportar. Assim, há necessidade de recorrer aos métodos de crítica de testemunhos, bastante utilizados por historiadores e sociólogos, particularmente pelo confronto com outras fontes, nomeadamente com os documentos.

Por outro lado, a complexidade dos fenómenos sociais não pode ser reduzida ao que dizem os indivíduos, mesmo que sejam informadores privilegiados, são necessárias outras informações recolhidas por outros métodos como a observação, a análise documental, a análise de vestígios ou a própria experimentação. A entrevista, em qualquer uma das suas funções anteriormente descritas, bem com a análise documental assumem, assim, um papel de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, são utilizadas para triangular os dados obtidos através de qualquer uma das técnicas. Esta complementaridade entre as várias técnicas, como já anteriormente tínhamos feito referência, é considerada fundamental no desenvolvimento dum processo de teorização enraizada que procede por indução analítica no seio do paradigma interpretativo.

A análise documental, que se pode incluir no estudo dos vestígios, é considerada, ao contrário dos outros métodos, como um método não reactivo visto que o investigador não intervém senão após a produção do fenómeno, não podendo, por isso, interferir nele. No entanto, pode-se colocar em causa a pretensa objectividade destes documentos na medida em que eles próprios são a finalização de processos sociais nos quais intervêm as representações, as atitudes e as normas que são igualmente determinantes dos fenómenos sociais em si mesmos. Isto é, os vestígios, incluindo evidentemente os documentos, precisam tanto de ser explicados como os fenómenos que se presume que eles descrevem, e, muitas vezes, com base nos mesmos factores.

1.3. - TÉCNICAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

- ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo não é somente uma técnica mas é também uma prática social, e esta procura social pode ser exemplificada em estudos da propaganda e da influência social dos textos; da pesquisa dos traços psicológicos dos indivíduos através dos seus escritos; da análise da tomada de decisões em circunstâncias determinadas; da motivação, entre outros exemplos. Isto vem demonstrar o vasto âmbito desta técnica e o seu lugar central, funcionando como *pivot*, no âmbito das ciências sociais.

A análise de conteúdo sendo um instrumento analítico aplicado ao tratamento de materiais linguísticos, debate-se com problemas teóricos importantes quando analisamos o hiato existente entre a análise do discurso e a teoria do discurso. Com efeito, não existe uma teoria do sentido que possa dar conta, duma forma sempre satisfatória, dos conjuntos semântico-situacionais existentes numa mensagem. Embora não se possa ignorar esta limitação teórica, esta técnica mantém toda a sua validade demonstrada não só pela procura social, acima referida, como também pela sua obediência a critérios de credibilidade científica, tal como adiante iremos demonstrar.

Na aplicação da análise de conteúdo ao tratamento dos inquéritos, nomeadamente às entrevistas, e considerando as questões clássicas do esquema interrogativo (quem diz? o quê? a quem? como? porquê?), a questão mais importante é "o quê?". "Quem diz?" e "a quem?" nós sabemos, "como?" e "porquê?" estão menos bem definidos mas suficientemente claros, a questão "o quê?" é o que está menos claro, embora, o que se pretende não seja trocar o texto por outro considerado mais claro, nem parafraseá-lo, nem explicá-lo. Podemos sempre dizer que tudo está na mensagem, tal como afirmou A.Breton. (cit. por Ghiglione e Matalon, 1993) que, quando um crítico que lhe explicava: "Santo Pol Roux quis dizer que...", retorquiu "Se Santo Pol Roux quisesse dizer isso você pode estar certo que ele teria dito!".

Perante o *corpus* (constituído pelo discurso de um certo número de pessoas, todas interrogadas segundo a mesma técnica), o investigador normalmente procura: colocar cada discurso sobre uma forma mais fácil de abordar, de maneira a conservar nele tudo o que é pertinente e nada mais do que isso; o que é que disse cada um a propósito de um ponto particular?; que diferenças e semelhanças existem entre os discursos das pessoas interrogadas?. A primeira questão remete para um conjunto de juízos sobre comodidade e pertinência, os quais são estranhos ao próprio *corpus* e que se apoiam no quadro conceptual e nos objectivos do próprio investigador. Uma análise de conteúdo só tem sentido de for orientada por um objectivo. Esta é uma das fraquezas da prática da análise de conteúdo - a intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto. A segunda e a terceira questões põem problemas de identificação e de codificação o que implica a constituição de classes de equivalência.

A análise de conteúdo levanta duas questões importantes: como codificar?; como assegurar a fiabilidade do procedimento? Os problemas da codificação têm subjacente os problemas da atribuição de sentido. A codificação, sob o ponto de vista teórico, é uma operação sobre o sentido efectuada pelo codificador, qualquer que seja a técnica de codificação utilizada. Como não existe uma teoria do sentido que seja suficientemente satisfatória, teremos de nos contentar com uma metodologia que não ignorando os problemas teóricos e explicitando os seus postulados, aceita o risco de um certo empirismo. Sob o ponto de vista técnico, a codificação deve responder, segundo Ghiglione e Matalon (1993), aos critérios de: objectividade (entendida no sentido de ausência de liberdade do codificador, ou ainda, de não ambiguidade do código retido), sistematicidade e generalidade (na medida em que um código definido para analisar uma sub-população de entrevistas deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de uma maneira idêntica).

O objectivo da investigação é transformável em categorias de análise, ou seja, o que está em questão é sabermos se nos interessa analisar os valores, a origem, o destino, etc., da

mensagem. Para isto não existe uma standardização da abordagem dos problemas e cada caso deve ser analisado como sendo único e específico, daí o carácter rigoroso que é exigível na definição das categorias de análise. A não standardização deve-se à inexistência de uma teoria que crie um conjunto de conceitos transformáveis em categorias-tipo de análise, o que gera problemas ao nível da compatibilização de resultados. O investigador deve, portanto, constituir um conjunto de categorias de análise a partir dos seus conhecimentos e definir critérios que permitam associar determinada unidade de análise a determinada categoria. Isto é, dar sentido, o mais preciso possível, a cada uma das categorias. O mais preciso possível porque qualquer critério que seja estabelecido esbarra sempre com a ausência de uma teoria sobre o sentido, o que, naturalmente, impõe limites ao método em si próprio.

Depois de fixadas as categorias, a análise da entrevista geralmente tem em consideração três tipos de unidades: unidades de registo; unidades de contexto; unidades de numeração. As unidades de registo são o segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise, e podem ser de vários campos: linguístico, semântico, psicológico. As unidades linguísticas (por exemplo, a palavra), aparentemente as mais objectivas são as que permitem menos informação, muitas vezes utilizada com fins de contagem frequencial. As unidades semânticas (por exemplo, a frase) resultam de operações sobre o sentido e é onde surge uma das unidades de registo mais utilizadas: o tema (o reconhecimento de temas num discurso). As unidades de contexto são o mais estreito segmento de conteúdo ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo (por exemplo, a frase ou o parágrafo). A escolha da unidade de contexto pode modificar os resultados da análise. As unidades de numeração podem ser de dois tipos: aritméticas (por exemplo, o número de vezes em que aparece determinado conteúdo) ou geométricas (medem o espaço consagrado a determinado conteúdo; não têm relevância na análise de entrevistas). A escolha de um sistema de numeração não é neutro, o simples facto de se realizar uma operação quantitativa está carregado de significado. É uma operação sobre o sentido que põe problemas teóricos e metodológicos.

A ausência de uma teoria do sentido que venha contribuir para uma redução ou eliminação da ambiguidade na definição das categorias de análise e das unidades de registo, e que constitua uma validação deste instrumento de análise, faz com que as únicas atenuantes que existam sejam de natureza metodológica. A questão da credibilidade remete para três problemas comuns às ciências sociais: a amostragem dos dados; a fidelidade; a validade. A amostragem dos dados centra-se, normalmente em dois tópicos: que população inquirir?; que indivíduos inquirir dentro dessa população?. Assim, é fundamental definir rigorosamente qual é a população a abranger com o estudo por forma a não deixar dúvidas se um indivíduo faz ou não parte dessa população. A fidelidade está associada ao processo de codificação e, por conseguinte, ao codificador e ao instrumento de codificação. Por isso, podemos testa-la com base na fidelidade do codificador (nos planos intra-codificador e inter-codificador) e na fidelidade das categorias de análise. A fidelidade intra-codificador significa que um mesmo codificador, analisando o mesmo texto em dois momentos diferentes, deve reproduzir a sua primeira análise. A fidelidade inter-codificador significa que um conjunto de codificadores, operando sobre um mesmo texto, deve chegar aos mesmos resultados. Isto é, os resultados devem ser independentes daqueles que os produzem. Relativamente à fidelidade das categorias de análise a questão fundamental é que as categorias não sejam ambíguas, ou seja, que permitam classificar sem dificuldade as unidades de registo. Por vezes, nomeadamente quando se realizam análises temáticas, as próprias unidades de registo podem ser fonte de desacordos. Por último, a validade pode ser entendida como a adequação entre os objectivos e os fins sem distorção dos factos. O conceito de validade está muito dependente dos objectivos prosseguidos, pelo que pesquisas com objectivos diferentes remetem para tipos de validade distintos (por exemplo: validade de conteúdo; validade comparativa; validade interpretativa) sem que isso implique, necessariamente, a utilização de técnicas diferentes.

Assegurada, sob o ponto de vista metodológico, a credibilidade deste instrumento, é importante caracterizar alguns dos métodos de análise de conteúdo, mais comuns. Numa primeira abordagem, podem ser subdivididos em procedimentos fechados e procedimentos abertos. Os procedimentos fechados caracterizam-se por se partir de um quadro empírico

ou teórico de análise preestabelecido, que procuramos particularizar ou a propósito do qual formulámos hipóteses ou levantámos questões, determinando categorias de análise pré-definidas. Nos procedimentos abertos, o quadro de análise não é preestabelecido, isto é, nenhum quadro categorial teórico ou empírico serve de base à análise, apresentando, por isso, um carácter exploratório. Os resultados são devidos unicamente à metodologia. Evidenciam-se as propriedades dos textos, definindo as semelhanças e as diferenças para serem interpretadas por forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados. Assim, podemos considerar que a metodologia é auto-geradora do sentido do resultado, o que de alguma forma cria uma certa vulnerabilidade atendendo a que não existe uma verdadeira teoria do sentido.

A nível dos procedimentos fechados podemos considerar, por exemplo: as categorias psicológicas (o quadro teórico de referência é um quadro da psicologia individual; a grelha de leitura dos testes de personalidade constitui o domínio privilegiado para a constituição de categorias de análise); as categorias psicolinguísticas (diferentes investigações têm tentado estudar os traços psicológicos dos indivíduos a partir dos seus escritos ou dos seus discursos); categorias psicossociológicas (análise de textos com base em "modelos" que fazem apelo a conceitos das teorizações psicossociais ou a estudos empíricos, normalmente no domínio das atitudes; análise de textos visando o estudo das interacções de grupo, que normalmente remetem para a utilização de factores de identificação das situações - quem?, para quem?, onde?, quando?, porquê?; ou ainda a análise de textos a partir da utilização de um saber social anterior, onde encontramos estudos de estereótipos presentes nos discursos ou de fragmentos de mensagens sociais - a publicidade, por exemplo - através da procura dos seus vestígios); categorias linguísticas (a não existência duma teoria satisfatória não permite ir muito além de uma linguagem descritiva que, quando muito, permite informar mais sobre "como" o texto diz do que "o que" o texto diz).

Relativamente aos procedimentos abertos há a registar: a contagem frequencial (a sua finalidade pode ser definida como uma espécie de inventário das diversas opiniões, ou dos

argumentos utilizados, mas também das palavras, originando uma constatação da frequência ou a comparação com outras frequências, o que leva a atribuir um sentido à frequência sem outra justificação que não seja a experiência fenomenológica do investigador); a análise temática (consiste em isolar os temas presentes num texto - quer os temas principais quer os temas secundários - com base na vivência do investigador, na sua experiência da linguagem e do método, atendendo a que não é possível definir um tema em toda a sua extensão, daí a necessidade de unidades de contexto, nem caracterizar as operações sobre o sentido que conduzem à sua extracção; consistindo, assim, um metadiscurso sobre o discurso de alguém); as concomitâncias temáticas (situado no cruzamento dos dois métodos anteriores - contagem frequencial e análise temática - é um método de cariz estruturalista que consiste em detectar temas que aparecem sistematicamente associados ou que, pelo contrário, nunca aparecem associados, permitindo comparar frequências); a análise por cachos (procura superar algumas das debilidades, mais de natureza metodológica do que semântica, apresentadas pela análise temática, através da definição de referentes nucleares, que emergem do discurso enquanto sujeitos das proposições constitutivas do discurso, e que permitem fazer reduções, reestruturações e interpretações do texto com base apenas nas proposições que contêm esses referentes nucleares ou um seu equivalente); a análise por campos semânticos (procedimento metodológico semelhante ao anterior, mas mais simplificado, tendo por objectivo analisar as características imputadas a uma determinada entidade).

A agregação das análises resultantes da aplicação dos procedimentos metodológicos acima descritos deve conduzir a uma síntese e não pode limitar-se apenas a uma justaposição das análises das entrevistas individuais. Uma síntese satisfatória deve ter em conta tanto os traços comuns às diferentes entrevistas como as suas diferenças - inter e intra individuais - estabelecidas com base nas intersecções e nas relações existentes entre as diferentes proposições. Procurar-se-á assim organizar as diferenças considerando as relações existentes entre os vários traços que podem ser modalidades distintas de uma mesma variável. No caso particular das entrevistas semi-directivas ou não-directivas, ao contrário dos restantes inquéritos, a não ocorrência de um traço não pode ser considerada

como uma das modalidades de uma variável. O texto final da síntese apresenta-se bastante distante dos textos e discursos iniciais, na medida em que foram feitas transformações e interpretações diversas cujos fundamentos são mais ou menos claros. Para reduzir os inevitáveis erros e assegurar que retivemos e organizámos o mais importante é necessário voltar aos textos iniciais e situá-los em relação à síntese proposta.

2. PRÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A opção pelas metodologias qualitativas no desenvolvimento desta investigação não significa nenhuma rejeição absoluta das metodologias quantitativas, estas têm a sua validade e os seus campos específicos de intervenção, mesmo na área das Ciências da Educação. No entanto, atendendo à natureza do objecto de estudo, aos objectivos definidos para este trabalho de pesquisa e ao quadro conceptual adoptado, que se situam marcadamente dentro de um paradigma compreensivo, muito mais do que explicativo, e num contexto de descoberta, justifica-se plenamente a opção tomada.

Ao nível do quadro instrumental de recolha de dados, este aproxima-se do estudo de caso, sem, no entanto, se poder definir rigorosamente como tal. De facto, de entre as tipologias anteriormente referidas, é a que integra melhor os objectivos deste estudo. É de todos os modos de investigação utilizados pelos investigadores sociais o que se apresenta menos construído, o menos limitado e o menos controlado, permitindo assim um estudo aprofundado de casos particulares, a partir de uma abordagem que parte do interior do próprio campo de investigação. O estudo em causa centra-se sobre o Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos - Acções de Formação de Formadores dos P.A.L.O.P.'s em Portugal. Assim, a Fundação Calouste Gulbenkian, como entidade coordenadora do programa e as instituições onde decorrem as acções de formação (E.S.E. de Viana do Castelo; Universidade do Minho; Universidade de Aveiro; E.S.E. de Setúbal) constituem o campo de análises empíricas, onde através de entrevistas dirigidas aos coordenadores do projecto ao nível de cada instituição e através da consulta dos documentos disponíveis se procede ao levantamento dos dados empíricos.

Não são estabelecidas hipóteses explicativas à partida, que constituam um modelo de análise - conjunto de hipóteses e de conceitos logicamente articulados e que em conjunto formam um quadro de análise coerente - que tenha de ser testado teórica e empiricamente, estabelece-se apenas uma problemática e define-se um conjunto de questões de âmbito

geral, que decorrem dos objectivos, e que vão servir de traves mestras quer na elaboração dos guiões das entrevistas quer na orientação da análise documental, para além, evidentemente, da questão inicial. Tal como afirma Lessard-Hébert *et alii* (1994), "Em conformidade com os seus postulados ontológicos, a investigação qualitativa parece, portanto, dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa.(...). No entanto, a abordagem qualitativa também integra o contexto de prova durante e após a recolha de dados no seio de uma mesma investigação, senão mesmo antes de uma nova vaga de recolha de dados no interior de um programa de pesquisa". Isto é, opta-se por um quadro de análise que vai sendo construído através dum processo de teorização enraizada procedendo por indução analítica, tal como já anteriormente fizemos referência.

O próprio quadro conceptual vai sendo aprofundado e alargado no decorrer da investigação, o que pode conduzir à reformulação das questões postas inicialmente e de aperfeiçoamentos na definição da problemática. Qualquer investigador parte para o terreno com um conjunto de referências teóricas, com um conjunto de valores e de representações, mesmo que pouco conscientes, que condicionam em parte o processo de selecção e análise da informação. A leitura de bibliografia substantiva sobre a problemática em questão contribui significativamente para a definição de um quadro conceptual fundamentado. Entre outros aspectos, esta revisão bibliográfica, que neste trabalho não constitui um capítulo específico mas antes se encontra dispersa ao longo do texto, permite saber: quais os aspectos mais relevantes?; que resultados já foram encontrados por outros investigadores?; qual o grau de convergência ou de divergência da posição do investigador relativamente aos outros autores? A questão fundamental é sabermos quando é que esta revisão bibliográfica deve ser feita, pois, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), "O perigo criado pelas leituras realizadas durante a realização do estudo diz respeito à possibilidade de encontrar conceitos, ideias ou modelos que podem ser tão persuasivos que não o deixem ver outras formas de olhar para os seus dados".

Os objectivos definidos, as questões formuladas, o quadro conceptual adoptado, a metodologia e os instrumentos de investigação utilizados impõem, naturalmente, uma selecção de elementos da realidade. A leitura que acabamos por fazer dessa mesma realidade está sempre condicionada pelas limitações impostas por esta selecção bem como pelo referencial teórico adoptado.

A recolha dos dados empíricos, tal como já anteriormente foi referido, é feita com recurso a duas técnicas: a entrevista e a análise documental. Estas duas técnicas apresentam um carácter de complementaridade, não só pelos dados que disponibilizam como, também, pela necessidade de crítica dos testemunhos.

As entrevistas apresentam uma estrutura semi-directiva, apoiadas num guião constituído por questões genéricas que são lançadas para o debate se e quando necessário. Naturalmente que no decurso das entrevistas outras questões vão surgindo em função da fluidez dos discursos. Este tipo de entrevistas é o que permite melhor recolher informações ou aprofundar conhecimentos/relações sobre factores que não estão suficientemente explicados nas referências que o investigador possui sobre o objecto de análise no início da investigação.

São utilizados, num primeiro momento, dois guiões de entrevista, (Anexos 1 e 2), um à coordenação nacional do programa de formação, outro aos coordenadores das acções de formação, em cada uma das 4 instituições envolvidas. Esta distinção justifica-se na medida em que os entrevistados estão integrados em instituições com natureza diferente e com responsabilidades distintas em relação ao projecto em estudo (instituição coordenadora e instituições de formação). Naturalmente que, pretendendo-se, fundamentalmente, caracterizar o modelo de formação adoptado, os temas fundamentais são os mesmos, existindo depois dentro de cada tema tópicos específicos, que têm em conta a natureza da participação dos entrevistados no programa. A existência de tópicos comuns permite abordar essas questões de perspectivas complementares. O primeiro conjunto de tópicos enquadra-se no âmbito duma questão genérica que é a compreensão dos contextos

institucionais em que se enquadra o projecto em análise, o segundo conjunto de tópicos pretende caracterizar o modelo de formação em causa (tomando como referência a definição do plano de estudos; a selecção dos conteúdos; a definição das metodologias; entre outros pontos), o terceiro conjunto de tópicos refere-se às avaliações intercalares da implementação do projecto e respectivas implicações nas fases seguintes. Posteriormente é realizada uma segunda entrevista à instituição coordenadora (Anexo 3), debruçando-se sobre os mesmos temas, por forma a esclarecer alguns aspectos que ficaram em aberto na primeira entrevista. Seguidamente, e com vista a uma melhor compreensão das práticas da formação (centradas sobre os critérios de selecção dos conteúdos, das metodologias, dos materiais didácticos, das modalidades de acompanhamento dos formandos), dos processos de integração e de valorização curricular das culturas e problemáticas africanas, e dum primeiro balanço sobre as acções já realizadas, fazem-se entrevistas (Anexo 4) a um conjunto de 6 formadores (todos de áreas diferentes, 4 do tronco temático e 2 do tronco comum, por forma a ter uma perspectiva mais abrangente e sem qualquer intenção de estudo comparativo) de uma das instituições de formação, escolhida um pouco ao acaso. De facto, o factor determinante não teve a ver com questões relacionadas com o programa mas com critérios de ordem logística. Num terceiro momento são realizadas entrevistas (Anexo 5) a um grupo de 5 formandos (todos de países diferentes, por forma a evitar o efeito de grupo cultural ou, pelo menos, nacional), procurando saber quais são as suas necessidades, tendo em consideração a sua actividade profissional actual, averiguando quais são as suas expectativas e dificuldades, como é que encaram as possibilidades de integração dos conteúdos e das metodologias às culturas e realidades africanas, como perspectivam o futuro, após o seu regresso aos respectivos países, e, finalmente, quais são as suas sugestões de melhoramento destas acções de formação.

Na elaboração dos guiões destinados aos coordenadores e aos formadores, os cuidados que habitualmente é necessário ter com o nível de linguagem, por forma a assegurar a compreensão da comunicação entre o entrevistado e o entrevistador, não se mostram particularmente relevantes atendendo ao grau de proximidade das formações e das experiências profissionais dos intervenientes. Do mesmo modo, não se mostra necessário

fazer a explicitação dos papéis dos intervenientes bem como de outros aspectos técnicos e éticos, que o recurso à entrevista envolve, atendendo a experiências anteriores vividas por todos. O mesmo já não sucede com o guião da entrevista, e com o decurso da própria entrevista, aos formandos, em que para além de ter de haver cuidados próprios com o nível da linguagem, é necessário explicar, antecipadamente, os respectivos papéis.

Relativamente à análise documental, enquanto técnica de recolha de dados, considera-se, tal como afirma Lessard-Hébert *et alii* (1994), : "...espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, correspondente, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos". São tidos em consideração documentos que definam os termos gerais do projecto, os programas dos módulos de formação, os materiais produzidos para os módulos de formação e os manuais produzidos pela F.C.Gulbenkian, por forma a complementar e a completar os dados fornecidos pelas entrevistas.

A informação recolhida permite a constituição de um *corpus* - conjunto de dados sobre o qual incide a análise de conteúdo. Neste estudo, considerámos a existência de três *corpus* autónomos: um constituído a partir das entrevistas realizadas à instituição coordenadora - tendo em consideração as duas entrevistas realizadas - as realizadas aos coordenadores das instituições de formação, e a informação tratada a partir de alguns documentos, nomeadamente dos Termos de Referência, permite-nos caracterizar globalmente o plano de formação e a sua implementação. O segundo *corpus* é constituído a partir das entrevistas realizadas aos formadores de uma das instituições de formação e permite analisar as suas práticas formativas. Por último, o terceiro *corpus* é constituído a partir das entrevistas realizadas aos formandos, procurando ver as suas necessidades, expectativas e a forma como encaram a sua actividade futura.

Esta técnica de análise da informação pressupõe um processo de codificação (Anexo 6), inclusivé dos entrevistados e das instituições, por forma a garantir o anonimato. Estabelecida a codificação, definem-se categorias de análise que permitam associar-lhes

unidades de registo e de contexto, respeitando os princípios de fidelidade e de validade do instrumento. Numa primeira etapa, definem-se as categorias de análise (com base em referentes nucleares ou equivalentes) que emergem do discurso e que deverão dar conta do maior número possível de proposições desse mesmo discurso (Anexos 7, 10, 13). Em discursos que partem de entrevistas semi-directivas, como é o caso, é natural que os referentes nucleares fundamentais venham a coincidir com as questões e os tópicos que fazem parte do guião da entrevista. Certamente que o carácter aberto desta permite que a análise do seu discurso faça também emergir outros referentes nucleares. Estes referentes devem ser bem definidos por forma a reduzir ao mínimo a sua ambiguidade. No entanto, por vezes, não é fácil esta tarefa, chegando mesmo a haver situações de aparente repetição do mesmo referente ou equivalente, em categorias distintas, pelo que apenas através das unidades de contexto é possível destrinçar as situações. Por uma questão prática no desenvolvimento das etapas seguintes, estas categorias de análise (referentes nucleares ou equivalentes) depois de estabelecidas devem ser identificadas por códigos.

O método adoptado - análise por cachos, segundo a tipologia dos métodos de análise de conteúdo apresentados por Ghiglione e Matalon (1993) - enquadra-se no âmbito dos procedimentos abertos, que se caracterizam pela não existência de nenhum quadro categorial pré-definido rigidamente, por forma a garantir a maior abertura possível. Assim, na segunda etapa, (Anexos 16, 17, 18) devem seleccionar-se as unidades de registo (proposições de natureza semântica) que contêm o referente nuclear ou um seu equivalente, formando conjuntos de cachos de proposições segmentados por referente nuclear. Nos exemplos que apresentamos em anexo, as unidades de registo são delimitadas por aspas e, por vezes, para facilitar a sua compreensão estão enquadradas por unidades de contexto delimitadas por parênteses curvo. Na terceira etapa, procedem-se a reduções dentro de cada cacho por, por exemplo, eliminação das equivalências sinónimas ou por eliminação das proposições consequentes implicadas numa proposição antecedente. Na quarta etapa, efectuam-se as reestruturações, no interior de cada cacho, são reagrupadas todas as proposições centradas na mesma especificação do referente, entre cachos, é operada uma reestruturação intertextual a partir de especificações

complementares que caracterizam o referente nuclear. No nosso caso, após realizadas aquelas reestruturações (Anexos 8, 11, 14), efectuámos uma renumeração das categorias (Anexos 9, 12, 15). Esta operação tem em vista, simplesmente, permitir que com um simples comando no computador, as categorias e respectivas unidades de análise fiquem dispostas na sequência lógica o que facilita bastante a operacionalização da etapa seguinte. Na quinta e última etapa, faz-se a interpretação dos resultados. (Anexos 19, 20 21)

Tendo em consideração os objectivos definidos, as questões formuladas, as opções metodológicas tomadas, as conclusões situam-se mais ao nível dos novos conhecimentos sobre o objecto do que ao nível dos novos conhecimentos de natureza teórica. Para tal teria sido necessário formular um modelo de análise, entendido como um sistema de hipóteses articuladas, que estabelecesse uma ruptura teórica com os conhecimentos tidos por adquiridos.

V

ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

A análise desta experiência de formação - Programa de Acções de Formação de Formadores será estruturada em 3 partes. Em primeiro lugar, iremos fazer o enquadramento institucional e político deste programa, procurando, ainda definir os seus objectivos e princípios orientadores, com base nas fontes documentais disponíveis e nas informações prestadas pelos coordenadores nacionais, do referido programa, e das instituições de formação envolvidas. Seguidamente, faremos a análise dos princípios e práticas da formação implementados ao nível de uma das instituições de formação, procurando, assim, aprofundar o campo de análise e compreender melhor a aplicação daqueles princípios. Terminaremos com uma abordagem das perspectivas de um grupo de formandos, afinal os principais destinatários deste programa, que permitirá verificar as convergências e divergências de perspectivas entre os diferentes actores - coordenadores, formadores e formandos.

1. ACÇÕES DE FORMAÇÃO DE FORMADORES DOS PALOP's - ENQUADRAMENTO E PRINCÍPIOS ORIENTADORES

A experiência de formação que tomámos para análise é a do Programa de Acções de Formação de Formadores, do ensino primário, integrada no Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (P.A.L.O.P.'s) a decorrer em Portugal entre Março de 1995 e Março de 1999. Antes da análise do plano de formação, propriamente dito, será feito um enquadramento do mesmo e uma abordagem das suas condições de implementação, nomeadamente algumas questões organizativas, e aspectos relativos à selecção das instituições de formação, dos formadores e dos formandos.

A análise do plano de formação é feita com base na definição dos seus princípios orientadores, tendo em consideração a definição da sua estrutura curricular, a selecção dos conteúdos, a definição de metodologias e estratégias a utilizar nas sessões de

formação, a natureza da relação pedagógica formando/formador, a produção de material didáctico, o papel das tutorias e do acompanhamento das primeiras acções de formação em África. Seguidamente procede-se a uma análise dos processos de regulação do plano de formação, procurando ver quais as alterações introduzidas ao longo das acções de formação e, por fim, é feita uma abordagem às repercussões do programa de formação nos P.A.L.O.P.'s.

1.1. ENQUADRAMENTO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

A experiência de formação que é objecto deste estudo é o programa de Acções de Formação de Formadores dos P.A.L.O.P.'s, que realiza-se em Portugal, enquadrado no âmbito do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos, que é um projecto regional, concebido para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, em grande parte financiado pela União Europeia, ao abrigo da Convenção de Lomé IV, e que teve o seu início em Março de 1995 e terminará em Março de 1999. Com efeito, no âmbito da referida convenção, estabelecida entre a União Europeia e os designados países A.C.P. (África, Caraíbas e Pacífico), segundo o texto publicado no número 154 de Le Courier, nomeadamente no seu Artigo 151º - Educação e Formação -, a União Europeia pode ajudar, financeiramente ou através de outros meios materiais e/ou humanos, os países A.C.P. a "reestruturar as suas instituições e sistemas educativos (...) reformar os seus estabelecimentos e sistemas de ensino de base, nomeadamente pela generalização do ensino primário" (ponto 5, alínea b), "estimular a formação de formadores" (ponto 5, alínea h), "encorajar as trocas de conhecimentos e técnicas entre as universidades e as instituições do ensino superior nos Estados A.C.P. e na Comunidade." (ponto 5, alínea i). Este projecto pressupõe também que cada país participante tenha uma comparticipação financeira ao nível de algumas das suas etapas de desenvolvimento, nomeadamente no processo de desmultiplicação da formação de professores do ensino básico, que se pretende que venha a ter lugar em cada um dos países, a curto/médio prazo, bem como na

construção ou aquisição das instalações e equipamentos necessários a esse fim. A Fundação Calouste Gulbenkian também comparticipa financeiramente no projecto para além de assegurar-lhe igualmente a assistência técnica nas principais áreas de formação.

A coordenação do projecto é assegurada por um Comité de Orientação, constituído pelo representante da União Europeia, pelo coordenador regional do projecto, pelos respectivos coordenadores nacionais e pelo assistente técnico, em representação da instituição que assegura a assistência técnica ao projecto. Este comité reúne anualmente para fazer o ponto da situação e para tomar decisões a nível global. A coordenação regional do projecto, constituída fundamentalmente pelo coordenador regional do projecto e pelo assistente técnico, encontra-se sediada em São Tomé. Deverá pronunciar-se sobre as actividades desenvolvidas, em particular as que decorrem da implementação dos objectivos de natureza pedagógica na medida em que os aspectos de natureza financeira são decididos a nível da União Europeia. As questões de gestão corrente são resolvidas pelos respectivos coordenadores nacionais e, no caso específico das acções de formação de formadores, a decorrer em Portugal, pela Fundação Calouste Gulbenkian.

O objectivo geral do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos é "...melhorar a qualidade e a eficácia do sistema educativo dos cinco países - insistindo particularmente nos primeiros quatro anos do ensino primário - através do reforço da formação de docentes e da disponibilização de instrumentos metodológicos e pedagógicos que constituam apoio efectivo à sua prática profissional" (F. C. Gulbenkian, 1995). Dentro deste objectivo geral, os objectivos específicos da assistência técnica prestada pela Fundação Calouste Gulbenkian são os seguintes:

"a) A produção de manuais e/ou guias pedagógicos - no âmbito dos quatro primeiros anos de escolaridade - nas disciplinas seguintes:

(i) em Português - um guia do professor de Língua Portuguesa e um dicionário escolar;

(ii) em Matemática - um manual de base e um guia pedagógico para o docente, que lhe permita explorar o manual de base;

(iii) em Ciências Integradas - um manual de textos e documentos sobre o ambiente, a sociedade e a saúde e um guia metodológico de aprendizagem para os alunos;

(iv) em Técnicas de Expressão - um guia de apoio aos docentes e programas de actividades de expressão motora, musical e plástica.

Deverá, ainda, ser elaborado um manual de Metodologia Geral, que servirá de apoio ao tronco comum da formação de formadores.

b) A formação em Lisboa, em instituições de formação de docentes, de 400 formadores, os quais, posteriormente, desenvolverão nos seus países acções de formação destinadas aos docentes menos qualificados.

c) A elaboração de módulos de formação de curta duração (18 a 60 horas), destinados a apoiar, nos cinco países, as acções locais de formação dos docentes do ensino primário e, designadamente, a utilização dos suportes pedagógicos produzidos.

d) O acompanhamento, em cada país, da realização das primeiras acções de formação de docentes" (F.C.Gulbenkian, 1995)

Deste conjunto de objectivos específicos três deles são desenvolvidos pelas instituições de formação de docentes, embora obedecendo à estrutura e às condições pré - estabelecidas nos termos de referência do projecto. As três acções em questão são: formação de formadores; elaboração de um manual de Metodologia Geral; elaboração de módulos de formação de curta duração (18 a 60 horas).

Ainda no âmbito deste projecto, uma outra componente é a criação de um centro de formação, em princípio, na capital de cada um dos P.A.L.O.P.'s, na qual a F.C.Gulbenkian também participa no respectivo equipamento, nomeadamente ao nível do mobiliário, material audio - visual e informático e na constituição de uma biblioteca de apoio quer na área científica quer na área pedagógico - didáctica. A comparticipação desta instituição também se estende à formação do pessoal técnico necessário ao seu funcionamento,

concretamente nas áreas de informática e das técnicas audiovisuais. Os formadores de professores, que irão dinamizar acções de formação nestes centros, são seleccionados localmente pelas respectivas autoridades nacionais, podendo, eventualmente, serem formadores que tenham frequentado as acções de formação que decorrem em Portugal.

1.2. IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE FORMADORES

O Programa de Formação de Formadores, abrangerá um total de 400 formandos, professores do ensino primário seleccionados por cada um dos P.A.L.O.P.'s, e procedentes de diferentes regiões de cada país, repartidos por um contingente anual com a seguinte distribuição por países: Angola (45); Cabo Verde (5); Guiné-Bissau (7); Moçambique (40); São Tomé e Príncipe (3). Estão programadas um total de 20 acções de formação, a decorrer entre 1995 e 1998 (1995 - 3 acções; 1996 - 7 acções; 1997 - 7 acções; 1998 -3 acções).

Cada acção de formação tem uma duração de 14 semanas e um total de 420 horas de formação, repartidas por 30 horas semanais (5 dias X 6 horas) e um contingente de 20 formandos. A composição ao nível dos formandos que integram cada acção de formação é o mais abrangente possível em termos de países por forma a proporcionar um maior intercâmbio de experiência profissionais e pessoais. A importância deste intercâmbio pode, também, ser perspectivada ao nível sócio-político da lusofonia, "...é útil que dentro do contexto da lusofonia, de países de língua portuguesa, portanto que eles acabem por trocar (...) experiências e, portanto, até saberem o que é que se passa nos outros países" (Entrev. E)

Estas acções de formação estão a decorrer em 4 instituições de formação de professores públicas (Universidade de Braga; Universidade de Aveiro; Instituto Politécnico de Viana do Castelo - Escola Superior de Educação; Instituto Politécnico de Setúbal - Escola

Superior de Educação) que foram convidadas a apresentar candidatura. Cada instituição é responsável por um conjunto de 6 acções de formação, excepto a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo que apenas organiza 2 acções de formação. A organização destas acções, embora tendo em consideração o estatuto autonómico, sob o ponto de vista científico-pedagógico, de cada uma das instituições do ensino superior envolvidas, está condicionada pelas limitações impostas pelos Termos de Referência do Projecto, enviados pela F.C.Gulbenkian. Esta instituição assegura também a coordenação geral do Programa de Formação de Formadores, nomeadamente através da realização de reuniões com os coordenadores de cada instituição, quer antes do início do programa quer entre as várias acções de formação previstas.

Todas as instituições participantes, ou a nível institucional ou a nível pessoal, dos docentes e responsáveis, já tinham experiências anteriores de colaboração quer com a Fundação Calouste Gulbenkian quer com os P.A.L.O.P.'s. A nível institucional, exceptuando o caso da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, a experiência de cooperação com os P.A.L.O.P.'s é rica e diversificada, havendo mesmo alguns casos "...uma certa política de cooperação com os P.A.L.O.P.'s" (Entrev. B) Todas as instituições têm, ou tiveram já, programas de cooperação, com todos aqueles países, em vários domínios científicos e a vários níveis, nomeadamente projectos de investigação e de formação. No campo específico da educação há a registar, não só, programas de formação de professores, para diferentes níveis de escolaridade, como também programas para formação de inspectores pedagógicos. Estes programas, para além das instituições de formação dos respectivos países, muitas vezes envolvem instituições governamentais, como, por exemplo, o Ministério dos Negócios Estrangeiros e/ou a Secretaria de Estado da Cooperação, bem como instituições não governamentais como é o caso da Fundação Calouste Gulbenkian ou da Fundação Portugal/África.

Para além dos programas de cooperação estabelecidos a nível das instituições, há ainda a registar colaborações bilaterais entre departamentos e pessoas, não só com os P.A.L.O.P.'s mas também com países da América Latina, nomeadamente por intermédio

do programa Alfa. Começa a equacionar-se, pelo menos numa das instituições, a hipótese de uma outra modalidade de cooperação, "De qualquer modo, esses alunos que começam agora a sair, que têm de fazer um estágio de fim de ano, no último ano têm de fazer um estágio, alguns deles começam a perguntar-se : "Então, e porque é que não vamos estagiar para África? Porque é que não vamos dar uma ajuda aos países africanos?". Esse meu colega achou a ideia excelente e contactou o Instituto para a Cooperação." (Entrev. A). Esta modalidade de cooperação vem na mesma linha de intervenção já há muito seguida por outros países, particularmente pelos nossos parceiros da União Europeia.

Apesar da experiência de cooperação com os P.A.L.O.P.'s acima referida, muitos dos professores, pertencentes às instituições de formação, envolvidos neste Programa de Formação de Formadores, não tinham qualquer tipo de experiência pessoal ou profissional em África, o que até certo ponto constituiu um obstáculo à sua intervenção devido ao seu fraco conhecimento da cultura e da realidade sócio-económica africana, em particular a dos países participantes, "Tiveram de fazer um grande esforço através de outro tipo de adaptação" (Entrev. B). São professores especialistas, nos vários domínios científicos que integram o plano de estudos das acções de formação, e que se disponibilizaram para participar neste programa, tendo tido o seu primeiro contacto com a realidade africana através das deslocações aos P.A.L.O.P.'s previstas no âmbito do próprio programa, para acompanhamento da realização das primeiras acções de formação.

No entanto, noutras situações "(...) alguns formadores já foram escolhidos com algum conhecimento dessas realidades, enfim, vivências embora em tempos, por vezes, um pouco diferentes, mas de uma certa vivência dessas realidades" (Entrev. B). Estas vivências, embora pudessem ter ocorrido em períodos histórico-político distintos, deram, de qualquer forma, um conhecimento dos valores socioculturais, que se mantêm ao longo de gerações, e que lhes permite uma maior compreensão das mentalidades e das necessidades de formação desses países africanos.

Com efeito, as necessidades de formação, ao nível dos formandos, são muito diversas, não só devido ao facto de virem de contextos socioculturais distintos como também devido a serem titulares de níveis de escolaridade bastante diferenciados. Assim, apesar do Programa de Formação estar pensado para professores do ensino primário, estes não possuem uma formação de base comum, variando não só de país para país como dentro do próprio país. Alguns dos formandos têm uma formação completa de professores do ensino primário mas outros pouco mais têm que o próprio nível de escolaridade que leccionam. Este baixo nível de formação põe problemas vários, nomeadamente, quanto à preparação científica necessária para acompanhamento de algumas disciplinas o que, pelo menos durante as primeiras acções, levou os professores a sentirem "que estava a haver um fosso entre o que estavam a dizer e aquilo que eles faziam" (Entrev. D). Este problema é, naturalmente, agravado pelo fraco domínio da língua portuguesa que alguns deles têm.

Por outro lado, ainda ao nível das necessidades de formação, é necessário ter em conta que há formandos que, embora professores do ensino primário, já não leccionam há algum tempo por razões diversas, nomeadamente, questões de guerra ou de controlo territorial das suas regiões de origem. Existem, também, aqueles que não exercem qualquer função docente mas que se encontram em cargos administrativos, técnicos ou de inspecção e que, evidentemente, apresentam outro tipo de necessidades formativas.

1.3. CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO CURRICULAR

Tendo em conta os objectivos gerais do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos P.A.L.O.P.'s, o objectivo central deste programa de Formação de Formadores é "...o de preparar formadores aptos a desmultiplicarem, nos seus países, acções de formação dos docentes do ensino primário. Para o efeito, visa-se o reforço das suas competências científicas, pedagógicas e metodológicas, de modo a poderem

conceber e realizar acções de formação a nível local, trabalhar e ensinar a trabalhar com os materiais de suporte pedagógico produzido (manuais e/ou guias; módulos de formação), de modo a contribuírem para a melhoria do corpo docente do ensino primário" (F.C.Gulbenkian, 1995).

Na prossecução deste objectivo, atendendo à grande heterogeneidade de contextos socio-culturais e de competências profissionais dos formandos, o modelo de formação a adoptar deverá caracterizar-se pela sua grande flexibilidade por forma a :

- "- proporcionar ajustamentos individualizados às experiências e saberes dos formandos;
 - facilitar a transferência dos conhecimentos para diferentes práticas em contextos igualmente diferenciados;
 - proporcionar situações de aprendizagem comuns ao desempenho de papéis diversificados, nomeadamente o de professor e o de formador de professores"
- (F.C.Gulbenkian, 1995).

Nesta perspectiva, a organização da formação prevê uma actividade sistemática de tutoria/supervisão que permite, por um lado, a planificação da formação de modo a satisfazer necessidades formativas individuais através da elaboração de planos de trabalho personalizados, por outro lado, permite uma avaliação permanente dos resultados formativos de modo a fazer ajustamentos ou a introduzir reformulações no desenvolvimento do modelo de formação.

Mais do que um modelo de formação, existe, no entanto, um plano de formação ou uma estrutura curricular de base comum que foi previamente definida, com base num trabalho conjunto da Fundação Calouste Gulbenkian e de instituições do ensino superior, tendo em conta as condições gerais acordadas com a União Europeia, nomeadamente em termos de carga horária, e sobre a qual foram consultados os países participantes no projecto, e que foi apresentada às instituições de formação como o plano de formação a implementar. Assim, as acções de formação estruturam-se em dois troncos:

- tronco comum visando o aprofundamento científico e técnico dos docentes no âmbito de algumas disciplinas das ciências da educação, entendidas como saberes necessários ao esclarecimento das práticas, através da aquisição de quadros conceptuais e de instrumentos necessários ao questionamento das situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Este tronco estrutura-se em torno de três disciplinas: a Pedagogia, perspectivada como Teoria da Educação; a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; e a Tecnologia Educacional, concebida em termos de Didáctica Geral;

- tronco temático estruturado em torno das quatro disciplinas de base - Português; Matemática; Ciências Integradas e Técnicas de Expressão - com um carácter fundamentalmente funcional, permitindo aprendizagens básicas e consolidadas, virado para o treino dos docentes na utilização e transmissão dos conhecimentos complementares para a utilização dos manuais ou guias elaborados para as quatro disciplinas. É neste âmbito que são elaborados os módulos de formação que se destinam a servir de instrumentos de trabalho, na acção futura dos formandos enquanto formadores, e de facilitadores para a elaboração local de outros módulos.

Pretende-se que esta estrutura curricular assegure "a ligação e a interpenetração das disciplinas do tronco comum e do tronco temático, fornecendo as primeiras fundamentações teórico/práticas para a operacionalização científica, didáctica e metodológica das disciplinas do tronco temático e as aplicações práticas destas, elementos de reflexão e problematização para as disciplinas do tronco comum" (F.C.Gulbenkian, 1995)

Dentro dos princípios que enformam este plano de formação, pretende-se que a utilização dos manuais e a actividade de supervisão proporcionem uma transversalidade ao currículo de formação. Os manuais enquanto instrumentos de trabalho, ao longo de todo o tempo de formação, desempenham quer um papel de reguladores do desenvolvimento do currículo quer um papel de facilitadores de concretização e exemplificação das diferentes aprendizagens, permitindo, assim, uma interligação entre o tronco comum e o tronco temático. A actividade de supervisão ao acompanhar o percurso individual de cada

formando, orientando o seu trabalho em função das suas necessidades e dificuldades, atravessa, também, todo o currículo, reforçando aquela interligação entre os dois troncos.

Embora este plano de formação seja comum a todas as instituições participantes no Programa de Formação de Formadores, existe alguma margem de liberdade, para além da coordenação técnica assegurada pela F.C.Gulbenkian, que permite a essas instituições introduzirem algumas alterações "(...) de acordo com as suas possibilidades e a sua interpretação(...)" (Entrev. A) ou tendo em consideração a sua filosofia de formação, entendida "Como é que cada uma das instituições vê a formação em relação a esses níveis, que vectores de formação é que acha que se devem desenvolver e, evidentemente, tendo sempre em conta (...) a realidade desses países" (Entrev. B).

Assim, por exemplo, uma das instituições participantes, partindo da sua já longa experiência adquirida noutros projectos de cooperação com África, alterou as disciplinas de Teoria da Educação; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem; e Tecnologia Educacional, previstas no tronco comum, para Socialização, Educação e Ensino; Desenvolvimento Humano e Aprendizagem; Organização do Ensino e da Aprendizagem e Avaliação Pedagógica. Para além destas alterações, introduziu, na disciplina de Organização do Ensino e da Aprendizagem e Avaliação Pedagógica, uma unidade sobre Necessidades Educativas Especiais, que não estava prevista, assim como, ao nível do tronco temático, introduziu um módulo, de curta duração, sobre Língua Portuguesa - Aprofundamento Linguístico, procurando, deste modo, ir mais de encontro às necessidades e à realidade socioeducativa dos P.A.L.O.P.'s.

Importa ainda referir que, na sequência do trabalho de definição do plano de formação, quer ao nível do tronco comum quer ao nível do tronco temático, existem orientações temáticas sobre os conteúdos de cada uma das disciplinas, havendo mesmo, para as três disciplinas do tronco comum, embora a título meramente indicativo, um conjunto de tópicos que se considera desejável que sejam abordados.

Ao nível do tronco comum, na disciplina de Teoria da Educação, quanto às orientações, pretende-se que sejam abordados os grandes quadros conceptuais subjacentes aos modelos educacionais e que se analisem as implicações que cada um deles tem nas concepções pedagógicas dos formadores; quanto aos tópicos, indicam-se como desejáveis, os seguintes: as finalidades morais e sociais da educação; principais teorias/correntes pedagógicas; educação: família e comunidade; o binómio educador-educando - limites de intervenção; a educação colectiva/individual; metodologia; avaliação do rendimento escolar. Na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, as orientações apontam para um estudo do desenvolvimento da criança e do jovem e a sua relação com a problemática do ensino e da aprendizagem, e os tópicos sugeridos são os seguintes: teorias sobre o desenvolvimento; fases de desenvolvimento decorrentes de diferentes posicionamentos teóricos; teorias da aprendizagem; estudo dos problemas do funcionamento da classe: dinâmica do grupo-classe; dificuldades de aprendizagem; a desadaptação escolar; o aluno diferente. Na disciplina de Tecnologia Educacional, as orientações são no sentido de dotar os professores com as estratégias e as técnicas indispensáveis à sua formação, propondo-se os seguintes tópicos para abordagem: planificação do ensino: curto, médio e longo prazos; desenvolvimento curricular; a aula: sua organização; meios didácticos auxiliares de ensino; técnicas de ensino em grupo; métodos compensatórios. Para o conjunto destas disciplinas, uma das orientações comuns é a necessidade de ter permanentemente presente as diferenças existentes entre os contextos civilizacionais africanos e os europeus, bem como as experiências dos formandos. Ao nível da disciplina de Tecnologia Educacional é, ainda, feita uma referência específica à necessidade de, na sua planificação, ter em conta os recursos disponíveis nos países africanos, bem como a importância da utilização dos manuais, elaborados para as disciplinas do tronco temático, enquanto facilitadores de exemplificações e de concretizações.

Relativamente ao tronco temático, as orientações, quanto aos conteúdos das quatro disciplinas que o compõem, são de que "Terão como elemento de sustentação os manuais já referidos, os quais indicarão os conteúdos a ser tratados, bem como os níveis em que

deve situar-se esse tratamento e as possíveis estratégias ou mesmo indicações didácticas a utilizar" (F.C.Gulbenkian, 1995). Por outro lado, como cada instituição, em cada acção de formação, é obrigada a elaborar um novo módulo de formação para cada disciplina, faz com que sejam sempre introduzidas temáticas novas, do novo módulo que está a ser construído e que vai sendo testado.

Evidentemente que apesar destas orientações e do facto dos manuais, tal como já foi referido anteriormente, servirem de reguladores do desenvolvimento do currículo do curso, quer as instituições quer os professores individualmente gozam de uma certa liberdade para suprimirem ou introduzirem temas e/ou tópicos que considerem mais pertinentes, mais de acordo com a sua filosofia de formação, com a sua interpretação da cultura e da realidade sócio-económica africana, ou em função das necessidades e do perfil dos formandos. Com efeito, tem havido necessidade de, por vezes, reduzir a componente teórica, por forma a permitir uma melhor integração e consolidação da informação, ou mesmo de criar currículos alternativos por forma a respeitar a diversidade de formações escolares e profissionais que os formandos apresentam, bem como, em alguns casos, por forma a superar dificuldades linguísticas, "Eu acho que...também uma das dificuldades que eles têm...que se nota é a língua. E se calhar depois a mensagem não passa, não porque eles não tenham formação para a receber mas porque a linguagem é diferente" (Entrev. D).

A necessidade de integrar os conteúdos, tanto quanto possível, na realidade africana dos P.A.L.O.P.'s, tem deparado com algumas dificuldades que têm vindo a ser ultrapassadas com o decorrer das acções de formação. Desde logo, um dos obstáculos advém da heterogeneidade na composição dos grupos de formandos que impede que o processo de formação tome como referência o contexto civilizacional de um determinado país, tendo de assumir, por isso, como referência comum, uma realidade africana muito genérica. Por outro lado, ao nível dos formadores, como já anteriormente referimos, muitos deles não tinham qualquer conhecimento directo, isto é vivenciado, da realidade dos P.A.L.O.P.'s, pelo que o seu esforço de integração dos conteúdos nesses contextos civilizacionais

começou por ser feito com base em recomendações dos coordenadores do programa de formação, através de elementos de informação que cada um ia recolhendo sobre as próprias realidades, a partir de trocas de informações com os formandos, e, ainda, com base na permuta dos materiais produzidos, por cada instituição, para as diversas acções de formação, em particular os módulos de formação. Mas há um outro factor "(...) que está a dar frutos de interesse, nessa perspectiva, que é o facto de eles irem, terem...se terem deslocado a esses países.(...) E nessas deslocações eles têm realmente sentido que a realidade é bastante diferente e isso tem-nos ajudado muito no seu próprio trabalho" (Entrev. B). Apenas ao nível de uma das instituições de formação, todos os formadores que trabalham neste programa têm experiência de trabalho em África pelo que "(...) o enquadramento é a experiência que cada um de nós tem nestes países, os materiais que trazemos de lá, os programas de ensino que estão em vigor nos P.A.L.O.P.'s (...) e toda a bibliografia que nós encontramos sobre as questões da educação em África" (Entrev. C).

Naturalmente que este esforço de integração dos conteúdos é fundamental para que os formandos lhes atribuam algum sentido e compreendam a sua importância. Apesar disso, é importante que quer o formando quer o formador que se desloca a África, para acompanhamento da realização das primeiras acções de formação, façam a necessária contextualização, procurando olhar para outras realidades que certamente o programa de formação não exprime.

Também ao nível das metodologias e estratégias pedagógico-didácticas a aplicar, ao longo das sessões previstas nas acções de formação, existem orientações no sentido de que, por um lado, se adoptem as que constam dos manuais já referidos, em particular ao nível das disciplinas do tronco temático, por outro lado, de que os formadores tenham em conta, nas opções a fazer, os contextos civilizacionais, sócio-económicos e as experiências dos formandos, procurando sempre desenvolver neles um espírito autónomo, reflexivo e investigativo sobre as questões da educação em geral e do processo de ensino-aprendizagem em particular.

Tal como já referimos, relativamente à necessidade de integração e de contextualização dos conteúdos, também ao nível das opções metodológicas, é difícil, para os formadores, que não têm experiências de contacto com África, conseguirem ter uma percepção exacta destas necessidades, acabando por, alguns deles, serem "(...) um bocado universitários demais" (Entrev. A). No entanto, as viagens que os formadores têm feito aos P.A.L.O.P.'s, assim como a experiência acumulada com o decorrer das acções de formação, têm permitido introduzir alterações. Não só têm sido flexibilizadas as metodologias e as estratégias de intervenção, procurando respeitar os ritmos de aprendizagem e as dificuldades de comunicação resultantes dos diferentes níveis de domínio da língua, como também tem havido uma preocupação de reduzir ao essencial a teoria e reforçar a componente prática através de uma diversificação das estratégias, em particular as que valorizam as suas experiências pessoais, por exemplo: debates; simulações; dramatizações; trabalhos e grupos mistos, sob o ponto de vista da origem dos elementos; actividades de reciclagem de material de desperdícios; actividades que incidam sobre recursos do meio local.

Uma outra preocupação metodológica tem sido a de "(...) pô-los já no papel de formadores." (Entrev. D), nomeadamente através da sua participação na elaboração do Manual de Metodologia Geral, no âmbito do tronco comum - fazendo a problematização de situações de aprendizagem ao nível das disciplinas do tronco temático, elaborando fichas de análise e/ou aplicação sobre questões das Ciências da Educação e sobre a concepção e operacionalização de conteúdos e estratégias do tronco temático - e na preparação dos módulos de formação que vão sendo construídos e testados em cada disciplina e em cada acção de formação, no âmbito do tronco temático.

Esta participação activa dos formandos na construção de materiais pedagógicos, o constante apelo, ao longo das sessões de formação, às suas experiências e necessidades formativas, embora dentro dos limites impostos pelo plano de formação, estabelece uma relação pedagógica formando-formador muito mais interactiva, permitindo que a informação circule nos dois sentidos, o que cria enriquecimentos recíprocos. Por outro

lado, as tutorias permitem um reforço desta relação pedagógica, na medida em que assentam na orientação do desenvolvimento de um plano de trabalho individual.

Relativamente aos materiais didácticos utilizados neste programa de formação, tal como já anteriormente referimos, os manuais produzidos para os quatro primeiros anos de escolaridade, no âmbito das disciplinas de Português, Matemática, Ciências Integradas e Técnicas de Expressão, são, segundo os critérios de organização e gestão curricular adoptados, os elementos reguladores do desenvolvimento do currículo do curso. Com efeito, quer os programas das disciplinas, principalmente do tronco temático, quer os módulos de formação quer, ainda, o currículo dos planos de trabalho individuais definidos no âmbito das tutorias são elaborados tendo em consideração os temas, os métodos e as estratégias neles contidos. Estes manuais, elaborados expressamente para este projecto (embora na sequência de uma actividade regular que a F.C.Gulbenkian tem tido nesta matéria, junto dos PALOP's) pretendem, ainda, ser um auxiliar futuro dos formandos na sua actividade como formadores. Estes manuais, que são iguais para os cinco P.A.L.O.P.'s, apresentando-se como complementares dos respectivos manuais escolares existentes em cada um deles, foram produzidos por equipas de especialistas, de cada uma das disciplinas, e tiveram a aprovação dos países envolvidos.

Neste momento, procede-se à sua experimentação em Angola e Moçambique, tendo já terminado em São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Cabo Verde. A experimentação é feita com base numa rede de experimentadores, previamente seleccionada em cada país, e que preenchem, trimestralmente, uma ficha, sobre a utilização dos manuais nas escolas, que é enviada aos respectivos autores, por forma a que possam fazer a sua reformulação futura. Para esta revisão dos manuais, os autores contam não apenas com aquelas informações mas ainda com as informações fornecidas pelos respectivos coordenadores nacionais, bem como com aquelas que eles próprios recolhem nas suas deslocações a esses países. Posteriormente proceder-se-á à respectiva edição e envio a todas as entidades participantes neste projecto, de momento é fornecido a cada formando um exemplar de cada manual disciplinar assim como do manual de Metodologia Geral.

Ao longo de todo o processo formativo, cada instituição deverá proceder à elaboração de, pelo menos, um manual de Metodologia Geral destinado "(...) a apoiar o tronco comum da formação, visando assegurar, no âmbito de algumas disciplinas das Ciências da Educação, informação científica, técnica e didáctica relevante, que possa servir, por um lado, de suporte teórico-prático das actividades a desenvolver no tronco temático, e, por outro, de resposta às reflexões e problematizações suscitadas por aquelas actividades", posteriormente à formação, este manual deverá "(...) constituir um documento útil de estudo, reflexão e aprofundamento a que os docentes poderão recorrer, quer na sua acção como formadores, quer no seu quotidiano profissional" (F.C.Gulbenkian, 1995). Este manual deverá, assim, abordar as três áreas disciplinares que constituem o tronco comum, contendo, para além de informação considerada fundamental sobre as mesmas, problematizações sobre as situações de aprendizagem nas disciplinas do tronco temático, fichas de análise e de aplicação sobre questões das ciências da educação e sobre a concepção e operacionalização dos conteúdos e estratégias das disciplinas do tronco temático, assim como uma colectânea de textos e uma bibliografia. As instituições, a partir de um primeiro manual que foi produzido para a primeira acção, têm vindo a enriquecê-lo e a transformá-lo por forma a que a versão definitiva esteja completa após a última acção. Contrariamente aos manuais acima citados que são quase "uma imposição" de um produto produzido fora do programa de formação, embora no âmbito do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos, a elaboração deste Manual de Metodologia Geral, apesar das condicionantes impostas, pressupõe uma participação activa quer das instituições de formação quer dos próprios formandos, tal como já referimos.

Os módulos de formação, elaborados no âmbito de cada uma das disciplinas do tronco temático, para apoiar a acção dos formandos na sua qualidade de formadores de professores, servindo de instrumento de trabalho, ao nível das acções de formação a serem implementadas localmente nos P.A.L.O.P.'s, e de referência para a elaboração de outros, são, possivelmente, segundo os pressupostos do programa de formação, um dos seus produtos mais importantes Estes módulos "para além da informação genérica sobre a

problemática das acções de formação (planificação, execução, acompanhamento e avaliação), os módulos deverão procurar ter em consideração, nos temas a seleccionar, a abordagem dos conteúdos e estratégias dos materiais didácticos produzidos (para os 4 anos de escolaridade) em associação com a contribuição científica e técnica das disciplinas do tronco comum da formação." (F.C.Gulbenkian, 1995), apresentando, assim, uma complementaridade relativamente aos manuais elaborados. Por cada disciplina do tronco temático, e em cada acção de formação, cada instituição responsabiliza-se pela concepção e produção de um módulo diferente. A elaboração destes módulos é coordenada pela F.C.Gulbenkian, concretamente através de reuniões com os respectivos autores, por forma a definir as respectivas áreas/temas e a evitar repetições, e tendo em conta uma "bolsa de sugestões", previamente aprovada pelos países participantes, onde são indicadas quais as áreas consideradas prioritárias. Deste modo, assegura-se a elaboração de um grande número de módulos que posteriormente são enviados a diversas instituições, nomeadamente os centros de formação local, e entidades dos países participantes, por forma a constituir uma base de trabalho alargada, recebendo os formandos apenas os módulos que frequentaram. e que ajudaram a construir e a testar. Naturalmente que durante a formação "é-lhes chamada a atenção, com certeza, para que têm de fazer adaptações. Aquilo são sugestões para eles poderem, efectivamente, desenvolver aquela unidade." (Entrev. A)

Para além destes materiais didácticos previstos nos termos do programa de formação, cada instituição, ao longo das várias acções de formação, tem elaborado, muitas vezes conjuntamente com os formandos, outros materiais como, por exemplo guiões de visitas de estudo, textos, projectos na área das expressões, fichas de trabalho que resultam quer das actividades desenvolvidas nas várias disciplinas quer no âmbito das tutorias. Estes materiais constituem também instrumentos de trabalho que os formandos poderão vir a utilizar, com as devidas adaptações na sua acção futura, quer como professores quer como formadores.

A actividade de tutoria/supervisão constitui, segundo os critérios de organização e gestão curricular do programa de formação, um dos seus factores de transversalidade na medida em que permite uma interligação entre os dois troncos da formação, possibilitando uma avaliação permanente dos resultados, a partir da qual se poderão fazer reformulações e ajustamentos permanentes, e adequar a formação às necessidades individuais, através da elaboração de planos de trabalho personalizados. Para tal "A actividade de tutoria/supervisão deverá ser iniciada pela detecção de necessidades de formação dos professores a qual, para esse efeito, tomará como referência o conjunto de manuais ou guias de apoio já elaborados e um questionário orientado no sentido de remeter o formando para as áreas de formação necessárias a uma correcta utilização dos referidos manuais - quer em termos de saberes, como de saberes-fazer" (F.C.Gulbenkian, 1995). Da análise destas necessidades deve resultar a elaboração dos planos de formação individuais e a constituição de grupos assistidos por supervisores. Nesta perspectiva, os manuais surgem, mais uma vez, como um elemento fundamental da formação, na medida em que constituem o elemento de base para o desenvolvimento do currículo. Todavia, a prática tem-se mostrado diferente considerando que as tutorias são "(...) organizadas por opções dos formandos." (Entrev. C), por forma a que "(...) cada um deles pudesse desenvolver mais determinado aspecto que lhe fosse mais grato, que gostasse mais e que lhe disse mais." (Entrev. D). Numa primeira fase, as tutorias têm um papel mais de integração, quer em termos pessoais quer enquanto formandos, procurando diagnosticar e orientar as principais dificuldades. Numa segunda fase, e respeitando as suas opções, procura-se que cada formando defina um plano individual de formação que lhes permita desenvolver uma reflexão mais aprofundada e, eventualmente, produzir materiais que possam vir a utilizar enquanto formadores.

O início desta actividade de formadores, nos P.A.L.O.P.'s, é acompanhada pela deslocação, a cada um dos países, de professores das instituições de formação que procuram ajudar os formandos no desempenho das suas novas funções. Estas deslocações têm em vista, fundamentalmente, ajudá-los na definição, implementação, dinamização ou avaliação dos programas de formação que eles têm de desenvolver com vista à

desmultiplicação da formação, nos seus países. Neste processo, é importante contextualizar os módulos, que têm sido elaborados ao longo das acções de formação, bem como, ajudá-los a desenvolver novos módulos, tendo em conta as necessidades dos contextos educativos locais e a utilização dos materiais didácticos produzidos, nomeadamente os manuais da Gulbenkian. Para além disso, também se pretende ajudar os formandos a ultrapassar algumas dificuldades inerentes às condições reais em que desenvolvem a sua actividade. Assim, estas deslocações funcionam como "(...) uma espécie de acompanhamento ou de complemento de formação no terreno"(Entrev. B), gerando, deste modo, um reforço da própria formação.

Este acompanhamento decorre, normalmente, durante os meses de Junho/Julho, ao longo de quatro semanas, deslocando-se, para o efeito, a cada país, um professor de cada uma das áreas do tronco temático que, durante uma semana, trabalhará com todos os formandos desse país que receberam formação, em Portugal, nas duas acções de formação anteriores. As áreas do tronco comum não têm qualquer forma de acompanhamento específico prevista neste programa. Embora os professores levem um plano de formação para a acção que vão desenvolver, definido com base em experiências anteriores ou a partir de informações transmitidas pelos coordenadores nacionais do projecto, este é posteriormente adaptado às necessidades específicas de cada grupo de formandos.

Uma das dificuldades que tem sido sistematicamente encontrada é o facto dos formandos, na sua maioria, não estarem ainda a desempenhar funções de formadores pelo que os objectivos principais deste processo de acompanhamento não são alcançados. Assim, nestas acções o trabalho acaba por ser mais orientado para "(...) aprofundar aspectos que eles nos pedem (...) e pô-los no papel de formadores, portanto, pôr os grupos a planificar algumas acções e depois passá-las aos colegas (...) "(Entrev. D). De qualquer forma, para os professores é sempre gratificante, nomeadamente, ao nível do contacto com a realidade, o que contribui bastante para melhorar o seu próprio trabalho.

1.4. REGULAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO

Naturalmente que num processo de formação como este, em que se encontram envolvidas diferentes instituições de formação e em que cada uma é responsável por um conjunto de acções espaçadas ao longo do tempo, é fundamental existirem mecanismos e instrumentos de regulação do plano formativo, por forma a detectar atempadamente possíveis disfunções e a melhorar progressivamente o desempenho de cada um dos actores bem como o funcionamento global do sistema. Ao nível dos mecanismos importa referir a realização regular de reuniões tanto com os coordenadores como com os formadores e autores dos módulos. Relativamente aos instrumentos, para além das avaliações formativas dos formandos, através de um modelo de fichas de avaliação enviadas pela coordenação nacional aos coordenadores de cada uma das instituições, são realizadas avaliações de cada uma das acções por parte quer dos formandos quer dos formadores envolvidos, normalmente através do preenchimento de um questionário, e é ainda elaborado, por acção e por instituição, um relatório final.

Embora as avaliações realizadas, quer pelos formandos, quer pelos formadores, quer pelos coordenadores do Programa de Acções de Formação sejam francamente positivas, evidentemente que existem sempre aspectos a alterar e outros a introduzir por forma a adequar melhor as respectivas acções de formação às necessidades dos formandos e às características dos contextos educativos onde irão exercer a sua actividade futura, quer como professores quer como formadores. Naturalmente que esta possibilidade de alteração está condicionada pelos termos do próprio programa, nomeadamente em relação ao número de horas previstas para cada uma das componentes e à obrigatoriedade de, não só, utilizar os manuais durante as sessões das acções de formação como, ainda, de os tomar como reguladores do desenvolvimento de todo o currículo.

As avaliações das acções realizadas pelos formandos mostram sempre uma grande satisfação e as observações que fazem são principalmente de natureza logística, como, por

exemplo, relativamente ao alojamento ou ao seguro que o programa obriga a pagar. Quanto a aspectos relativos à formação propriamente dita, as suas observações incidem mais sobre o que consideram ser um peso excessivo da carga horária diária (6 horas), prevista no programa e que não pode ser alterada. Surgem diversas sugestões que apontam no sentido do aumento da duração quer das acções de formação que decorrem em Portugal quer do acompanhamento que lhes é facultado no seu regresso aos países de origem. Qualquer uma das sugestões torna-se difícil de satisfazer na medida em que existem, por um lado, limitações programáticas devido a compromissos vários, nomeadamente com a União Europeia, por outro lado, os encargos que os PALOP's teriam que suportar, no que respeita ao agravamento financeiro da sua participação nacional, tornar-se-iam inoportunos.

Apesar destas avaliações positivas, as instituições têm introduzido, evidentemente, alterações em vários aspectos, de acção para acção. Ao nível específico do plano de formação, já anteriormente referimos algumas alterações que foram sendo introduzidas, de umas acções para as outras, no sentido de: respeitar ritmos de aprendizagem; ultrapassar problemas de comunicação linguística; reforçar as práticas; de integrar melhor os conteúdos e as metodologias nos contextos socioculturais dos países participantes; de, no âmbito das tutorias, reforçar a importância do plano de formação individual. Para além destes ajustamentos que resultam principalmente de uma dialéctica formando-formador, uma das instituições de formação propõe mesmo "(...) introduzir algumas áreas opcionais que serão ministradas fora das horas, em alternância com as tutorias. e que, sendo opcionais, as pessoas farão se quiserem." (Entrev. C). Estas áreas são propostas com base na experiência que a referida instituição tem de projectos com os P.A.L.O.P.'s e do conhecimento da cultura e da realidade sócio-económica destes países. Assim, propõe: a) uma área de informática; b) um trabalho num centro de recursos com três variantes distintas: elaboração e construção de material de apoio às aulas, a partir de materiais de baixo custo (desperdício); ateliers de leitura para crianças; organização de documentação; c) uma área de expressões com ligação à língua.

Uma outra alteração introduzida, e que as avaliações realizadas têm vindo a reforçar a sua pertinência, é a realização de visitas de natureza e objectivos diversos. Embora inicialmente não previstas, em qualquer ponto do programa de acções de formação, todas as instituições de formação têm introduzido, particularmente no âmbito do tronco comum, um conjunto de visitas a escolas, principalmente do 1º ciclo. Tem havido o cuidado de seleccionar escolas que apresentam modelos pedagógicos diferentes ou que possuem determinadas características como, por exemplo, serem escolas multiculturais ou especializadas em necessidades educativas especiais. Apenas uma das instituições organiza, também, visitas a escolas do 2º e 3º ciclos. Todas estas visitas têm, apenas, como objectivo a observação de práticas pedagógicas diferenciadas e a facilitação do contacto com professores e alunos para troca de informações e de experiências. Atendendo ao pouco tempo disponível, não é possível a realização de qualquer tipo de intervenção.

No âmbito das disciplinas do tronco temático, algumas instituições têm promovido visitas de natureza pedagógico-didáctica a museus, exposições, e a associações de professores, como por exemplo "(...) à Associação de Professores de Matemática que já envolveu uma participação mais activa. Fizeram coisas, trouxeram materiais, aprenderam a fazer materiais que é para o ensino da Matemática (...)" (Entrev. C)

Paralelamente ao plano de estudos, têm sido desenvolvidos esforços no sentido de promover uma maior integração quer dos grupos dentro das instituições, particularmente através da sua participação em eventos de natureza cultural e desportiva, quer dos elementos de cada grupo entre si. Uma das estratégias utilizadas para promover uma maior aproximação entre todos os elementos do grupo, incluindo os formadores, tem sido a realização de visitas de estudo, "(...) porque algumas vezes encontrávamos conflitos latentes nas pessoas entre si. Porque as pessoas chegam aqui não se conhecem, são adultas, vêm de diferentes países com realidades completamente diferentes. A realidade de Cabo-Verde não tem nada a ver com a realidade de Moçambique, é natural os choques culturais e, portanto, os passeios pretendem um bocado disso..."(Entrev. C). Para além

deste aspecto, as visitas de estudo também têm uma dimensão cultural, na medida em que pretendem dar a conhecer um pouco da realidade do país e podem, ainda, ser aproveitadas para fins didácticos, nomeadamente através da elaboração de guiões de visita que "É evidente que isso é também uma sugestão para que eles possam, mais tarde, também, se fizerem visitas de estudo, tentarem qualquer coisa semelhante." (Entrev. A)

Apesar das avaliações até aqui realizadas, por todos os intervenientes neste programa de formação de formadores, serem francamente positivas e até sugestivas no sentido de haver uma continuidade do mesmo, o que é facto é que não está prevista qualquer forma de prolongamento ou de complemento com outro programa. Terminando a última acção de formação em Maio de 1998, até Março de 1999, data prevista para a conclusão do programa, será realizada, em Junho/Julho de 1998, a última acção de acompanhamento no terreno para os formandos que participaram nas duas últimas acções que decorreram em Portugal, serão concluídos e enviados, a todos os participantes institucionais, os módulos em atraso, serão reformulados e editados os manuais disciplinares e os de Metodologia Geral, serão concluídos os centros de formação em cada um dos países, e, por último, será feito o relatório final.

1.5. REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO NOS P.A.L.O.P.'S

Com este Programa de Acções de Formação, que terá a frequência de 400 formandos, originários de diferentes regiões dos P.A.L.O.P.'s pretende-se, através da dinamização e da desmultiplicação das acções de formação por eles realizada, atingir um total de 40 000 professores do ensino primário, no conjunto desses países. Naturalmente que atendendo às graves carências de escolarização que estes países apresentam, este valor é apenas uma gota no oceano mas cujos efeitos multiplicadores podem ser fundamentais para alterar a actual situação.

Toda a formação vai no sentido de chamar constantemente a atenção dos formandos para a necessidade de a adaptarem, de a contextualizarem, de analisarem os conceitos alternativos no desenvolvimento do seu trabalho como formadores, caso contrário "(...) tudo isto que se transpõe, e sobretudo que se põe assim por cima, perdura um certo tempo mas depois se não for acomodado e transformado e recriado pelas próprias instituições, pelas próprias...isso não fica" (Entrev. B). Naturalmente que poderá sempre haver a tentação de transpor integralmente alguns módulos, principalmente aqueles que dominam pior, até por uma questão de segurança pessoal. Aos formandos caberá sempre a decisão de aproveitar e adaptar a informação recebida e a responsabilidade de serem *pivots* de desenvolvimento no seu próprio país.

Os efeitos multiplicadores pretendidos tardam a aparecer, na maioria dos países participantes, excepção feita a Cabo Verde que com o apoio da assistência técnica do programa tem organizado as respectivas acções de desmultiplicação. Com efeito, nos outros países, a maioria dos formandos não está ainda a exercer o seu papel de formadores, encontrando-se nos lugares de origem ou tendo mesmo deixado o ensino na procura de empregos mais bem remunerados. Esta situação deve-se ao facto de a maioria dos países, por razões diversas, não ter cumprido com a sua quota-parte de comparticipação nacional no projecto e, por conseguinte, não terem sido criadas os mecanismos e as estruturas necessárias, pelo que a sua acção irá depender dos condicionalismos locais e dos meios que cada país disponibilizar para potenciar a sua capacidade formativa. Um outro aspecto a ter em conta, neste processo de desmultiplicação das acções de formação, é o facto de em alguns países não ter havido a preocupação de seleccionar os formandos por forma a que futuramente possam constituir núcleos regionais de formação. Atendendo às distâncias e às dificuldades de comunicação existentes nestes territórios, a dispersão dos formandos pode conduzir, em muitos casos, ao seu isolamento e consequente cristalização.

Feita a abordagem geral que permite enquadrar e caracterizar não só o projecto e o plano das acções de formação de formadores em causa mas também, em traços largos, a

sua implementação no conjunto das quatro instituições envolvidas, será certamente pertinente aprofundar um pouco mais a compreensão deste processo através da análise dos princípios e práticas da formação desenvolvidas por uma das instituições de formação. Teremos assim, um outro nível de análise que permitirá especificar e exemplificar melhor os princípios, os critérios e os procedimentos adoptados neste contexto, sem pretender fazer qualquer estudo exaustivo.

2. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO - ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO

Esta análise dos princípios e práticas da formação é feita tendo em consideração os critérios de selecção de conteúdos, as metodologias e as estratégias adoptadas, a produção e utilização de material didáctico, as modalidades de acompanhamento dos formandos - tutorias e acompanhamento nos PALOP's - por forma a, por um lado, respeitar o quadro teórico que tomámos como referência para este estudo e, por outro lado, facilitar a sua integração e comparação com a abordagem geral apresentada no ponto anterior. Naturalmente que sendo a integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas uma preocupação e uma recomendação constante deste programa de formação, concretizadas exactamente através e nos pontos acima citados, considerámos pertinente fazer uma abordagem individualizada dos processos que os formadores utilizam para esse efeito. O facto de já terem decorrido várias destas acções de formação na mesma instituição, permite fazer-se um balanço, ainda que provisório e não sistematizado, e apontar algumas sugestões de alteração a ter em conta em programas futuros.

Considerando o nível de análise em que nos encontramos, optámos, comparativamente ao ponto 1 deste capítulo, por uma maior subdivisão na abordagem dos tópicos. Este procedimento permite-nos uma melhor sistematização e um maior aprofundamento de cada um dos assuntos.

2.1. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO

Embora na selecção dos formadores que escolhemos para abordarmos estes aspectos tivéssemos tido o cuidado que fossem de áreas disciplinares diferentes, não se pretende,

de modo nenhum, fazer uma análise exaustiva de todas as áreas, nem comparativa entre as várias disciplinas. O critério de selecção foi simplesmente o de garantir o leque mais diversificado e abrangente possível de situações por forma a compreender melhor quais os princípios gerais e a natureza das práticas subjacentes ao processo formativo, ao nível da instituição em causa.

2.1.1. Critérios de selecção dos conteúdos

Cada instituição elaborou um programa para cada disciplina ou módulo disciplinar - o conceito de módulo aqui é distinto daquele que temos vindo a utilizar; módulo, neste contexto, pretende designar uma sub-área disciplinar - com base em propostas programáticas enviadas pela coordenação nacional do projecto. Ao nível das disciplinas que constituem o tronco temático as referidas propostas são as que, no fundo, serviram de base para a elaboração dos manuais produzidos pela F.C.Gulbenkian para este projecto.

Relativamente às áreas disciplinares que constituem o tronco comum, tal como já anteriormente referimos, os Termos de Referência do programa de formação contém indicações programáticas precisas. Estas propostas foram definidas num trabalho conjunto entre especialistas portugueses, nos quais se incluíam, os autores dos referidos manuais e representantes dos PALOP's, ao longo de uma sequência de reuniões que terminaram com a sua aprovação. Ao definir os seus programas cada instituição teve em consideração um conjunto de princípios, objectivos e de critérios que determinam diferenças entre os planos de formação de cada uma delas.

Relativamente à instituição que elegemos para aprofundar esta nossa análise sobre os princípios e práticas da formação, no respeitante à selecção dos conteúdos ela foi realizada com base num conjunto de cinco grandes princípios:

- em primeiro lugar foram tidos em consideração os conteúdos básicos, essenciais e considerados "universais", fundamentais ao processo de ensino/aprendizagem de

cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares deste nível de escolaridade (1º ciclo do ensino básico);

- em segundo lugar, podemos considerar a filosofia de formação da própria instituição. Tal como nos afirmou o Entrev. N "As áreas reuniram todas, de qualquer maneira. Definimos qual era a área geral, as áreas reuniram (...) e definiram, portanto, quais eram os sub-temas e dentro destes sub-temas, distribuiu-se também entre nós quem é que fazia o quê, e que tipo de articulação é que nós prevíamos. (...) E decidimos, também, que era importante tratar, tanto ao nosso nível como ao nível das áreas específicas, porque também reunimos todos, questões como: como é que se trabalha, ou estratégias, ou métodos, ou técnicas, trabalho em grande grupo (...);

- em terceiro lugar, é evidente que a concepção que o formador tem do papel da sua própria disciplina, no campo específico do plano de formação e no ensino em geral, também é um princípio de selecção dos conteúdos. A ilustrá-lo temos a afirmação de um dos formadores: "Nós trabalhamos-la de um ponto de vista transversal, chamemos assim, sobre determinado tipo de princípios que depois têm a sua operacionalização, chamemos assim, nas diferentes disciplinas. Mas há princípios, digamos, que são unificadores disto. Portanto, esta é uma perspectiva que eu particularmente defendo mas não é claro nem é óbvio que seja assim. O segundo aspecto é que a avaliação também, muitas pessoas pensam com algum ceticismo se vale a pena fazer formação em avaliação, quer dizer, se a avaliação não é qualquer coisa um bocado natural... bom senso, chamemos-lhe assim, não é? Pronto, também penso que não, que a avaliação deveria ser um factor extremamente importante do ponto de vista da formação, na medida em que, no fundo, acaba por configurar todo o sistema, não é?" (Entrev. M);

- um outro princípio, comum a todas as disciplinas, é a preocupação de seleccionar conteúdos que estejam adequados às realidades dos PALOP's;

- por fim, mas não menos importante, é a preocupação de seleccionar conteúdos que estejam adequados às necessidades de formação dos formandos, a diferentes níveis (científicos, pedagógicos e profissionais).

A selecção dos conteúdos programáticos, com base neste conjunto de princípios, procurou satisfazer dois objectivos prioritários: por um lado, dotar as pessoas de um conjunto de conteúdos, de instrumentos de reflexão e de planificação que lhes sejam úteis quer enquanto professores quer enquanto formadores; por outro lado, formar as pessoas no sentido de desenvolver-lhes capacidades de planificação de acções de formação e de tomada de decisões.

Tendo como referência estes princípios e objectivos que acabámos de apresentar, os critérios de selecção dos conteúdos foram determinados por:

- os Termos de Referência do programa de acções de formação de formadores, enviados pela F.C.Gulbenkian às instituições formadoras e que as vinculava a um conjunto de compromissos, nomeadamente, quanto aos temas e, por vezes, sub-temas, que deveriam ser tidos em conta em diversas áreas e/ou disciplinas;
- os manuais e guias do professor produzidos pela F.C.Gulbenkian para as diferentes disciplinas e que os próprios Termos de Referência, repetidas vezes, consideravam ser um elemento regulador do desenvolvimento do currículo destas acções de formação e um instrumento fundamental no processo de desmultiplicação das mesmas nos PALOP's. Importa ainda salientar que no caso das disciplinas em que se mostrou conveniente utilizar como referência um manual que fosse do conhecimento de todos os formandos apenas estes obedeciam a este propósito;
- o conhecimento da realidade (social, profissional, institucional, educativa e até mesmo disciplinar) que os formadores têm dos PALOP's. Este conhecimento mostrou-se fundamental no processo de selecção dos conteúdos que estivessem mais de acordo com as realidades daqueles países e com as necessidades dos formandos.

Como forma de ilustração deste último aspecto, podemos apontar alguns exemplos. Na disciplina de Língua Portuguesa, a experiência acumulada pelos formadores em projectos nesta área e nestes contextos, levou-os a definir um programa específico para um módulo

de Aprofundamento Linguístico por forma não só a colmatar dificuldades linguísticas que a generalidade dos formandos apresenta como também a dar-lhes uma maior auto-confiança, uma maior segurança, no uso da língua. Com efeito, o português, nos PALOP's, tem um estatuto de língua segunda, "A gente chama-lhe língua segunda porque tem um estatuto diferente da língua estrangeira que geralmente se chama segunda língua" (Entrev. L). Este estatuto faz com que o português seja preterido relativamente às línguas maternas o que, segundo o Entrev. L, "(...) o português é, de facto, a língua da educação, da cultura, não sei .quê...Acho que se corre o risco de o português ser um bocado..., se transformar um bocado na língua de uma casta culta (...)". Naturalmente que a convivência do português com as línguas africanas gera um processo de transformação lexical e gramatical que conduzirá inevitavelmente ao aparecimento de normas linguísticas próprias, distintas da norma do português europeu. Este é, sem dúvida, um outro aspecto importante a ter em conta na selecção dos conteúdos programáticos desta área.

Um outro exemplo da importância da experiência e do conhecimento do formador dos contextos dos PALOP's, na definição dos programas , foi-nos referido pelo formador da área da Avaliação. O seu conhecimento da teoria e da prática da avaliação naqueles países, excessivamente selectiva e por conseguinte muito centrada nos exames elaborados e controlados a nível central, levou-o a seleccionar um conjunto de conteúdos mais dirigidos para a definição de critérios, análise de erros, desenvolvimento de atitudes e construção de instrumentos de avaliação diversificados, por forma a desenvolver nos formandos uma perspectiva mais formativa da avaliação Na área do Desenvolvimento Curricular foram introduzidos conteúdos respeitantes à problemática da identificação de recursos, baseados no conhecimento e na experiência dos formadores relativamente às graves limitações que nesta matéria existem naqueles países. Na área das Expressões o conhecimento dos formadores da inexistência de programas destas disciplinas, na maior parte dos países, e da sua desvalorização pela maior parte dos professores, por as terem como "(...) aula considerada de segunda importância" (Entrev. P), na medida em que existe, de uma forma geral, uma representação intelectual da escola onde as actividades práticas são menosprezadas, fez com que tivessem privilegiado os conteúdos que

permitissem uma maior sensibilização dos formandos e um desfazer dos preconceitos existentes.

Por último, referir que, também, na definição dos programas se mostrou extraordinariamente útil o conhecimento prévio por parte dos formadores do nível de formação dos formandos e o dos critérios de selecção a que estão sujeitos. Com efeito, era do conhecimento dos formadores a diversidade e níveis de formações que os formandos possuem - duma forma geral muito inferior à que é exigida em Portugal -, bem como o facto de, segundo os países, os critérios de selecção serem interpretados de maneiras diversas o que faz com que existam, em cada curso, pessoas que de facto são professores no activo, pessoas que desempenham cargos directivos ou administrativos, ou mesmo quadros ministeriais. Estes últimos aspectos, obrigaram a flexibilizar os critérios de selecção dos conteúdos.

2.1.2. Metodologias e estratégias adoptadas

Todo o programa de formação dá uma relevância especial ao papel das metodologias e das estratégias pois, ao nível dos PALOP's "Os conteúdos programáticos, que nós começamos por analisar, não são particularmente diferentes. Não. O que varia, de facto, são mesmo as estratégias e os sistemas de avaliação. E isso é muito visível. E varia também a formação de professores" (Entrev. N). De uma forma geral, as metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas em África caracterizam-se por se distanciarem quase sempre das chamadas metodologias activas. Em boa parte das situações a metodologia mais frequente é a repetição pura e simples, por parte dos alunos, dos conteúdos ou das técnicas transmitidas pelo professor. O ensino caracteriza-se por ser bastante tradicionalista. Excepção positiva a esta regra, bem como a muitas outras no vasto campo das problemáticas educativas, é o caso de Cabo Verde que apresenta níveis

de investimento, de organização (inclusivé a nível da gestão curricular) e de formação superiores a qualquer um dos outros países.

O recurso a estas metodologias torna-se compreensível se tivermos em conta as condições materiais e de recursos humanos em que funcionam as escolas da maior parte destes países. Com efeito, e tal como já anteriormente referimos aquando da caracterização genérica da educação em África, há uma carência generalizada de quase tudo. A nível de recursos humanos, os professores são uma classe geralmente desmotivada e mal paga, o que faz com que muitos elementos válidos abandonem o ensino à medida que vão melhoram o seu nível de formação, permanecendo no sistema normalmente os que apresentam níveis formativos mais baixos, por vezes, pouco mais têm que o nível de escolaridade que estão a leccionar. A nível material as dificuldades começam, em muito casos, pela falta das mais elementares infra-estruturas de base, tal como o demonstra a constatação do Entrev. P "(...) escolas quer dizer aulas, a funcionar à sombra da árvore. A funcionar espectacularmente bem, à sombra da árvore, e que ia rodando conforme a sombra da árvore ia rodando. O que é facto é que a organização daquilo era um espectáculo." Para além disso, há uma permanente falta de materiais didácticos (muitas vezes o professor é o único que tem o livro), o regime de funcionamento chega a ser triplo e as turmas chegam a ter 70 a 80 alunos. Nestas condições é compreensível o recurso às mais tradicionais metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem.

Esta é uma realidade que terá sempre de ser tida em conta na definição e na implementação de todos os aspectos deste programa de formação. De todos eles possivelmente as metodologias e as estratégias sejam os mais importantes e aqueles que estabelecem uma maior diferença qualitativa nos processos de formação, "A principal questão não são bem os conteúdos, porque os conteúdos são sempre um pouco formais e estão ligados a estas áreas do saber, a questão fundamental foi o tipo de materiais e de métodos de trabalho." (Entrev. N). Esta mesma ideia é corroborada pela opinião de um outro formador mais ligado à área das Expressões "É exactamente isso, é finalmente

conseguirem desenvolver essa parte das estratégias porque o resto há muita coisa que lhes pertence e que está dentro e que depois sai." (Entrev. P).

Tendo em consideração as práticas ao nível da instituição que temos vindo a analisar, existe um conjunto de princípios que se encontram subjacentes à definição das metodologias e estratégias adoptadas pelos seus formadores. Procura-se utilizar metodologias diversificadas que sejam importantes ao nível do processo de ensino/aprendizagem de cada disciplina, tendo em consideração as necessidades gerais dos formandos. A nível disciplinar é importante referir a dificuldade que existe em encontrar metodologias adequadas ao ensino do português em África, atendendo ao seu estatuto de língua segunda. Com efeito, existem estudos, teorias e práticas suficientemente avaliadas para o ensino da língua materna e para o ensino da segunda língua mas faltam estudos, teorias e práticas reflectidas sobre o ensino das línguas com o estatuto de língua segunda. Um outro princípio é o recurso a metodologias que promovam uma análise reflexiva sobre as práticas lectivas, isto é, que criem um espírito crítico e inovador nos professores. As metodologias aplicadas devem, ainda, ser transponíveis para os contextos formativos dos PALOP's, atendendo a todas as condicionantes anteriormente expostas, tendo em consideração o duplo estatuto dos formandos quer enquanto formadores, no processo de desmultiplicação das acções, quer enquanto professores ao nível do ensino básico.

Relativamente às metodologias propriamente ditas é notório que o conjunto dos formadores tem privilegiado as chamadas metodologias activas, destacando-se, de entre elas, o trabalho de grupo. Esta metodologia tem sido utilizada de diferentes maneiras quer constituindo grupos por nacionalidades quer privilegiando a o carácter heterogéneo dos mesmos, procurando-se assim um enriquecimento do grupo a partir das experiências e vivências diferenciadas dos seus elementos. A utilização desta metodologia normalmente pressupõe um tempo de trabalho individual, um tempo de trabalho em pequeno grupo, seguido de uma apresentação ao grande grupo que proporciona um debate alargado. Muitas vezes, por forma a dar a maior cobertura possível os conteúdos programáticos da disciplina, cada grupo trabalha um tópico diferente.

Evidentemente que na área das Ciências Integradas, e tendo principalmente em atenção a componente das Ciências Naturais, tem havido recurso às metodologias associadas ao trabalho experimental, embora de uma forma simplificada por forma a que possam ser posteriormente aplicadas em África. Estas mesmas metodologias experimentais têm sido aplicadas na área das Expressões Plásticas, nomeadamente, no ensaio de materiais diferentes. Outra metodologia regularmente trabalhada pelas Ciências Integradas tem sido a das visitas de estudo, através das abordagens integradas do estudo do meio.

Existe, de uma forma geral, uma preocupação generalizada, por parte dos formadores, em promover estratégias orientadas para uma abordagem sistémica dos problemas e das diferentes realidades em que se encontram inseridos os formandos. Procura-se assim, partir de problemas e de situações reais que tenham a ver com o seu quotidiano, procurando ter em atenção as suas representações sobre os mesmos. Atendendo ao seu futuro papel de formadores, em todas as áreas tem havido a preocupação manifesta de desenvolver estratégias que os obriguem a assumirem-se como tal, "Organizamos actividades em que eles próprios se assumem como formadores e têm de seguir toda, ...uma unidade não, mas uma actividade têm de gerir todo o processo... terem oportunidade de aqui fazerem actividades, como são as tais simulações em que eles próprios são formadores. Porque é aqui que eles também têm mais dificuldades" (Entrev. K) A grande maioria dos formandos apresenta dificuldades de natureza e níveis diferentes neste papel de formadores.

A um nível diferente da selecção das estratégias, ou seja, ao nível da necessidade de adequação da intervenção dos formadores às características dos formandos, importa referir que tem sido necessário, no decurso das acções, simplificar a linguagem oral e escrita, nomeadamente na escolha dos textos a serem distribuídos ou trabalhados na aula, de modo a ir de encontro ao seu domínio do português. Um outro aspecto que obrigou a adequar as estratégias foi o sentido e o significado do tempo, tem sido necessário dar mais tempo para a execução das tarefas e não podem ser pedidas actividades para casa a menos

que hajam vários dias de intervalo. Para além destes aspectos que de alguma maneira comportam uma dimensão cultural e que são, mais ou menos, do conhecimento geral dos formadores, existem outros que apenas a experiência acaba por revelar. Um exemplo: "(...) nunca perguntar o que é que não perceberam, porque se eu pergunto o que é que não perceberam, toda a gente percebeu tudo. (...) Porque não estão à vontade para me dizer "eu não percebi isto" (...) mas se lhes der à partida a certeza que eles perceberam, mas podem saber mais sobre aquilo (...) descrevem uma série de coisas que não perceberam, porque é "eu percebi, mas quero saber mais sobre isto", "quero entender isto melhor". "(Entrev. L).

Relativamente às actividades, procuram ser simples e claras por forma a serem passíveis de execução nos PALOP's, nomeadamente, ao nível dos recursos requeridos. Possivelmente, uma das actividades mais realizadas pelos formadores tem sido o pedir aos formandos que façam individualmente ou em grupo, em cada disciplina, a planificação de uma acção de formação, procurando exercitá-los nessa tarefa e fazendo antecipadamente, tanto quanto possível, a despistagem, de possíveis erros ou dificuldades que possam ter nesta matéria. Outra actividade pensada também tendo em atenção a realidade africana é a construção de uma matriz de inventariação de recursos, procurando sensibilizá-los para os recursos alternativos para possam existir nos seus países. Outras actividades desenvolvidas são a realização de exercícios clássicos de cada disciplina, jogos, simulações, dramatizações (inclusivé com produção do próprio texto a dramatizar), construção de materiais, pesquisas bibliográficas, elaboração de guiões de visitas de estudo, identificação de tarefas (por exemplo, em Avaliação é-lhes pedido que identifiquem tarefas que habitualmente se pedem para serem avaliadas, como comparar, redigir, executar/fazer, resolver problemas e que para cada uma definam quais são os objectivos pretendidos, os meios utilizados e os critérios de sucesso). Uma actividade específica que procura ir de encontro às dificuldades linguísticas dos formandos é a realização do chamado "Consultório Linguístico".

2.1.3. Produção e utilização de material didáctico

A aplicação de todas aquelas metodologias e estratégias bem como o desenvolvimento daquelas actividades pressupõe a produção e a utilização de materiais didácticos diversificados, no entanto, os módulos ocupam, sem dúvida um papel central. "O módulo pretende ser o material de formação nos países. É mais do que uma concretização do programa. O que a gente pretende é dotar estes formadores de um conjunto de materiais que eles têm à sua disposição para fazer formação nos seus países. O módulo é pensado...como material de suporte para a desmultiplicação. Portanto, eles aqui..., a gente pensa mais nos destinatários deles do que neles próprios." e ainda segundo o mesmo formador "Há todo um conjunto de actividades que, a percorrem aquele conjunto de actividades, produzem outros materiais e produzem reflexão sobre o material que têm na mão e sobre a sua própria experiência de trabalho com os alunos" (Entrev. L). Isto é, os módulos pretendem atingir uma dupla finalidade, por um lado, servirem de suporte didáctico ao desempenho do papel de formador, no processo de desmultiplicação das acções, por outro, servirem de material de reflexão sobre a experiência de professor que os formandos têm nos seus países. Esta dualidade de papéis é uma realidade que foi tida em conta logo de início, aquando da definição dos objectivos gerais do programa de acções de formação.

Como já anteriormente foi referido, cada instituição deverá produzir um módulo por cada disciplina do tronco temático, em cada acção. Em princípio os temas abordados nestes módulos foram acordados entre os formadores, a coordenação nacional do projecto, e os representantes dos PALOP's, passando a constituir uma bolsa de sugestões. Inicialmente a selecção daqueles temas teve em consideração, principalmente, os programas e os manuais da F.C.Gulbenkian, bem como algumas sugestões que os formadores apresentaram em função das suas experiências anteriores em África e do seu conhecimento dos manuais escolares existentes em cada um dos países. No entanto, posteriormente, a F.C.Gulbenkian tem vindo a pedir expressamente a produção de

módulos em determinadas áreas que considera fundamentais (por exemplo, o pedido feito à instituição em estudo para a produção de um módulo sobre actividades práticas simples baseadas na utilização de recursos elementares). Por seu turno os formadores também têm vindo a utilizar actividades desenvolvidas nas aulas para a produção dos módulos, "Alguns módulos têm surgido, são feitos , porque ensaiámos com eles algumas experiências de trabalho, e depois passámos aquilo à escrita, trabalhamos aquilo e aparece um módulo"(Entrev. L). Esta mesma ideia ganha maior consistência e torna-se mesmo um princípio da produção dos módulos na área das Expressões, "(...) o módulo nasce do trabalho que foi feito aqui com eles. (...) Sim, ou seja, para lá de ser desenvolvido o programa e para lá de ser analisado o que o professor poderá introduzir, dessa parte ser desenvolvida, depois há um projecto que é vivido aqui e esse módulo é, no fundo, a transcrição para ajudar o professor, se quiser reproduzir esse módulo no seu país, é-lhe dado dicas de como é que há-de fazer...muito aberto, de uma forma muito aberta, mas como é que há-de fazer até chegar a um produto daquele tipo. Portanto, nada daquilo é inventado, aquilo é feito justamente baseado na realidade de coisas que aqui foram feitas. E, realmente, as pessoas que viveram essa situação não esquecem mais" (Entrev. P).

No desenvolvimento dos conteúdos dos módulos, os formadores da instituição, de uma forma geral, têm procurado assegurar uma estrutura teórico-prática, com uma forte componente prática baseada num conjunto de actividades diversificadas e sugestões ao futuro formador, concretamente, através da apresentação de actividades alternativas ou de pequenas variações das mesmas. Por outro lado, os próprios temas escolhidos são suficientemente amplos para que possam incorporar e adaptar-se às diferentes realidades dos PALOP's.

A utilização dos módulos durante as aulas tem procurado satisfazer diversos objectivos. Pretende-se, em primeiro lugar, que os formandos tomem contacto com eles, que apreendam os seus conteúdos, que experimentem as suas actividades, e que aprendam a utilizá-los. Esta utilização serve ainda para testá-los e permite aos formadores que o conceberam verificar a sua eficácia, detectar possíveis dificuldades que sejam comuns à

maioria dos utilizadores e posteriormente reformulá-los. Não menos importante é a detecção de problemas culturais, por exemplo, interpretações divergentes de conceitos, o que é natural que possa acontecer na medida em que os módulos são iguais para todos os países.

Outros materiais utilizados na sala de aula são, naturalmente, os manuais e guias da F.C.Gulbenkian, programas e planificações em utilização nos diferentes países, documentação diversa, textos de autor, figuras, diagramas e acetatos. Para além dos materiais utilizados e que têm origens muito diversificadas também são construídos materiais nas próprias aulas. Muitos dos formadores dão preferência à construção de materiais com elementos de desperdício ou com materiais básicos (por exemplo, madeira) para que os formandos possam recriá-los nas suas acções de desmultiplicação da formação. A construção destes materiais torna-se uma actividade fundamental neste processo formativo na medida em que "(...) é uma das coisas que eu acho que gera alguma segurança ...quando eles pensam naquilo que vão fazer e que vão eles próprios ser formadores e formar um conjunto de professores, pensar que são capazes de eles reconstruírem os materiais (...)" (Entrev. K)

Este processo de desmultiplicação não está a ser implementado na maior parte dos países, excepção feita a Cabo Verde e a São Tomé, devido a factores diversos, nomeadamente, de natureza económica, política - a guerra em muitos em algumas regiões tem sido um forte obstáculo - e por carências de infra-estruturas, nomeadamente a não criação dos centros de formação de apoio à desmultiplicação. Por todas estas razões, muitos formandos ao regressarem aos seus países não desenvolvem a sua actividade de formadores, indo ocupar, normalmente, o seu lugar de origem. Uma das questões que se levanta relativamente ao emprego daqueles materiais, que acima fizemos referência, neste processo de desmultiplicação é de como será feita a sua apropriação quer pelos formadores quer pelos seus formandos. Embora existam referências explícitas por parte dos agentes da instituição em estudo, para a necessidade de se adequarem às realidades locais, não estão definidos mecanismos que permitam verificar a forma como será feita

essa adequação. Possivelmente essa falha poderia ser colmatada com a criação de um programa de assistência técnica aos PALOP's que permitisse incentivar e acompanhar esse processo, inclusive ao nível dos já referidos centros de formação.

2.1.4. Tutorias/Supervisão dos formandos

Por forma a garantir uma maior adequação da formação às necessidades individuais de cada formando, o programa de acções de formação prevê a organização, em horário extra-lectivo, de um sistema de tutorias, nas áreas da Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Integradas, que promovesse a elaboração de planos de formação individuais que permitissem dar resposta às suas principais deficiências de formação. No entanto, nem sempre os formadores ao nível das instituições de formação têm tido esta interpretação, "(...) as tutorias são uma especialização, se tu quiseses, entendidas como uma especialização" (Entrev. L). Os formandos repartem-se pelas tutorias de acordo com os seus interesses sem que para tal tenham necessidade de realizar qualquer teste diagnóstico, tal como previsto nos Termos de Referência, "Pois isso é muito complicado. Eu sei porque...é muito complicado. Porque isso, a fazer isso, tinhas toda a gente em todas as tutorias (...) Portanto, considerámos as tutorias como, se tu quiseses, uma área de especialização. Quem está interessado na Língua Portuguesa , inscreve-se na Língua Portuguesa, quem está interessado na Matemática inscreve-se na Matemática, quem está interessado nas Ciências inscreve-se nas Ciências. De certa forma, isto permite, se calhar, dar respostas, de outra forma, aos Termos de Referência, que é: não é fazer um teste diagnóstico, mas são eles próprios que fazem o seu diagnóstico, ou porque gostam mais ou porque acham que têm mais necessidade de mais Português ou mais Matemática ou de mais Ciências .São eles que vão para ali.(...)" (Entrev. L)

Não havendo um programa preestabelecido, as tutorias decorrem em função das necessidades dos formandos, por vezes, a partir de um diagnóstico realizado, logo de

início, dentro do grupo que se propõe para aquela tutoria. Uma das abordagens mais frequentes e que tem sido bastante trabalhada, quer em termos de planificação de actividades quer em termos de simulação das acções, é a do papel de formador em função do processo de desmultiplicação nos PALOP's, atendendo às fortes inseguranças que a maior parte dos formandos revela. Também têm sido aprofundadas questões trabalhadas nas aulas, tanto ao nível dos conteúdos como das metodologias, embora, por vezes, também possa ocorrer o processo inverso, ou seja, haver questões que começam por ser trabalhadas em pequenos grupos nas tutorias e que posteriormente são levadas às sessões plenárias. Outras práticas desenvolvidas têm ainda a ver com planificações de actividades para integrarem futuramente os módulos ou, mais pontualmente, a abordagem de questões que não se prendem directamente com a formação mas têm mais a ver com as diversas actividades desenvolvidas pelos formandos, nos seus países, enquanto quadros ou administrativos.

Em qualquer dos casos as metodologias de trabalho são fundamentalmente práticas. Evidentemente que também são desenvolvidas reflexões teóricas que permitam enquadrar as práticas, havendo, em alguns casos indicações de fontes bibliográficas que permitam aos formandos aprofundar análise das problemáticas. Um dos formadores referiu ainda a realização de visitas de estudo no âmbito da sua tutoria, levando os formandos a exposições e a museus cujas temáticas se enquadravam nos conteúdos da respectiva disciplina.

2.1.5. Acompanhamento das primeiras acções de formação nos PALOP's

Uma outra forma de acompanhamento da actividade dos formandos, prevista neste programa, é o acompanhamento à implementação das primeiras acções de formação nos PALOP's. Com efeito, e por razões já anteriormente referidas, estas acções ainda não tiveram o seu início, na maior parte dos países, pelo que esta deslocação dos formadores a

África não responde aos objectivos inicialmente previstos no programa. Este acompanhamento limita-se a uma semana (30 horas) por disciplina, e apenas abrange as disciplinas do tronco temático. Relativamente às do tronco comum, ou seja, as das Ciências de Educação "Espera-se que isso seja uma transferência directa e...linear, quando a gente sabe que não é verdade (...) .eu penso que há aqui um divórcio ainda muito claro que é um divórcio lá como cá...que é entre, o que se pode chamar, o currículo e a avaliação. Quer dizer, são duas peças independentes. Que reflecte , digamos, uma concepção determinada da avaliação"(Entrev. M).

Perante esta situação, o plano de actividades e os conteúdos para aquela semana são, normalmente, discutidos com os formandos logo na primeira manhã, tendo por base os programas e os materiais que eles trabalharam no conjunto das instituições de formação portuguesas. Cada grupo de formandos, neste contexto, integra elementos que fizeram a sua formação em diferentes instituições pelo que desconhecem o trabalho desenvolvido pelos colegas. Assim sendo, aquele momento de partilha, durante a primeira manhã, torna-se imprescindível. Fundamentalmente, o que mais tem sido trabalhado é a questão do seu papel de formadores. Partindo dos módulos disponíveis, fazem-se planificações de unidades e através de simulações procura-se que adquiram maior confiança nas suas capacidades, "(...) quando nós vamos aos seus países, fazer as acções de acompanhamento nos países (...) eu acho que toda a gente adopta isto, é fortemente o trabalho de reflexão sobre o que é ser formador naquele contexto, e preparar trabalho de formação. Portanto, eu nos países o que tenho feito, e quase toda a gente faz isso, é pegar nos materiais de formação que eles têm, nos módulos concretamente, e articular respostas de formação para os seus países"(Entrev. L). Outra actividade, tem sido também, acabar materiais que não tiveram tempo de acabar durante a formação em Portugal.

Como estas acções de acompanhamento estão estruturadas por forma a que apenas os formandos que participaram nas duas últimas acções em Portugal as podem integrar, por diversas vezes, que os formadores se têm interrogado sobre a possibilidade de adquirirem um carácter recorrente, ou seja, que os formandos que já terminaram a formação há mais

tempo as passem a integrar. Deste modo assegurava-se, por um lado, uma partilha de novos conhecimentos e, por outro lado, um enriquecimento de experiências vividas.

2.2. INTEGRAÇÃO E VALORIZAÇÃO CURRICULAR DAS CULTURAS E PROBLEMÁTICAS AFRICANAS - PRINCÍPIOS E PROCESSOS

As práticas de formação neste contexto da cooperação têm de procurar assegurar a integração e valorização curricular das culturas e problemáticas dos países em questão, por forma a assegurar um conjunto de aprendizagens que sejam significativas para os formandos, pois só estas serão duradouras. Ao nível da instituição que temos estado a estudar, esta parece ser uma preocupação geral manifestada por todos os formadores e que se materializa num conjunto de princípios diferentes. Importa referir que, neste caso concreto, esta tarefa aparentemente facilitada devido ao bom conhecimento que todos os formadores têm das realidades socioculturais dos PALOP's, no entanto, nem sempre tem sido fácil consegui-lo "(...) há sempre opiniões que, como hei-de dizer, que podem ficar mal compreendidas, porque nós partimos do princípio que aceitamos as opiniões, que aceitamos os valores, se bem que tenhamos que criar um ambiente em que nenhum imponha aos outros os seus valores, tem que (...) os conhecer para os aceitar, e em termos de...Não nos metemos muito nos valores, para já a nossa atitude tem sido essa. Cada um fica na sua, apresenta as coisas, é analisada, mas...Em que mesmo metemo-nos muito pouco nas questões da história (...) Tanto que, sempre que nós precisamos de apoio para a história, nós servimo-nos de um consultor, consultores africanos, para nos apoiar (...)" (Entrev. O).

Para além desta dificuldade sentida pelos formadores, existe um outro aspecto, já anteriormente referido, e que se relaciona com a forma como cada formando se irá apropriar dos conhecimentos, dos métodos, dos produtos e dos valores transmitidos e os irá explicar e aplicar nos seus respectivos países. Com efeito, esta necessidade de

integração e de valorização cultural, que se enquadra dentro do paradigma ecocultural, a que fizemos referência no quadro teórico inicial, deverá ser uma preocupação quer dos formadores portugueses quer de cada um dos formandos. Ao longo de toda a formação bem como em todos os materiais produzidos é frequentemente chamada a atenção para a necessidade de contextualização quer dos conteúdos, quer das metodologias, quer dos materiais, quer dos valores, no entanto, não existem, neste programa, mecanismos que permitam verificar a sua execução.

Por parte dos formadores da instituição em estudo existe um conjunto de princípios que procuram assegurar a integração e a valorização curricular das culturas e das problemáticas africanas, tanto ao nível dos conteúdos como ao nível das metodologias e da construção dos materiais. Em primeiro lugar são sempre tidos em conta os contextos educativos dos PALOP's, procurando ter em atenção tanto as suas condicionantes como as possíveis mudanças, ainda que lentas, a que estarão sujeitos. Neste último aspecto, tem havido, por parte dos formadores, a preocupação de: apresentar e discutir soluções alternativas aos respectivos modelos educativos, nomeadamente, a partir de exemplos de outras experiências africanas; discutir as funções do professor em cada país; discutir outras perspectivas para avaliação, concretamente, a sua dimensão formativa. Esta problemática resulta do facto de que "(...) está muito presente a ideia, que a qualidade dos sistemas depende muito, tem muito a ver com avaliação e com os exames e, portanto, quanto mais exames mais qualidade existe. Embora seja uma ideia que, enfim, que eu contrario ou tento contrariar, não é, porque o problema da qualidade está na capacidade de aprender, ou na forma de promover a aprendizagem, e a avaliação que habitualmente se pratica não favorece, de facto, bons contextos de aprendizagem, não é?" (Entrev. M). Esta é uma problemática sobre a qual os formandos têm demonstrado um grande interesse no seu aprofundamento. Ainda no âmbito dos contextos educativos, tem havido a preocupação de ter sempre presente os programas em vigor nos PALOP's.

Há a preocupação de adequar, sempre que possível, quer a componente teórica quer a componente prática da formação, à realidade dos formandos, tanto ao nível das suas

vivências enquanto pessoas, dando exemplos a partir das suas regiões de origem, como ao nível das suas experiências profissionais docentes, procurando ilustrar com situações concretas do ensino naqueles países. Também tem sido habitualmente solicitado aos formandos que dêem exemplos dos seus países e que sugiram temas que considerem pertinentes. Ao nível dos conceitos existe a preocupação de conhecer e discutir as diferentes terminologias que podemos encontrar nos diversos países. Habitualmente os formadores perguntam como é que o conceito se designa em cada um dos países.

No campo das metodologias comparam-se diferentes métodos de resolução de problemas pois nem sempre a forma que vulgarmente se utiliza em Portugal é comum a todos os PALOP's. Para além disso, procura-se que seja feita a transposição para as respectivas realidades socioculturais, por forma a analisar as possibilidades e as vantagens de as pôr em prática. Exemplos desta transposição metodológica são, ao nível da Língua Portuguesa: os métodos de familiarização oral das crianças com a língua, durante um período longo, devido ao estatuto de língua segunda que o português tem nestes países; os métodos associados à denominada pedagogia do erro que permite reforçar a auto-confiança no domínio da língua aos que a começam a aprender.

Um outro princípio adoptado pelos formadores é o recurso sistemático a materiais simples, partindo muitas vezes de inventariações feitas pelos próprios formandos, garantindo, assim, a possibilidade de que esse materiais sejam facilmente encontrados nos vários países africanos. Atendendo, às condicionantes sócio-económicas, já por diversas vezes referidas, este aspecto é fundamental, nomeadamente, na construção de materiais e na planificação de actividades.

Esta preocupação de integração dos valores culturais africanos não se manifesta apenas ao nível do currículo mas também está presente nas estratégias adoptadas pelos formadores no decurso das sessões de formação, "Porque era sempre o mesmo que era o mais velho, se era o mais velho era aquele que devia falar e os outros deviam ouvir. Até que tive de dizer explicitamente, então hoje vai ser o A, ou o B, em vez de ser o Manuel vai ser o

Joaquim." (Entrev. K). A este nível, as conversas de corredor, as visitas de estudo, as discussões na aula, as dramatizações que os formandos constroem e as tutorias são situações que permitem aos formadores conhecer melhor os seus valores e comportamentos, possibilitando-lhes deste modo a definição de estratégias que tenham em conta estes aspectos culturais..

Naturalmente que para um conhecimento mais aprofundado dos territórios africanos, das suas culturas e das suas problemáticas sócio-económicas é importante que os formadores se desloquem lá, "Acho que, por exemplo, foi importante...No nosso caso, nós já tínhamos ido aos países, mas acho que é importante que haja uma parte do acompanhamento feito nos países...Que assim...e como são os mesmos formadores, os formadores percebem quais são as realidades que existem e conseguem pensar de outra maneira a forma como dão aqui as aulas..." (Entrev. K). Evidentemente que existem meios indirectos e complementares de se aceder a essa informação e, de facto, há formadores que têm tido essa preocupação, nomeadamente através da consulta de bibliografia específica.

2.3. BALANÇO PROVISÓRIO DAS ACÇÕES REALIZADAS E SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO

Atendendo que já decorreram várias acções de formação é possível, ainda que provisoriamente, fazer um balanço, indicando algumas das alterações que foram sendo feitas, e apontar sugestões que possam contribuir para uma melhoria destes programas de formação no âmbito da cooperação.

2.3.1. Balanço provisório das acções realizadas

Todos os formadores avaliam a experiência como bastante positiva embora, de uma forma geral, considerem que a sua duração é insatisfatória para se conseguirem atingir os objectivos gerais do programa de formação de formadores. A estrutura geral do curso - número de alunos por acção; a heterogeneidade dos formandos; e as áreas temáticas e/ou disciplinares - é considerada como satisfatória pela maioria deles. Perspectivando as acções de formação do lado dos formandos, não só enquanto pessoas como também enquanto professores, também aqui os formadores manifestam uma opinião bastante positiva, "Porque eu , em relação aos países..., com África, há uma coisa que é assim: acho que por poucas repercussões que o trabalho tenha no terreno, eu acho que o trabalho faz diferença. Faz diferença em relação às pessoas que são destinatárias deste trabalho, concretamente as pessoas que cá vêm, com quem nós trabalhamos. Ainda que estas pessoas voltem para os seus países, não façam formação de professores coisa nenhuma, nunca sejam formadores, e continuem a ser professores, mas tenho a certeza absoluta que esta gente vai ser melhor professor, com a formação que tem aqui e com os materiais que leva daqui. Assim eles queiram "(Entrev. L) De facto, o seu papel de formadores é que está mais em causa, não porque a formação não tenha sido, pelo menos, a suficiente mas pelas razões já anteriormente apontadas.

Para os formadores, enquanto tal, o balanço é também bastante positivo. Todos consideram que valeu a pena a sua participação, não só ao nível profissional como também ao nível pessoal, pela oportunidade que mais uma vez tiveram de poder trabalhar com outros profissionais de diferentes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Todos manifestaram a sua disponibilidade para voltarem a participar num novo projecto. Relativamente à instituição de formação, os formadores, manifestaram o seu reconhecimento pelo enriquecimento e pelo dinamismo que estas acções lhe emprestaram. Para além de outros aspectos, os formandos participaram, por diversas vezes, em actividades organizadas pela instituição para o conjunto da comunidade escolar e

organizaram, também eles, actividades em que envolveram o resto da escola, nomeadamente, actividades de cariz cultural.

Apesar do balanço francamente positivo, naturalmente que existem aspectos que merecem algum reparo por parte dos formadores. De entre eles, salientamos dois que tocam pontos chave do programa: a articulação intra e inter-instituições de formação e o primado das didácticas. O primeiro ponto refere-se à necessidade de reforçar a articulação, não só ao nível da planificação e preparação das acções mas também ao longo da sua execução, entre todas as áreas disciplinares, disciplinas e módulos (entendidos, como subdivisão disciplinar), quer dentro de cada uma das instituições quer entre instituições. Alguns formadores reconheceram não estar devidamente informados sobre os conteúdos, práticas e problemas das outras disciplinas da mesma instituição, pois a informação que dispõem é apenas a existente nos respectivos programas e materiais produzidos e a transmitida por alguns contactos esporádicos com os colegas. O problema da deficiente articulação entre as várias instituições de formação manifesta-se mais aquando da realização do acompanhamento dos formandos nos PALOP's., onde se tornam evidentes as diferentes concepções que cada instituição tem deste programa de formação e as diferentes práticas por elas desenvolvidas ao longo das acções de formação. Estas diferenças, por vezes antagónicas, dificultam o trabalho de acompanhamento sobre o terreno.

Quanto ao segundo ponto, ele existe internamente na instituição, em consequência do que foi explanado anteriormente, mas também se manifesta ao nível do acompanhamento no terreno na medida em que ele se restringe às disciplinas do tronco temático. Esta é assim uma perspectiva clássica da formação de professores, tal como o afirma um dos formadores "(...) grande preocupação dos projectos financiados internacionalmente... Não é só deste. É um grande primado, de facto, das didácticas, quase das metodologias e das didácticas, e não tanto noutros aspectos mais..., no fundo, centrais da actividade em si, que são aspectos de âmbito pedagógico... que tem a ver com atitudes que se tem para com os alunos, da forma como se está, as relações, a comunicação, a avaliação...(...) os usos. Eu acho que isto é muito desvalorizado, chamemos assim, ...nos programas,

genericamente, nos que eu conheço (...). E didácticas entendidas de uma forma clássicas."(Entrev. M).

2.3.2. Ajustamentos ao plano de formação inicial

Evidentemente que ao longo das várias acções que decorreram na instituição foram sendo introduzidas alterações, dentro das limitações impostas pelos Termos de Referência. As necessidades de alteração foram diferentes de formador para formador, dependendo, fundamentalmente, do seu conhecimento e experiência de trabalho com os PALOP's, " (...) as pessoas responsáveis, que não estavam tão habituadas a isso, tiveram de alterar aquilo que faziam, porque de facto...o nível, não sei se posso dizer bem o nível, mas a experiência deles é, e a forma como vivem, é diferente. Os aspectos sociais e culturais são diferentes dos nossos, portanto, nós também temos que nos adaptar à cultura...dos países"(Entrev. K).

Foi feito um ajustamento na distribuição das horas pelas disciplinas em consequência do qual a Língua Portuguesa perdeu 20h em favor das Expressões que passaram a ter 90 horas, no seu conjunto. Atendendo às dinâmicas dos grupos, a aspectos culturais e às metodologias e estratégias adoptadas pela maioria dos formadores, as Expressões foram reforçando o seu papel dentro do programa de formação. A título optativo e em horário extra-lectivo, foi introduzido um curso de informática e um atelier de literatura infantil, por forma a colmatar algumas deficiências que os formadores sabiam existirem nestas áreas. Para além destes aspectos de natureza estrutural do curso, também foram feitas alterações ao nível dos conteúdos, das metodologias e dos materiais utilizados por forma a adequar as acções às especificidades culturais e formativas dos diversos grupos de formandos. Assim, foi reduzido o ritmo de trabalho, o que obrigou a uma redução da extensão dos programas e dos conteúdos e actividades a desenvolver em cada aula. Por uma questão de domínio da língua, tiveram de ser simplificados e reduzidos vários textos

quer para utilização na sala quer mesmo os dos módulos e do manual de Metodologia Geral. Estes materiais também sofreram uma reestruturação tendo sido reforçada a parte prática, aproximando-os do trabalho desenvolvido nas aulas. O mesmo reforço da componente prática ocorreu a nível das aulas, passando a haver um maior aproveitamento dos módulos, maior peso das dramatizações e das simulações, procurando sempre assegurar uma perspectiva sistémica dos problemas e temas abordados.

2.3.3. Sugestões de alteração ao programa de formação.

Com base nesta experiência de formação, os formadores desta instituição apresentaram um conjunto de sugestões com vista a um futuro programa nesta área, seja na continuidade deste ou outro completamente distinto. Evidentemente que estas sugestões são mais resultado de percepções do que conclusões de um estudo cientificamente organizado, de qualquer modo, dentro deste contexto, são importantes até porque estes formadores têm todos eles experiências anteriores neste tipo de programas.

A nível da organização e funcionamento das acções é proposta uma maior interligação entre todas as componentes, por forma a assegurar a sua articulação quer ao nível dos princípios, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível das metodologias, tanto das aulas como dos materiais produzidos. Esta questão é extensível ao acompanhamento dos formandos nos PALOP's, propondo-se uma parceria, neste campo, entre as restantes Ciências da Educação e as Didácticas. Para além do acompanhamento que é dispensado após a realização das acções, propõe-se a sua continuidade após o *terminus* deste programa, mesmo que seja mais espaçado no tempo, pois, como afirma um dos formadores " (...) essa coisa de eventualmente nós podermos dar apoio no terreno eu acho que é fundamental para o professor não desanimar. É importante que alguém lhe diga "Sim, está no bom caminho, continua ", é que é muito simples, o que a pessoa pode fazer é muito simples, mas esses apoio é fundamental" e mais à frente afirma "(...) mas o

acompanhamento no terreno , eu não sei se é acompanhamento , a reciclagem, chamem-lhe o que quiser, de tempos a tempos...(...) Eu acho que era importante para que essas pessoas não entorpeçam. Porque, senão, as dificuldades são muitas e a pessoa é vencida pelo peso das dificuldades" (Entrev. P). Dentro deste campo, propõe-se ainda que este acompanhamento, quer ao longo do programa quer na eventualidade de se prolongar após o seu *terminus*, seja dirigido a todos os formandos e não apenas aos que fizeram as últimas acções.

Uma outra proposta tem a ver com uma maior integração dos formandos na vida e nas actividades da instituição, durante a realização das acções de formação. Pretende-se que eles participem, entre outras de natureza diversa, em actividades que a instituição organiza, ao nível dos cursos da formação inicial, no âmbito da prática pedagógica, como por exemplo, produção de materiais ou nas reuniões de preparação e/ou de reflexão sobre os estágios, em que estejam presentes alunos, cooperantes e professores da disciplina. Pretende-se, ainda, levá-los a contactar mais escolas do ensino básico, onde não se desloquem apenas para visitar mas onde possam desenvolver alguma actividade. Para possibilitar tudo isto e para satisfazer uma crítica constante quer dos formandos quer dos formadores, é necessário tornar as acções de formação menos intensivas, isto é, reduzir o número de horas diárias de actividades e aumentar o número de semanas. A manter-se a actual estrutura, um dos formadores propõe ainda a realização de umas mini-férias a meio de cada acção, por forma a criar um espaço de descanso e de recuperação de energias.

Outra proposta é no sentido de que seja potencializada esta experiência, bem como o conhecimento dos PALOP's, que os formadores adquirem nas suas deslocações a África, aplicando mais exemplos concretos da realidade cultural, sócio-económica e educativa de cada um dos países quer nas actividades desenvolvidas nas aulas quer na produção dos vários materiais. Também é apresentada uma proposta concreta para a alteração da atribuição das horas semanais à área das Expressões. Atendendo à natureza específica dos trabalhos desta área é preferível organizar blocos de várias horas consecutivas do que distribuí-las ao longo da semana.

Terminada esta abordagem aos princípios e práticas de formação, ao nível de uma das instituições participantes neste programa, é importante completar esta análise tendo em consideração as perspectivas dos formandos, afinal, os principais destinatários e actores deste processo. É um outro nível de análise que permite completar os anteriores e verificar até que ponto existem convergências ou divergências de perspectivas entre coordenadores, formadores e formandos relativamente a diferentes aspectos deste programa de formação.

3. OS DESTINATÁRIOS DA FORMAÇÃO - UM GRUPO DE FORMANDOS

A este nível de análise, partiremos, em primeiro lugar, das expectativas iniciais que os formandos tinham relativamente à acção de formação e das dificuldades que foram encontrando no seu decurso, para tentarmos compreender até que ponto é que o modelo de formação adoptado corresponde às suas necessidades de formação. Neste sentido e tendo em conta o contexto cultural e sócio-económico das suas regiões de origem, uma outra preocupação fundamental é procurar saber quais são as suas perspectivas quanto à possibilidade de integração e de adequação dos conteúdos e metodologias, que discutiram ao longo da acção, às culturas e problemáticas africanas. Por último, procurar saber, segundo a sua opinião, quais as repercussões que estas acções de formação terão nos PALOP's e quais as sugestões que os formandos têm a apresentar relativamente a este processo de formação.

Ao seleccionarmos formandos de diferentes nacionalidades não pretendemos, nem seria possível com base num único elemento de cada contingente nacional, fazer nenhuma análise comparativa entre as perspectivas dos diferentes PALOP's. Foi nossa preocupação, apenas, diversificar o painel de entrevistados e evitar o efeito de grupo nacional que poderia existir se todos ou a maioria fossem originários do mesmo país.

3.1. ACTIVIDADE PROFISSIONAL DOS FORMANDOS

Analisando a actividade profissional que este grupo de formandos desenvolve nos seus países de origem, um primeiro aspecto que nos chama desde logo a atenção é a diversidade de formações e de funções por eles desempenhadas. Este aspecto vem confirmar o que já anteriormente tínhamos referido, o facto de cada país ter interpretado de forma diferente os critérios de selecção dos formandos. Naturalmente que este facto

tem implicações quer a nível do desenvolvimento das próprias acções de formação, na medida em que existem interesses, motivações e solicitações bastante diversificadas, quer no próprio processo de desmultiplicação nos PALOP's.

Ao nível das formações são todos professores embora nem todos sejam do ensino primário, entendido, neste contexto, como a escolaridade ministrada em regime de monodocência. Há um formando que é professor de História e Geografia ao nível do que, no seu país, é considerado o 2º nível do ensino básico (6ª e 7ª classe) e outro que é professor de Filosofia, Língua Portuguesa e História no ensino secundário (9º a 12º ano).

Relativamente às funções que presentemente exercem, dois desempenham funções ao nível dos quadros administrativos dos respectivos Ministérios da Educação, sendo um Delegado do Ministério da Educação na sua região, e com responsabilidades no acompanhamento e supervisão da formação em exercício, e o outro responsável administrativo na delegação da Direcção dos Serviços de Ensino da sua província. Ainda com responsabilidades administrativas, mas de um nível diferente dos anteriores, um outro formando, imediatamente antes de vir frequentar a acção de formação, tinha sido nomeado para dirigir uma escola do ensino básico (1ª à 7ª classe). Dos dois formandos sem responsabilidades administrativas, um tem tido a sua actividade na área da alfabetização, ou seja, na educação de adultos, em projectos desenvolvidos por um centro de cooperação apoiado por um país europeu, outro é assessor da Direcção de uma escola, como técnico de formação média do ensino primário, prestando apoio pedagógico e didáctico aos professores daquele nível de escolaridade, atendendo ao baixo nível de formação que eles possuem.

Neste grupo de formandos não existe nenhum que seja apenas professor do ensino primário em efectividade de funções, o que não significa que no conjunto dos formandos tal não possa acontecer. Este facto pode ter sido determinado pela forma voluntária como foi solicitada a colaboração dos formandos, e atendendo à importância que os papéis hierárquicos têm nas culturas africanas, é muito natural que se tivessem voluntariamente

disponibilizado, para serem entrevistados, os que desempenham, em cada grupo nacional, os papéis mais importantes. Apenas uma consulta das fichas individuais dos formandos ou um inquérito a todos eles poderá esclarecer este ponto. Apesar de tudo, e tendo em conta esta ressalva, mantêm-se válidas as afirmações que fizemos no primeiro parágrafo deste sub-capítulo, nomeadamente a questão da diversidade de interpretações quanto à selecção dos formandos e as implicações que isso tem nos vários níveis de intervenção do programa de formação. Tomando em consideração este grupo de formandos, todos eles têm de alguma forma, e a diferentes níveis, responsabilidades na formação de outros professores.

A este propósito, também foi reafirmado por este grupo de formandos, o baixo nível de formação que a maioria dos professores do ensino básico dos PALOP's têm. Muitos deles têm apenas a escolaridade básica ou pouco mais, o que limita muito o seu nível de conhecimento científico, e não possuem, evidentemente, qualquer formação ao nível da Psicologia, da Pedagogia ou das Ciências da Educação. Como afirmam os nossos entrevistados, um dos grandes obstáculos, a uma melhor e mais generalizada formação deste corpo docente, é a falta de centros de formação. Em muitas regiões, o centro de formação mais próximo, na maioria dos casos localizado nas principais cidades, é suficientemente distante para desmotivar ou mesmo impedir a deslocação dos professores por forma a melhorarem os seus conhecimentos e competências. Em alguns casos, esta lacuna é parcialmente ultrapassada através da realização de seminários de curta duração (1 ou 2 dias), normalmente integrados em programas de cooperação internacional. Dentro deste contexto, Cabo Verde continua a ser uma excepção positiva, havendo já dois centros de formação de professores em funcionamento, e com a recente reforma educativa têm um programa de formação em exercício em curso.

Aquelas dificuldades de formação são substancialmente agravadas pelos baixos níveis salariais pagos aos professores que obrigam a que todas as despesas suplementares com a formação tenham de ser reembolsadas ou pagas antecipadamente, não sendo possível exigir-lhes qualquer esforço financeiro extra. Esta situação para além de ser um factor de

impedimento de que os professores assumam, pelos menos, parte da iniciativa e das despesas com a sua própria formação, nomeadamente ao nível da formação contínua, é também uma dificuldade acrescida nos poucos orçamentos governamentais daqueles países.

A juntar a estas dificuldades de formação temos ainda de considerar as dificuldades inerentes às condições de trabalho em que a maior parte dos professores dos PALOP's desempenha a sua função, o que tem sido um conjunto de factores importantes na desmobilização de alguns bons profissionais. Com efeito, para além das salas sem um mínimo de condições físicas, da falta de material didáctico, da falta de equipamentos, nomeadamente, os necessários à reprodução dos poucos originais de livros, brochuras ou outros materiais existentes, existem dificuldades de comunicação que permitam a deslocação de bens, de pessoas e de informações no conjunto dos territórios. Muitas vezes, apenas é possível a deslocação por avião o que onera bastante e determina uma grande selecção de quem e do que se desloca. Como uma das características comuns a todos estes países são os seus sistemas altamente centralizados, a autonomia de decisão e de financiamento por parte dos órgãos locais ou regionais, sobre aqueles e outros aspectos, é mínima. Condições de trabalho limite foram-nos relatadas pelos nossos entrevistados "Sim, ajuda alimentar. Logo, o dinheiro que vamos receber podemos arranjar umas outras coisas para a família e também para nós (...) Porque muitos professores morrem (...) por falta de alimentação, porque não bebem leite de vez em quando (...) " (Entrev. Y).

Tendo em atenção as dificuldades de formação e as precárias condições de trabalho que acabamos de descrever, não será tarefa fácil a que espera os formandos deste programa de formação, ao tentarem, no terreno, fazer a respectiva desmultiplicação. Embora todos os que entrevistámos tenham já alguma experiência nesta matéria, e talvez por isso mesmo tivessem sido seleccionados pelos seus respectivos governos para virem fazer esta formação, manifestaram algumas apreensões quanto ao prosseguimento deste projecto, após o seu regresso aos respectivos países. No entanto, a consciência destas dificuldades

não impediu que as expectativas relativamente a este programa de formação, nomeadamente, a sua participação nas acções de formação, fossem muitas e diversificadas.

3.2. EXPECTATIVAS E DIFICULDADES RELATIVAMENTE À FORMAÇÃO

Antes de analisarmos a integração e a adequação dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas, sob o ponto de vista deste grupo de formandos, é importante debruçarmo-nos sobre as expectativas que eles tinham relativamente à sua participação na acção de formação e as dificuldades por eles sentidas ao longo do seu desenvolvimento, o que permitirá, de algum modo, compreender as suas motivações e a adequação desta formação às suas necessidades, tal como já anteriormente referimos.

Por uma questão de melhor explicitação e atendendo, também, a que são dois aspectos distintos, embora complementares, a sua abordagem é feita em separado. Naturalmente que primeiro abordaremos as expectativas, conjunto de representações que antecedem o início dos trabalhos, e de seguida passaremos às dificuldades, vivências que acompanham o desenrolar dos mesmos.

3.2.1. Expectativas iniciais em relação ao programa de formação

Tendo como referência os formandos entrevistados, podemos afirmar que o programa das acções de formação corresponde às suas expectativas. Todos os entrevistados manifestaram sempre a sua expectativa de virem receber uma formação que lhes permitisse melhorar os seus conhecimentos e competências na actividade específica de formadores de professores. Uma formação, como eles próprios fizeram questão de

sublinhar, que tem fundamentalmente em vista prepará-los para virem a preencher algumas das muitas lacunas científicas e pedagógicas que a maioria dos professores, dos respectivos países, duma forma geral, denota. Exactamente o que se pretende, em termos de programa de formação, alcançar com o processo de desmultiplicação destas acções de formação.

Como a maioria dos PALOP's têm em curso reformas dos seus sistemas educativos, fruto, como é evidente, das transformações políticas e sócio-económicas que têm vindo a registar, de há uns anos a esta parte, têm procurado introduzir modificações de natureza pedagógica, nomeadamente em termos de metodologias de ensino, em particular, ao nível do ensino básico. Estas reformas têm como um dos seus principais obstáculos a já referida impreparação pedagógica da maioria dos seus docentes, pelo que uma das expectativas, manifestadas por alguns dos entrevistados, seja exactamente a de que estas acções de formação vão de encontro a essas necessidades pedagógicas, tal como o afirma o Entrev. X "...uma formação que compreendia as mudanças e os métodos de ensino em (nome do país), sobretudo, também, no ensino básico do primeiro nível, neste caso, as classes 1ª e 5ª classe.", permitindo assim "...dar-me uma maior pujança nas funções que exerço, como alicerce, de modo que eu possa ir transmitir aos professores que estão inseridos comigo lá..." (Entrev. V).

Para além destas expectativas directamente relacionadas com a formação de professores, nomeadamente no contexto das reformas dos respectivos sistemas educativos, os formandos manifestaram, ainda, expectativas mais pessoais relativas às suas actividades enquanto professores. Assim, algumas das expectativas têm a ver com a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos específicos, em particular no campo das metodologias e das estratégias de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, enquanto língua segunda, o aprofundar de conhecimentos já existentes, o esclarecer dúvidas, o tomar contacto com inovações e o adquirir bibliografia de base. Estas expectativas revelam, por um lado, o isolamento em que grande parte dos professores dos PALOP's

desenvolve a sua actividade, por outro lado, a manifesta falta de recursos pedagógico-didácticos com que se debatem, começando pela mais elementar bibliografia.

Este conjunto de expectativas, tanto ao nível da sua formação enquanto formadores como ao nível do seu desempenho enquanto professores, encontraram resposta quer no perfil profissional dos formadores das acções de formação, "...o curso é bom. Os formadores são bastante dinâmicos, abertos e sabem transmitir e aqui a gente assimila matéria, quando surgir qualquer dúvidas então a gente, nós pedimos e estão sempre..."(Entrev. V), quer na estrutura das próprias acções de formação, "...eu penso que este é um bom programa e que, se este programa, se cada formador depois tiver a capacidade de aplicar no seu país, eu penso que será um bom trabalho." (Entrev. W). Tal como deixa transparecer esta última afirmação, apesar das acções de formação irem de encontro às suas necessidades formativas, a oportunidade de porem em prática o potencial adquirido irá depender muito de factores que têm a ver com as condições específicas de cada país.

3.2.2. Dificuldades, científicas ou pessoais, de integração no programa de formação

Relativamente às dificuldades, há que considerá-las sob o ponto de vista pessoal e sob o ponto de vista científico. Quanto às primeiras, naturalmente que as pessoas que já têm experiência de outros programas de cooperação, ao abrigo dos quais tiveram oportunidade de sair do seu país de origem e de passar um período mais ou menos prolongado no estrangeiro, não apresentam dificuldades maiores de adaptação. Outro factor importante, e facilitador, neste processo adaptativo é o facto de haver formandos que já conheciam alguns dos formadores, pela razão de estes se terem deslocado aos seus países integrados noutros programas ou em missões específicas. Apesar de tudo, existem sempre questões de adaptação quer ao meio físico, em particular ao clima, quer ao meio sócio-cultural e aos métodos e ritmos de trabalho. Aliás, este aspecto já anteriormente

tinha sido referido pelos formadores e foi assumido pelos formandos. As diferenças culturais e os distintos estilos e ritmos de vida ajudam a compreender estas questões.

Há ainda a referir neste campo das dificuldades pessoais aspectos de natureza afectiva, como sejam a dificuldade de afastamento da família, principalmente para os que saem pela primeira vez, e aspectos relacionados com características específicas da personalidade dos indivíduos. Prova deste tipo de dificuldades é a afirmação de um dos formandos que nos dizia que "...eu fiquei um pouco com receio de falar logo nos primeiros dias porque, prontos, é a primeira vez que eu tenho professores de nível superior (...) Então, quando estou pela primeira vez numa carteira em que os professores são todos doutores, então, entendo que devo ter mais cuidado em me expressar, então, aí mesmo preferia que me calasse antes que errasse."(Entrev. X).

Quanto às dificuldades de natureza científica, tendo em conta o grupo de formandos entrevistados, não parece existirem situações complexas. De uma forma geral, todos os entrevistados consideraram estar a conseguir acompanhar normalmente o programa de formação, excepção feita, num único caso, à disciplina de Matemática. Também a este nível, a existência de anteriores programas de formação que decorreram nos PALOP's, no âmbito das reformas dos respectivos sistemas educativos, com vista à formação de coordenadores nacionais e à elaboração de manuais escolares, permitiu, não só, o acima referido contacto pessoal entre os formandos e os formadores, como também a aquisição de um conjunto de conhecimentos mínimos.

No entanto, tal como os formadores já anteriormente tinham mencionado, também os formandos manifestaram possuir algumas dificuldades resultantes da diferença de terminologias e da interpretação de alguns conceitos, cujo significado não é igual ou nem tem o mesmo valor nas diferentes culturas. Esta questão, para além dos aspectos de significância, estritamente culturais, não é de todo estranha a uma outra problemática, já por diversas vezes abordada, que é do domínio da língua portuguesa e o facto de esta ser, mesmo para os formandos, uma língua segunda. Com efeito, houve formandos que

referiram este ponto como sendo uma das dificuldades com que se têm debatido. Não só a língua em si mesma é uma dificuldade como, enquanto professores e formadores ao nível do ensino básico, as metodologias e estratégias de ensino do português como língua segunda são também uma das áreas em que se sentem menos preparados.

Dificuldade também é o facto de uma grande parte das referências bibliográficas serem desconhecidas pelos formandos. O seu baixo nível de formação bem como o facto de alguns terem tido formações em diferentes países e/ou com formadores provenientes de diferentes Estados pode explicar este desconhecimento das referências bibliográficas consideradas básicas pelos nossos formadores.

A maior parte das dificuldades acima referidas são mais de natureza sócio-cultural do que de natureza científica propriamente dita. De facto, a este nível, e apesar das lacunas científico-pedagógicas que grande parte dos formandos apresenta, o grau de profundidade das questões abordadas não é de modo a criar grandes dificuldades, as principais dúvidas e interrogações, quer ao nível da compreensão quer ao nível aplicação futura, surgem exactamente no campo sócio-cultural.

3.3. ADEQUAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS CONTEÚDOS E METODOLOGIAS ÀS CULTURAS E PROBLEMÁTICAS AFRICANAS

Atendendo à diversidade sócio-cultural existente nos PALOP's, não só entre eles como também dentro de cada país, a preocupação de adequação e de integração curricular das culturas e problemáticas é uma questão essencial neste processo formativo. Já anteriormente analisámos esta questão sob o ponto de vista dos formadores, impõem-se agora analisá-la sob o ponto de vista dos formandos.

Todo o sistema educativo é portador de valores, quer seja ao nível do sistema em si mesmo quer seja ao nível do currículo - explícito ou oculto -, e cada professor e/ou formador possui o seu próprio quadro de valores. Dificilmente estes valores se tornam inócuos face aos valores tradicionais de cada cultura, no entanto, deverá existir uma sensibilidade e uma forma de actuação própria dos agentes educativos que actuam directamente no terreno na medida em que, tal como afirma um dos formandos entrevistados, "Portanto, para adaptar, na área da cultura, torna um bocadinho difícil (...) Portanto, ali, há coisas que se podem transformar mas há coisas também que basta uma pessoa mexer ali nunca mais pensam vir a escola, começam logo a pensar que o professor está a desvalorizar as suas culturas." (Entrev. Y). Assim, a intervenção daqueles agentes deverá pautar-se pelo respeito dos valores próprios de cada cultura e pela demonstração de situações portadoras de valores diferentes dos do grupo em questão, por forma a criar, em sociedades multiculturais, como as que existem nos PALOP's, um respeito pela diferença. Esta forma de agir é compreendida e assumida pelos formandos que foram entrevistados, "Nesse caso particular, quando se fala de adaptações, creio que não se deve tratar de forçar as pessoas ou as vivências a transformar, de um dia para o outro, aquilo que é. O nosso papel é de apenas mostrar, nesse caso concreto, como é que os outros...outros povos do mundo, os povos da Europa, enfim, nesses povos ou nessas populações, a forma de casamento qual é? Portanto, é monogâmica: um homem e uma mulher. A nossa realidade é completamente diferente; então, seria um insucesso, uma aberração completa, aparecermos a dizer: "A partir de hoje, já que vocês são homens considerados cultos têm que ser monogâmicos", isso é impossível." (Entrev. Z).

Para além da questão do respeito e valorização dos valores culturais próprios de cada grupo, põe-se, ainda a questão das práticas culturais locais. A escola não pode viver dissociada dessas práticas e deverá integrá-las nas suas próprias actividades, tal como o afirma um dos formandos entrevistados "Por exemplo, quando eu trabalhava ali fora, numa tabanca também, eu parava aulas uma semana porque havia uma festa que..., que mesmo assim não..., eu não podia parar as aulas mas eles dizem, vêm conversar comigo "Professor, amanhã temos uma festa aqui, vamos começar a festa, a festa vai durar três

dias", mas é festa tradicional assim...(…), eu tinha que...que parar as aulas e...tenho que vestir também para ir lá. E dizem: "Este professor é de nós, é nós próprios, esse professor é melhor professor que nós temos aqui porque participa nas coisas." Quando matam ou boi ou uma vaca, tiravam grande parte da carne para me oferecer." (Entrev. Y).

Esta integração curricular dos valores e práticas locais obriga a uma transformação das metodologias de ensino/aprendizagem, habitualmente passivas, meramente transmissivas, para metodologias e estratégias mais activas, nomeadamente com recurso às expressões. De facto, as culturas africanas valorizam particularmente todas as formas de expressão corporal - o teatro, a dança e a música, o jogo - e de expressão plástica. A exploração correcta destas expressões pode proporcionar um conjunto de estratégias interessantes e dinâmicas que, simultaneamente, valorizem as culturas locais e transmitam novos conhecimentos. Por exemplo, "Na linguagem, vejamos. Eu às vezes, eu faço com os olhos vendados então assim à roda e tal, e, depois, com uns calha com outros coiso..." "Basta", tem de dizer "Basta" para a criança dizer "Onde estás tu?" Aquilo para a criança (...) a gente está a fazer brincadeira mas para a criança (...) uma linguagem mais concreta "Onde estás tu?". Então bate certo, esconde-se, então "Onde estás tu?" (Entrev. V).

Uma outra necessidade neste processo de integração e de valorização cultural é do aproveitamento de todos os recursos locais, nomeadamente dos recursos naturais, e das situações do dia-a-dia das populações para trabalhar novos conceitos, tal como nos manifestaram os nossos entrevistados ao relatarem as suas experiências anteriores, enquanto professores. Em todo este processo, talvez a maior dificuldade esteja ao nível da comunicação. A diversidade linguística, por um lado, e o facto do português ser, na grande maioria das situações, uma língua segunda, são realidades objectivas que é necessário ter em linha de conta. Em alguns casos, pelo menos durante os primeiros meses, torna-se necessário a presença de um tradutor, que, também, pode não falar português mas que se exprime, por exemplo, em crioulo, que, neste contexto, funciona como uma língua franca entre ele e o professor/formador.

Poucas são as regiões, no conjunto dos PALOP's, onde se fala maioritariamente o português e mesmo ao nível dos centros urbanos, a percentagem da população que tem o português como língua coloquial, no quotidiano, é muito reduzida. A maioria da população fala a sua língua materna, excepto nas grandes cidades, como por exemplo nas capitais, onde há de facto uma maior percentagem de habitantes que fala normalmente português. Apesar de tudo, parece existir um interesse crescente pelo ensino/aprendizagem do português, inclusivé por parte da população adulta que reconhece nessa aprendizagem uma condição necessária ao sucesso escolar e, por conseguinte, a uma melhoria de oportunidades no mercado de trabalho, "O estudo está tendo um carácter de consideração (...) e para alguém ter o seu sucesso escolar passa por ter um bom domínio da língua portuguesa que é a língua que é usada na escola certamente para isso. Então, há a tendência para os pais...(...) em ensinar mesmo as crianças a falar a língua portuguesa,...antes de ir à escola. Só que é uma língua nova, a estrutura do português ainda usada, usado desculpe, à maneira caseira, à maneira da rua e que, prontos, não faltarão erros, mas tentativas de comunicação já existem por parte de alguns adultos. Mas isso eu não vou dizer que é quase toda a gente fala português, todas as crianças, não!"(Entrev. X).

No entanto, apesar do português ser a língua oficial e de ser a língua utilizada em todos os níveis de escolaridade, os alunos fora das aulas, mesmo nos intervalos, continuam a falar entre si nas suas línguas maternas, "Ainda há a tendência de falarem as línguas maternas. E até quando já se chega, no meu caso que sou do 2º grau, se chega uma certa idade dos 13, 14 anos, bom, as crianças sabem falar português, à maneira muito, muito simples...mas não se preocupam em desenvolver isso. Não desenvolvem porque, porque acham..., continuam ainda amarrados à sua realidade natal (...)", (Entrev. X). Esta situação obriga, tal como já anteriormente tinha sido evidenciado pelos formadores participantes nas acções de formação integradas no programa de formação que temos vindo a analisar, a que os alunos tenham um longo período de trabalho com base na oralidade do português, como forma de familiarização com a língua, a sua fonética, o seu vocabulário e a sua estrutura.

Os problemas da língua portuguesa não se restringem apenas à população em geral e aos alunos, também os próprios professores reconhecem as suas dificuldades neste domínio. Fruto de toda uma dinâmica social, na qual se encontram inseridos, o português é para eles também uma língua segunda e, no dia-a-dia, também utilizam com frequência a sua língua materna. Esta situação é devidamente ilustrada pelas afirmações de um dos nossos formandos entrevistados, "Mas, quando eu cheguei aqui, ninguém falava comigo crioulo, né? Todo o mundo ia falar comigo só português. Sim. Eu tinha primeiras dúvidas aí a falar todo o dia, só que eu sentia saudades de falar crioulo, mas agora, já estou aí integrado dentro do português. Gostei muito. Agora mesmo com meus patrícios aí da Guiné, quando viam-me, eu só falava também com eles em português. Porquê? Porque gosto, porque ou desenvolver a minha capacidade linguística...". Esta falta de domínio da língua, quer por parte dos alunos quer por parte dos professores, cria, evidentemente, problemas de comunicação e de interpretação, o que para além de ser uma dificuldade ao nível da integração e valorização dos valores, conceitos e práticas culturais é, ainda, um factor importante a ter em conta quando se analisa o problema das elevadas taxas de insucesso escolar.

Dentro desta problemática da língua, e fora do contexto estritamente escolar, embora num campo paralelo, não é demais voltar a referir que a falta de uma norma linguística, que seja comum a todos os países, tem permitido a definição de normas diferentes que valorizam aspectos culturais de cada um deles, não só em termos lexicais como também gramaticais. A liberdade linguística existente tem permitido que escritores de cada um dos países não só se diferenciem pelo estilo literário como também pela forma como assumem e recriam as especificidades da língua.

Para que esta valorização cultural seja uma realidade, não só no campo literário mas também no campo dos respectivos sistemas educativos, é importante que, tanto ao nível da formação inicial como ao nível da formação em exercício dos professores, haja a preocupação de contextualizá-la. Esta preocupação não deve limitar-se aos princípios do

modelo de formação adoptado mas deve estar, também, presente na selecção dos conteúdos, das metodologias, das estratégias e dos materiais a utilizar. A não contextualização de qualquer um destes aspectos pode não só levar à total marginalização das culturas locais como, ainda, há imposição de valores e de princípios estranhos às respectivas comunidades, o que em muito contribuirá para um elevado índice de insucesso escolar ou mesmo de rejeição do sistema educativo.

Ao nível do programa de formação que temos vindo a estudar, os formandos, por nós entrevistados, consideram que existe uma facilidade de transposição das suas aprendizagens para os contextos africanos onde irão exercer a sua actividade futura, tendo em linha de conta que "(...) tudo, tudo, nada é difícil, digamos assim, o que interessa é aquilo..., que um professor seja um bom motivador e procurar estratégias que fez para obter os seus objectivos." (Entrev. V). Entre essas estratégias consideram importante aquelas que incorporam aspectos culturais significativos, como por exemplo, a dramatização e a dança. A importância atribuída às estratégias e, por conseguinte, às metodologias deve-se ao facto de as verdades científicas serem universais e, portanto, serem aqueles elementos os principais condicionantes do sucesso ou insucesso da sua transposição para os diferentes contextos culturais e da maior ou menor valorização das especificidades de cada uma das culturas.

Apesar destas facilidades, consideram que, consoante os sistemas educativos, será necessário fazer a sua adaptação às respectivas áreas do conhecimento definidas no plano de estudo, sendo o caso mais evidente o das aprendizagens na área das Ciências Integradas que, em alguns países, não existem enquanto tal, encontrando-se os seus conteúdos repartidos segundo uma lógica disciplinar tradicional. Ao nível dos conteúdos referiram a necessidade de seleccionar aqueles que, em cada contexto, se apresentem como sendo os mais significativos. Outro aspecto a ter em conta é o facto de poderem existir significados diferentes para um mesmo conceito, como, por exemplo, o conceito de família que é bastante diverso de cultura para cultura, ou de existirem termos diferentes para uma mesma realidade. As actividades, desenvolvidas ou sugeridas ao longo das

acções de formação, também, deverão ser adaptadas, atendendo a que "...só que temos de ter atenção às actividades e aos recursos porque temos que voltar as actividades à realidade e às vivências de cada criança e temos que ter atenção também aos recursos num plano..." (Entrev. W). Relativamente aos materiais produzidos para ou ao longo deste processo formativo é opinião de que "(...) os materiais que estão sendo distribuídos, que estão sendo reproduzidos aqui, constituem matéria de formação dos formandos que somos nós, não fogem muito, neste momento, da realidade africana porque eu penso, e eu já analisei, que é o reflexo, quer dizer dos peritos que sois vós tivestes de agarrar na realidade. (...) Estão adequadas, porque os professores têm tido o cuidado de ver que de facto esta é apenas uma orientação, uma seta." (Entrev. Z). Esta última afirmação, de um dos formandos entrevistados, revela o reconhecimento do esforço que foi feito por parte dos formadores, da instituição de formação que tomámos para estudo, no sentido de, por um lado, ter sempre presente a realidade sócio-cultural dos PALOP's, e, por outro lado, transmitir a ideia de que toda a formação constitui um conjunto de orientações que caberá ao formando saber valorizá-las e contextualizá-las.

Este processo de transposição das aprendizagens adquiridas, ao longo destas acções de formação, para os contextos africanos dos PALOP's, no sentido da integração e adequação às respectivas culturas e problemáticas, nomeadamente em termos regionais e locais, tem um seguimento no terreno aquando da realização do acompanhamento dos formandos nos PALOP's. Esta, pelo menos, deveria ser a sua preocupação fundamental, o que, como já anteriormente fizemos referência, nem sempre acontece.

Naturalmente que estes princípios do processo de formação deverão servir de referência a estes formandos aquando da sua intervenção como formadores, no âmbito das acções de desmultiplicação previstas para a sua intervenção futura. Os mesmos princípios de flexibilidade e de integração e valorização das culturas e das problemáticas regionais e locais deverão nortear a sua intervenção e o seu discurso formativo relativamente aos colegas com quem terão de trabalhar. Se, pelo menos no grupo de formandos que foram entrevistados, esta questão, sob o ponto de vista teórico, é aceite e defendida como um

princípio estruturante da sua acção futura, já a possibilidade de a implementarem contem mais reservas, na medida em que a sua actividade enquanto formadores está dependente de muitas contingências, variáveis de país para país.

3.4. REPERCUSSÕES DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO NOS PALOP's

A primeira e a mais importante implicação deste programa de formação na área da educação, a nível de cada um dos países envolvidos, é o de passarem a dispor de um conjunto de formadores preparados para fazerem a desmultiplicação deste processo formativo, junto dos colegas que possuem menor nível de qualificação científico-pedagógica. Esta é uma convicção e também um desejo dos formandos por nós entrevistados, "Quando regressar (...), como o objectivo do curso foi como formador, nós somos formadores, a nossa função será formar professores. Então, de acordo com as orientações e com os objectivos deste curso, então vou para (...) transmitir, apoiar os professores" (Entrev. V). Um dos entrevistados fala mesmo de projectos na área da educação, financiados por organismos internacionais, em que possivelmente irá participar como formador de professores e ao abrigo dos quais terá assistência técnica no terreno, durante três anos.

No entanto, apesar desta forte motivação para o seu desempenho enquanto formadores, alguns continuam a referir a sua actividade enquanto docentes. De facto, esta é, em boa verdade, a única certeza que têm no imediato, o regresso às suas funções iniciais. Quer seja ao nível da docência quer seja ao nível da sua actividade enquanto formadores, nota-se, de uma forma geral, uma vontade de introduzir nas suas práticas novas metodologias de trabalho, procurando assim romper com o ensino tradicional, geralmente praticado naqueles países. Tal como já anteriormente referimos, ainda que não haja possibilidades para se fazer a desmultiplicação da formação, pelo menos estes formandos passarão a ter

uma outra atitude profissional, mais dinâmica, mais criativa, que certamente irá também ter reflexos, pelo menos, nos seus colegas mais próximos.

A criação dos centros de formação, previstos no âmbito do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos PALOP's, foi apontada, pelos entrevistados, como uma necessidade elementar, por forma a apoiar não só a sua actividade como formadores mas também como professores. A massificação do ensino que necessariamente terá de ter lugar naqueles países, de modo a ultrapassar rapidamente aos baixos níveis de escolaridade que possuem, obriga à implementação, em grande escala, de um programa de formação de professores, tanto dos que estão no terreno como de novos elementos. Neste contexto, aqueles centros serão uma estrutura logística de apoio da maior importância. Tal como em todos os outros aspectos inerentes à desmultiplicação do processo formativo, também aqui, a vontade e o empenho político, por parte dos respectivos governos, é determinante.

3.5. SUGESTÕES DE ALTERAÇÃO AO PROGRAMA DE FORMAÇÃO

Da experiência vivida pelos formandos, no âmbito deste programa de formação, o grupo por nós entrevistado apresentou algumas sugestões de melhoria do próprio programa, naturalmente baseadas em percepções e valorizações meramente pessoais. Apesar da subjectividade e da espontaneidade destas considerações, parece-nos importante tê-las presentes em situações futuras na medida em que representam algumas das perspectivas de um dos grupos intervenientes em todo neste processo, o dos formandos.

Relativamente à fase que antecede o início das acções de formação, é proposto que a selecção dos formandos, realizada em cada país participante, seja feita apenas entre os professores do ensino básico "(...) porque é mais fácil um professor do ensino básico, que

habilidades para transmitir a um outro colega que não tem formação pedagógica, do que um professor de nível superior que trabalha no ensino superior, porque eu penso que um professor do ensino superior está a lidar com uma outra experiência, é mais difícil para ele (...) trabalhar com os colegas do ensino básico." (Entrev. W). Esta sugestão vai de encontro ao que já anteriormente tinha sido referido relativamente à diversidade de critérios que cada país utilizou para seleccionar os seus formandos e as implicações que isso acarreta em termos de dinamização das próprias acções de formação.

Ainda nesta fase, é sugerido que seja dado a conhecer aos formandos os planos de estudo e os programas das diferentes áreas temáticas que vão ser desenvolvidos durante as acções de formação, permitindo, assim, que se possam preparar antecipadamente para o decurso dos trabalhos. Em termos de preparação prévia, e atendendo a que as acções de formação têm formandos de todos os PALOP's, foi ainda sugerido que fosse, antecipadamente, facultada informação sobre cada um dos países, tanto em termos da respectivas realidades sócio-económicas como em termos dos respectivos sistemas educativos.

Quanto à estrutura das acções de formação, propriamente dita, foi proposto que os temas e os conteúdos que integram o Tronco Comum fossem concentrados mais no início das respectivas actividades, permitindo assim um melhor aproveitamento e integração daqueles conhecimentos e competências, da área das Ciências da Educação, nas abordagens das disciplinas do Tronco Temático. Pretende-se assim assegurar uma maior interligação entre os dois troncos. Atendendo ao facto de existirem formandos que vêm de níveis de escolaridade em que a prática lectiva é assegurada segundo uma estrutura disciplinar, não é de estranhar que tivessem surgido sugestões no sentido de haver um maior desenvolvimento das áreas específicas, nomeadamente com o desdobramento disciplinar das Ciências Integradas; de um maior aprofundamento das didácticas específicas; e de um encaminhamento dos formandos, desde o início, para uma formação específica.

Ao nível do acompanhamento que é assegurado nos PALOP's, após o *terminus* das acções de formação, as sugestões vão de encontro ao que anteriormente se disse sobre o assunto, ou seja, é necessário assegurar de alguma maneira a sua continuidade. A forma de o concretizar é que poderá ser diversa mas a necessidade de o garantir é uma opinião unanime quer entre todos os agentes implicados neste processo. Por parte dos formandos foram apresentadas três sugestões:

- acompanhamento regular no terreno, "No futuro. Porque isto é o último curso (...) hoje, amanhã, com a idade, nós precisamos sempre de apoio, vamos precisar sempre de apoio e, possivelmente, a partir de Julho vai haver uma equipa que irá a (...). Então, tem que se ter sempre apoio, aliás, para se saber em que pé é que está. Fazer esta formação, chegar lá e cruzar os braços não tem sentido, não tem sentido, para isso não vínhamos para aqui. Nós os formadores é que temos que fazer pressão ao nosso país...para que haja formação" (Entrev. V);
- acompanhamento com carácter permanente, " Um carácter permanente no sentido da ligação directa permanente, entre a instituição ou as instituições que estiveram no âmbito deste projecto, ...para auscultar as dificuldades possíveis, que possam existir dentro do trabalho. Porque não hão-de faltar, exactamente, de maneiras a ver até onde, em que medida é possível superar essas dificuldades. Material, por exemplo, dúvidas mesmo, é muito bem possível que hajam dúvidas a respeito de algum....(...) Exactamente, um acompanhamento permanente para ver até onde é que nós aplicamos, também, aquilo que nós viemos aprender. Por vezes, mesmo haver deslocações, fossem pensadas para os formadores nossos para irem no campo directo viver as dificuldades, para ver até que nível nós somos capazes, não para validar mas sim para ajudar." (Entrev. X);
- acompanhamento esporádico, "(...) se havia possibilidades porque ...(...) Talvez também os nossos colegas ao verem os formadores que saíram de Lisboa, por exemplo, Portugal, sentem-se mais orgulho de continuar a (...),

sobretudo já estão motivados (...) é só ver os formadores, vamos ter coragem mais." (Entrev. Y).

Finalmente, foi ainda sugerido que a duração das acções de formação fosse aumentada por forma a permitir não só uma desintensificação do processo como ainda uma maior diversificação e aprofundamento das temáticas abordadas. Também aqui há uma concordância de perspectivas entre os formadores e os formandos. Houve ainda quem sugerisse que acções de formação desta natureza pudessem vir a ser integralmente realizadas em cada um dos PALOP's.

REFLEXÃO FINAL

REFLEXÃO FINAL

O desenvolvimento sustentável do continente africano, e, neste contexto particular, dos P.A.L.O.P.'s, apenas será uma realidade se, desde já, for feita uma forte aposta na melhoria, funcional e qualitativa dos respectivos sistemas educativos. A educação básica, aqui entendida como sendo o ensino primário, atendendo ao elevado índice de analfabetismo, deverá ser uma prioridade em todos os programas de governo. A ela deverão ser afectados todos os recursos materiais e humanos necessários, destacando-se, de entre eles, a formação de professores. A grande maioria dos professores africanos, deste nível de escolaridade, poucos estudos mais têm do que o nível que ensinam. Esta situação cria fortes limitações, quer de natureza científica quer de natureza pedagógica à tão desejada melhoria dos sistemas educativos.

Na maioria destes países não existem nem infra-estruturas nem recursos financeiros e, muitas vezes, nem recursos humanos suficientes para tão gigantesca tarefa. A cooperação com países mais ricos, na busca de uma solução de excepção que permita, rapidamente, melhorar, ainda que ligeiramente, aquelas carências, surge como uma alternativa credível. Entretanto, paulatinamente, vão sendo criadas as estruturas que permitirão, no futuro, uma formação de professores mais estruturada e continuada.

As antigas potências coloniais, mesmo que por intermédio de outros organismos (a União Europeia, neste caso), aparecem como uma alternativa óbvia e desejável, atendendo aos laços históricos existentes, ao conhecimento recíproco e a uma língua comum. No entanto, esta ideia de familiaridade e de proximidade pode esconder alguns efeitos perversos. A tentação para standardizar é, muitas vezes, um risco.

O programa de formação de formadores, que temos vindo a estudar, tem como princípios orientadores: o reforço das competências científicas, pedagógicas e metodológicas dos formandos; o desenvolvimento das competências necessárias de modo a poderem conceber e realizar acções de formação a nível local; a sua preparação para trabalhar e

ensinar a trabalhar com os materiais de suporte pedagógico produzidos (manuais e/ou guias; módulos de formação); uma formação assente num modelo suficientemente flexível, atendendo às experiências e saberes individuais dos formandos, à necessidade de transferência dos conhecimentos para diferentes contextos socioculturais e, ainda, ao desempenho de papéis diversificados - professor e formador de professores. Analisando estes princípios, de uma forma mais aprofundada, torna-se evidente que os manuais elaborados para as disciplinas de Português, Matemática, Ciências Integradas, e Técnicas de Expressão, pela Fundação Calouste Gulbenkian, são assumidos como um dos seus instrumentos transversais e reguladores do desenvolvimento do currículo. Estes manuais são uma das componentes do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos P.A.L.O.P.'s, tal como o programa de formação, pelo que são tidos como um dos elementos fundamentais no processo de desmultiplicação das acções de formação que terão, posteriormente lugar naqueles países. Naturalmente que há neste pressuposto duas perspectivas que importa referir, por um lado é evidente que em territórios onde a escassez de materiais é manifesta, é sempre louvável a criação de recursos didácticos que possam servir de apoio aos professores mas, por outro lado, pelo facto desses materiais irem ser utilizados por professores que são detentores de valores culturais distintos e irem ser aplicados em contextos e junto de públicos também culturalmente diversos, é importante acautelar os processos de apropriação, principalmente dos valores e atitudes, inclusive ao nível do currículo oculto.

Com base nos respectivos critérios de organização e gestão curricular, os conteúdos das disciplinas, nomeadamente as do tronco temático, os métodos e as estratégias pedagógicas a adoptar, os conteúdos dos módulos de formação, os planos de formação individuais elaborados no âmbito do sistema de tutoria/supervisão, são todos definidos com base nas orientações programáticas dos manuais, tendo em consideração as condicionantes e as recomendações constantes dos Termos de Referência. Isto é, as instituições de formação e os respectivos actores envolvidos, formadores e formandos, possuem, em princípio, apenas uma margem de liberdade que lhes permite adaptar, estes conteúdos e estratégias, às experiências e aos contextos civilizacionais dos formandos, por

forma a que eles mais facilmente compreendam e assimilem a informação. Este esforço de integração é tanto mais compreensível atendendo ao facto de os referidos manuais serem iguais para todos os países envolvidos, o que cria um nível de estandardização que dificilmente encontrará correspondente na realidade.

Apesar das limitações impostas por estes princípios orientadores do programa de formação e pelos critérios de organização curricular, têm sido introduzidas alterações quer por sugestão dos formandos, quer por iniciativa dos formadores ou mesmo por parte das coordenações das instituições de formação. Neste contexto, é de referir a importância atribuída por todos ao contacto com a realidade africana, nomeadamente através das acções de acompanhamento do trabalho dos formandos no seu contexto socio-profissional. Este contacto adquire uma importância acrescida para todos aqueles que ou nunca estiveram em África, nomeadamente nos PALOP's, ou conheceram-na mal, o que acontece com boa parte dos formadores. Mais do que a observação das condições sócio-económicas é a vivência de um conjunto de valores diferentes que aqui está em causa e que ajuda a compreender melhor uma realidade, por vezes, pouco conhecida, facilitando, deste modo o trabalho de planificação das acções.

Com base no estudo efectuado, e apenas válido para a instituição em causa, aquela tendência de estandardização parece posta de parte atendendo ao esforço de contextualização e de integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas, feito pelos formadores (por exemplo, tendo em conta as diferenças das terminologias e dos significados dos conceitos, as diferenças dos planos de estudo e dos recursos naturais e técnicos existentes em cada país, os diferentes contextos socio-culturais). Este esforço é notório tanto a nível da selecção dos conteúdos, como a nível da escolha das metodologias e estratégias (quer as seguidas pelos formadores nas aulas quer as ensinadas e experimentadas pelos formandos, para aplicação futura nos seus países de origem), bem como na selecção e produção dos materiais didácticos. Embora os manuais e os Termos de Referência estejam sempre presentes, concretamente ao nível do tronco temático e do tronco comum, respectivamente, eles serviram de referência apenas no

início do processo de formação, nomeadamente, para a elaboração dos programas e para a definição dos primeiros módulos, passando progressivamente a um papel de simples recurso didáctico, entre muitos outros, que é utilizado mais como uma referência comum a todos os actores deste processo formativo.

A experiência de outros programas de formação, as vivências que os formadores têm das realidades culturais e socioeconómicas dos vários países em questão, as metodologias activas maioritariamente empregues por eles, foram-se tornando, no decorrer das acções, referências mais importantes para a escolha dos conteúdos e dos materiais a utilizar e/ou construir. Os módulos foram incorporando, cada vez mais, experiências que os formandos desenvolviam nas aulas.

O mesmo processo de contextualização ocorre também ao nível das tutorias. Inicialmente pensadas como uma metodologia para adequar a formação às necessidades individuais, tendo em vista suprir as lacunas existentes para uma correcta utilização dos manuais, foram-se tornando, segundo a interpretação dos formadores, em espaços mais flexíveis, para satisfação de necessidades mais amplas na formação científico-pedagógica e profissional dos formandos. Também aqui é evidente a importância do conhecimento e das vivências dos formadores relativamente aos contextos africanos.

Apesar deste esforço de contextualização é necessário considerar que se, por um lado, há países onde quase tudo falta, a cedência de materiais já elaborados (manuais, guiões, módulos, grelhas, etc.) e a organização de um programa de formação que ensine e fundamente, científica e pedagogicamente, a sua utilização, pode servir de incentivo e de "modelo" à produção interna futura de outros materiais e à organização, por cada país, de outras acções de formação, por outro lado, é preciso não esquecer que todas essas iniciativas exigem quantias de dinheiro que a maioria desses países não tem ou, porque não dizê-lo, em alguns casos, não querem investir, o que faz com que aqueles materiais permaneçam como bens raros e imutáveis. De facto, estes projectos têm vivido à custa de financiamentos internacionais e normalmente terminam quando esses países são chamados

a entrar com a sua comparticipação nacional. Assim é que, salvo raras excepções, o processo de desmultiplicação das acções de formação, objectivo primeiro de todo este projecto, não está ainda em curso. Por essa razão, os formandos, na sua maior parte, continuam sem assumirem o seu papel de formadores e as acções do seu acompanhamento no terreno tiveram de sofrer um reajustamento em relação aos respectivos objectivos iniciais. Os formadores têm, fundamentalmente, feito esclarecimentos sobre aspectos específicos deste ou daquele módulo, procurando inseri-los no contexto, ou exercitado com os formandos o seu cada vez mais hipotético papel de formadores.

Evidentemente que os formandos individualmente tirarão partido desta formação, no entanto, abandonados à sua sorte e isolados nas suas escolas, será normal que os materiais agora disponibilizados venham a ser rentabilizados até à sua completa exaustão, segundo processos de apropriação que ninguém segue, por forma a corrigir possíveis abusos, mau grado o esforço da maioria dos formadores no sentido de que eles sejam apenas mais um recurso didáctico. Embora, de uma forma geral, os formandos tenham manifestado plena consciência desta necessidade de adequação das aprendizagens e dos materiais aos seus contextos socioculturais, não deixa de ser interessante ter em conta que as suas expectativas quanto ao programa de formação revelaram, de alguma maneira, uma visão tradicional da escola - adquirir conhecimentos, tirar dúvidas, aprender técnicas de transmissão por forma a actualizarem-se quer como professores quer como formadores. Esta representação das suas necessidades e do seu desempenho, associada às características centralizadoras dos respectivos sistemas educativos e às condições materiais em que desenvolvem a sua actividade, conduzirão, muito naturalmente, a uma utilização, mais ou menos, reprodutora de todo o potencial adquirido.

Experiência, sem dúvida positiva, segundo o testemunho de diferentes intervenientes, teve desenvolvimentos distintos consoante o conhecimento que os formadores e as instituições de formação tinham do terreno. Apesar de tudo, é fundamental, numa experiência futura, corrigir alguns déficiências que foram sendo detectadas a longo deste programa de

formação. Talvez os aspectos mais importantes a considerar neste campo sejam: a necessidade de uma maior articulação entre todos os intervenientes, tanto a nível inter como intra-institucional, nomeadamente entre as áreas que integram o chamado tronco comum e as do tronco temático - o saber e o saber-fazer não devem estar separados do saber-estar e do saber-ser (necessidade mais sentida pelos formadores, na medida em que os formandos deram maior destaque aos aspectos científicos e às didácticas específicas); a importância dos formadores integrarem e valorizarem no seu desempenho, as culturas, as realidades e as problemáticas africanas, em particular as dos PALOP's, por forma a que as aprendizagens sejam significativas, isto é, tenham significado para os formandos; uma maior relevância aos processos de concepção, implementação e dinamização das acções de formação.

Atendendo aos princípios orientadores e às práticas deste programa de formação de formadores, podemos considerar que de base, existe uma filosofia programática mais de carácter instrutivo ou educativo, do que verdadeiramente formativo, considerando o carácter de desenvolvimento autónomo do sujeito que este conceito pressupõe. O carácter transversal e regulador do desenvolvimento curricular que os manuais assumem, a função inicialmente definida para as tutorias e para a avaliação diagnóstica prevista, nos Termos de Referência, afastam o programa de formação dessa dimensão verdadeiramente formativa. As instituições de formação apenas participaram ao nível da implementação, visto que os níveis de decisão política e de gestão do programa se encontravam noutras instâncias.

Apesar dos esforços dos formadores, da instituição que analisámos, de integrarem e valorizarem as culturas e problemáticas africanas, com base na sua experiência de vivências anteriores, este programa enquadra-se mais no que anteriormente definimos como sendo um sistema centrado no desenvolvimento pessoal (Correia, 1991), portanto obedecendo a uma lógica de uma racionalidade técnica. De facto, os próprios formadores reconhecem a dicotomia existente entre a componente científico-didáctica, à qual é atribuída um forte peso, e a componente mais direccionada para as chamadas Ciências da

Educação, a qual tem mais em vista a preparação do formando para o desempenho de novos papéis do que o seu projecto autónomo de formação. Por outro lado, a avaliação prevista tem como objectivo medir a distância relativamente aos objectivos previamente fixados e não analisar a progressão do trajecto individual de cada formando. Importa ainda referir que as iniciativas e as decisões partem maioritariamente dos formadores.

Tendo em conta os aspectos anteriormente referidos, podemos considerar que relativamente ao paradigma ecocultural, apresentado por Jegede (1994), este programa incorpora alguns aspectos que podemos considerar irem de encontro a um dos princípios, por ele definido, - desenvolver informação acerca do ambiente africano para explicar os fenómenos. No entanto, a identificação e uso de teorias, princípios e conceitos científicos e tecnológicos indígenas no seio da própria sociedade africana, e o ensino dos valores africanos característicos, outros dos princípios do referido paradigma, ainda não estão devidamente incorporados.

Procurando responder à questão principal que orientou toda esta investigação - tentar analisar até que ponto ele é de facto um contributo para a mudança, no sentido que vai permitir, uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, de modo a haver uma valorização das representações e dos valores das culturas africanas, ou, se pelo contrário, favorece uma lógica reprodutora de um conjunto de conhecimentos, de estratégias e de valores previamente definidos por terceiros? - a resposta a esta questão está mais na forma como irá ser feita a apropriação dos conteúdos, das metodologias e dos materiais (nomeadamente os módulos e os manuais) pelos formandos, ao longo do processo de desmultiplicação das acções de formação, previsto no projecto. Atendendo às dificuldades de toda a ordem que se têm vindo a registar na sua implementação, parece-nos que mais do que provocar uma verdadeira mudança no sentido do que Jegede (1994) designou por paradigma ecocultural, poderá assistir-se a uma adaptação do sistema a um conjunto de soluções definidas exteriormente, isto é, existe um forte risco reprodutor, salvo, possivelmente, nas práticas concretas de alguns formandos considerados individualmente. Não tendo sido aplicado nenhum instrumento de avaliação do modelo de formação, não se

podem tirar conclusões, apenas nos restam algumas presunções e interrogações. Neste sentido, vários estudos podem partir daqui procurando esclarecer alguns aspectos ou responder a questionamentos determinados por diferentes perspectivas:

- há todo um conjunto de questões específicas deste projecto e programa de formação que seria interessante estudar com maior profundidade (por exemplo: estrutura; programas; o conteúdo dos manuais e dos módulos; coordenação; avaliações; a comparação entre as práticas desenvolvidas pelas várias instituições de formação; o acompanhamento da desmultiplicação nos PALOP's.)
- há um outro grupo de questões que se prende com políticas de educação e de cooperação, nomeadamente entre a União Europeia e os países A.C.P.(por exemplo, natureza e objectivos das políticas de cooperação na área da educação; eficácia das políticas de cooperação actuais, na área da educação, na melhoria do nível de vida real das populações africanas; importância estratégica, para Portugal, no empenhamento neste tipo de programas)
- um outro grupo de questões poderá ser posicionado no campo das Ciências da Educação, entendidas em sentido lato (por exemplo, o papel das representações na relação formando/formador; as filosofias educativas subjacentes a estes programas)

Dentro das nossas motivações, a continuidade deste estudo passará, certamente, pela verificação dos efeitos deste programa de formação de formadores nos sistemas educativos dos países onde os formandos irão desenvolver a sua actividade, procurando esclarecer algumas interrogações presentes:

- não criará nos respectivos sistemas educativos mais um efeito reprodutor do que criador?

- não se manterá a escola afastada dos verdadeiros valores das culturas africanas?

A resposta a estas questões deverá ser procurada numa matriz cultural mais homogénea (por exemplo, Moçambique ou, mesmo, uma região do país com uma identidade cultural própria) por forma a termos uma população com uma identidade cultural de referência .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, O.; Pineda, P** (1996), *Aprender a ensinar - una visió pràctica de la formació de formadors*. Barcelona, Edicions Gestió 2000,S.A./Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ambrósio, M.T.** (1988), "Limites Metodológicos na Investigação dos Processos Auto-organizativos dos Sistemas Sociais e Humanos". *Actes du Colloque International de L'Aippelf*, Lisboa, pp.349-356.
- Ambrósio, M.T.** (1991), "Da tecnologia Social à Investigação Educativa". In Stoer, S. (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa, uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Edições Afrontamento, pp 187-203.
- Ambrósio, M.T.** (1994), "A Formação Contínua dos Professores à luz dos actuais sistemas antropocêntricos de Produção e de Formação". *Aprender*, nº16, Portalegre, pp.23-24.
- Banco Mundial** (1991), *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial - o Desafio do Desenvolvimento*. Nova Iorque.
- Barata, J.P.** (1992), "Sociedade de Informação Sociedade de Educação". *Colóquio Educação e Sociedade*, nº1, Lisboa, pp.29-40.
- Bogdan,R.; Biklen, S.** (1994), *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Porto Editora.
- Cabrera, F.; Donoso, T.; Marín, M.A.** (1993), *Manual de Formación Pedagógica Básica para Formadores*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

- Cardim, J.** (1992), *Formação de formadores: estratégia e programas*. Lisboa, Ministério do Emprego e Segurança Social.
- Comissão Europeia** (1996), *La coopération U.E. - A.C.P. en 1995. Quel ajustement structurel?*. Bruxelas.
- Comissão Europeia** (1997), *Livro Verde sobre as relações entre a União Europeia e os países A.C.P. no limiar do século XXI - Desafios e opções para uma nova parceria*. Bruxelas.
- Correia, J.A.** (1991), *Inovação Pedagógica e Formação de Professores* (2ª ed.). Rio Tinto, Edições Asa.
- Crozier, M.; Friedberg, E.** (1977), *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris, Ed.Seuil.
- Dutch Ministry of Foreign Affairs** (1993), *Development cooperation and education in the 1990s*. Haia.
- Esteve, J.M.** (1991), "Mudanças sociais e função docente". In **Nóvoa, A.** [Org.], *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, p.93- 124.
- F.C.Gubenkian** (1995), *Termos de referência para as acções a desenvolver em Portugal pelas instituições do ensino superior no âmbito da "Formação de Formadores"*. Lisboa, F.C.Fulbenkian
- García, C.M.** (1992), "A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor". In **Nóvoa, A.**[Coord.], *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p.51-76.

- Ghiglione, R.; Matalon, B.** (1993), *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gómez, A. P.** (1992), "O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo". In **Nóvoa, A.**[Coord.], *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p. 93-114.
- Henry, P.** (1990), *Pauvreté, Progrès et Développement*. Paris, Unesco e L'Harmattan.
- Huberman, A.M.** (1973), *Comment s'opèrent les changements en Éducation: contribution à l'étude de l'innovation* (2ª ed.). Paris, UNESCO.
- Jegede, O.** (1994), "School Science and Scientific Culture: an African Perspective". In Conferência sobre A Ciência na Escola e o Futuro da Cultura Científica na Europa, Lisboa.
- Keeves, J.P.** (1988), "Social Theory and Educacional Research". *Educational Research, Methodology and Measurement - an international handbook*, Oxford,
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G.** (1994), *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Mialaret, G.**, (1980), *As Ciências da Educação* (2ª ed.). Lisboa, Moraes Editores.
- Morin, E.** (1984), *Sociologia - a sociologia do micro social ao macro planetário*. Mem-Martins, Publicações Europa -América.
- Nóvoa, A.** (1991) , "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In *Formação contínua de Professores- Realidades e Perspectivas*, Aveiro, Universidade de Aveiro, pp 15-38.

Nóvoa, A. [Coord.] (1992), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. [Org.] (1991), *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991), "A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". *Inovação*, vol.IV, nº1, Lisboa, pp. 63-76.

Perrenoud, P. (1993), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

PNUD (1990), *Rapport Mondial sur le Développement Humain*. Paris, UNESCO.

PNUD (1994), *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial*. Paris, UNESCO.

PNUD (1997), *Relatório do Desenvolvimento humano*. Lisboa, Trinova Editora.

Popkewitz, T.S. (1992), "Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial". In **Nóvoa, A.** [Coord.], *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p.35-50.

Quivy, R.; Campenhoudt, L.V. (1992), *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa, Gradiva.

Rodrigues, A.; Esteves, M. (1993), *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto, Porto Editora.

- Rwomire, A.** (1992), "Education and Development -african perspectives". *Prospects*, vol. XXII, nº2
- Santos, Boaventura de Sousa** (1987), *Um discurso sobre as Ciências*. Porto, Edições Afrontamento.
- Schön, D.A.** (1992), "Formar professores como profissionais reflexivos". In **Nóvoa, A.**[Coord.], *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, p.77- 92.
- Silva, A.S.** (1990), *Educação de Adultos - Educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto, Edições Asa.
- Teodoro, A.** (1994), *Política Educativa em Portugal - Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*, Lisboa, Bertrand Editora.
- Touraine, A.** (1992), *Critique de la Modernité*. Paris, Ed. Fayard.
- Tri, H.C.** (1984), *Participer au développement*, Paris, UNESCO
- UNESCO** (1984), *Participer au développement*. Paris.
- Woods, P.** (1991), "Aspectos sociais da criatividade do professor". In **Nóvoa, A.** [Org.], *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, p.125-154.

ANEXOS

Índice

Anexo 1 -	Guião da entrevista aos coordenadores das acções de formação, a nível das instituições de formação participantes	222
Anexo 2 -	Guião da 1ª entrevista à coordenação do projecto – Fundação Calouste Gulbenkian	223
Anexo 3 -	Guião da 2ª entrevista à coordenação nacional do projecto – Fundação Calouste Gulbenkian	224
Anexo 4 -	Guião da entrevista a formadores de uma instituição de formação	225
Anexo 5 -	Guião da entrevista aos formandos	226
Anexo 6 -	Entrevistados	227
Anexo 7 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas à coordenação nacional do projecto e aos coordenadores das acções de formação a nível das instituições de formação participantes com indicação dos respectivos referentes nucleares ou equivalentes - 1ª Leitura	228
Anexo 8 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas à coordenação nacional do projecto e aos coordenadores das acções de formação a nível das instituições de formação participantes – reagrupamento (formação de cachos)	230
Anexo 9 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas à coordenação nacional do projecto e aos coordenadores das acções de formação a nível das instituições de formação participantes – renumeração	231
Anexo 10 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas a formadores de uma das instituições de formação, com indicação dos respectivos referentes nucleares ou equivalentes – 1ª Leitura	232
Anexo 11 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas a formadores de uma das instituições de formação – reagrupamento (formação de cachos)	235
Anexo 12 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas a formadores de uma das instituições de formação – renumeração	236
Anexo 13 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas aos formandos, com indicação dos respectivos referentes nucleares ou equivalentes – 1ª Leitura	237
Anexo 14 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas aos formandos - - reagrupamento (formação de cachos)	239

Anexo 15 -	Categorias consideradas na análise das entrevistas aos formandos - - remuneração	240
Anexo 16 -	Unidades de registo e de contexto, por categorias-coordenadores	241
Anexo 17 -	Unidades de registo e de contexto, por categorias-formadores	273
Anexo 18 -	Unidades de registo e de contexto, por categorias-formandos	301
Anexo 19 -	Quadro de síntese dos coordenadores – 2ª Leitura	314
Anexo 20 -	Quadro de síntese dos formadores – 2ª Leitura	320
Anexo 21 -	Quadro de síntese dos formandos – 2ª Leitura	328

Anexo 1**Guião de entrevista aos coordenadores das acções de formação, a nível das instituições de formação participantes**

- 1 - Contexto institucional em que se enquadra este programa.
 - política de cooperação internacional da instituição.
 - outros programas de formação, no âmbito da cooperação, em que a instituição está ou esteve envolvida.
 - processo de adesão da instituição a este programa.
 - outras instituições envolvidas e níveis de participação.
- 2 - Modelo de formação adoptado.
 - definição do modelo de formação.
 - definição do plano de estudos.
 - selecção dos conteúdos.
 - definição de metodologias e estratégias
 - critérios de selecção dos formadores.
 - modalidades de acompanhamento asseguradas aos formandos após o seu regresso ao país de origem.
- 3 - Balanço feito das acções já realizadas e implicações para as acções futuras.
 - avaliações intercalares e provisórias das acções já realizadas.
 - alterações introduzidas ou a introduzir nas acções futuras.

Anexo 2**Guião da 1ª entrevista à coordenação nacional do projecto - F.C.Gulbenkian**

- 1 - Contexto institucional em que se enquadra este projecto.
 - política de cooperação com os P.A.L.O.P.'s.
 - origem do Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos.
 - participação dos P.A.L.O.P.'s na definição do projecto.
 - outras instituições envolvidas e níveis de participação.
 - critérios de selecção das instituições de formação.
- 2 - Modelo de formação adoptado nas acções de formação de formadores.
 - definição do modelo de formação.
 - definição do plano de estudos.
 - orientações para a selecção dos conteúdos.
 - objectivos da elaboração dos manuais produzidos pela F.C.Gulbenkian.
 - orientações para a selecção dos formadores.
 - modalidades de acompanhamento asseguradas aos formandos após seu regresso ao país de origem.
- 3- Balanço das acções já realizadas e implicações para as acções futuras.
 - avaliações intercalares e provisórias das acções já realizadas.
 - alterações já introduzidas ou a introduzir nas acções futuras.
 - projectos futuros que decorram deste.

Anexo 3**Guião da 2ª entrevista à coordenação nacional do projecto - F.C.Gulbenkian**

- 1 - Contexto institucional em que se enquadra o projecto.
 - composição e funções da coordenação do projecto sediada em São Tomé.
 - natureza e mecanismos de coordenação das instituições de formação.
 - instalação e funcionamento dos centros de formação nos P.A.L.O.P.'s.
- 2 - Modelo de formação adoptado nas acções de formação de formadores.
 - elaboração e experimentação dos manuais produzidos pela F.C.Gulbenkian.
 - coordenação do acompanhamento assegurado aos formandos após o seu regresso ao país de origem.
- 3 - Balanço das acções realizadas e desenvolvimentos futuros.
 - balanço provisório das 6 acções realizadas.
 - actividades a desenvolver entre Maio de 1998 e Maio de 1999.
 - possibilidades de continuidade da cooperação no âmbito deste projecto.

Anexo 4

Guião de entrevista a formadores de uma das instituições de formação

1 - Práticas da formação.

- critérios para a selecção dos conteúdos.
- metodologias e estratégias adoptadas.
- produção e utilização de materiais didácticos:
 - no decurso das sessões.
 - pré - definidos - o caso dos módulos.
- modalidades de acompanhamento dos formandos:
 - durante a formação - as tutorias.
 - após o seu regresso aos países de origem.
- formas de integração e de valorização curricular das culturas e problemáticas africanas.

2 – Balanço das acções realizadas.

- alterações introduzidas ao longo das 6 acções.
- sugestões de alterações a ter em conta numa experiência futura.

Anexo 5

Guião de entrevista aos formandos

- 1 - Actividade que desenvolve no país de origem.
- 2 - Expectativas iniciais em relação ao programa de formação.
- 3 - Dificuldades, científicas ou pessoais, de integração no programa de formação.
- 4 - Grau de adequação e possibilidade de integração dos conteúdos e das metodologias às culturas e realidades africanas.
- 5 - Actividade futura no país de origem.
- 6 - Sugestões de alterações a ter em conta numa experiência futura.

Anexo 6

Entrevistados

Entrevistados ao nível da coordenação nacional do projecto e dos coordenadores das acções de formação, a nível das instituições de formação participantes:

- A - coordenador da instituição de formação 1
- B - coordenador da instituição de formação 2
- C - coordenador da instituição de formação 3
- D - coordenador da instituição de formação 4
- E - representante da instituição de coordenação nacional

Entrevistados ao nível dos formadores de uma das instituições de formação:

- K - formador na área da Matemática
- L - formador na área da Língua Portuguesa
- M - formador na área do Tronco Comum (Avaliação)
- N - formador na área do Tronco Comum (Desenvolvimento Curricular)
- O - formador na área das Ciências Integradas
- P - formador na área das Técnicas de Expressão

Entrevistados ao nível dos formandos:

- V - formando de São Tomé
- W - formando de Cabo Verde
- X - formando de Moçambique
- Y - formando da Guiné Bissau
- Z - formando de Angola

Anexo 7

Categorias consideradas na análise das entrevistas à coordenação nacional do projecto e aos coordenadores das acções de formação, a nível das instituições de formação participantes, com indicação dos respectivos referentes nucleares ou equivalentes- 1ª leitura

100 - Estrutura curricular - definição. (modelo de formação; isto; temas de referência; termo de referência; modelo; filosofia de formação; proposta; coordenação; adaptações; ele; isto; termos gerais; áreas; estrutura de base; directivas; projecto; orientações gerais; o horário; plano de estudos; plano; planos de formação; Tronco Comum (...) Tronco Específico)

102 - Organização do programa de formação de formadores. (dois grupos; três anos; na mesma instituição estão formadores de diferentes países; acções de formação)

103 - Acompanhamento das acções de formação nos PALOP's. (reforço da formação; acompanhamento; ir lá; vão aos diversos países; vão lá; as pessoas foram no Verão; deslocação dos formadores aos países; apoio no terreno; contacto do formador com as próprias realidades; o formador que vai daqui; apoio *in loco*; unidades de formação lá; quando vai um formador; não estão de facto a trabalhar em formação; o ano passado na Guiné; já teriam aplicado; eles ao irem daqui, nós levamos; vamos continuar a formação; complemento de formação)

104 - Produção e utilização de material didáctico. (manuais; autores dos módulos; módulo(s); materiais; módulos de formação; guião para a visita de estudo; Manual de Metodologia Geral; material de trabalho)

105 - Tutorias/Supervisão dos formandos. (tutorias; tutores; acompanhamento; auto-formação)

106 - Enquadramento do programa de formação de formadores. (projecto; eles; Comité de Orientação; Centros de Formação; Centro; formação técnica; programa; Portugal; público alvo)

110 - Selecção dos formadores. (professor (es); alguém; formadores; alguns)

120 - Selecção dos conteúdos. (temas; módulos de formação; curso; conteúdos; adequação à realidade; os nossos; temáticas; programa (s); bibliografia; disciplinas; nível de formação; previsto dar; realidade africana; planos de formação)

130 - Experiência de cooperação das instituições de formação. (colaboração com os países africanos; protocolo com o governo de S. Tomé; programa de formação para professores cabo-verdianos; protocolos; estagiar para África; política de cooperação; colaborações mais bilaterais; cooperação; colaboração; antes deste projecto)

131 - Selecção e coordenação das instituições de formação participantes. (coordenação; foi proposta; propor candidatura; processos de candidatura)

140 - Repercussões do programa de formação nos PALOP's. (em cada região, haja pessoas que tenham recebido esta formação; futuro; acções de desmultiplicação; o que é que eles fazem; fazerem acções de formação a colegas; não estavam a dar coisa nenhuma; não sabíamos como é que os havíamos de enquadrar; vejam escolas a funcionar de outra maneira; formadores de formadores; copiaremos; conceitos alternativos; transpõe; sistemas são assimilados; multiplicaremos a formação; formadores de professores; o objectivo; vai depender dos meios; desmultiplicação; transpor; não estavam a trabalhar em formação; não criarem depois as estruturas de acolhimento; *pivots* de desenvolvimento; há de facto cópias; as pessoas estão à espera de ser valorizadas socialmente; formadores; responsáveis por desmultiplicar)

150 - Selecção dos formandos. (as pessoas que vêm; pessoas que foram postas aqui; professores que vêm para cá; deles; eles; formandos; formadores)

170 - Avaliação da acção feita pelos formandos. (sugestões; eles próprios fazem a avaliação da acção; avaliação; críticos; manifestaram-se; achavam; eles se queixam; inquéritos)

171 - Ajustamentos ao plano de formação inicial. (ajustamentos; verem actuar; contactos com escolas; alterações; adaptando; trocar impressões com as escolas; visita que foi à Associação de Professores de Matemática; introduzir áreas opcionais; uma escola primária que os recebe; começámos a trabalhar isso a partir do segundo curso; temos aumentado as visitas de estudo a escolas; temos vindo a melhorar; tem de ser revisto; visitas às escolas)

180 - Visitas de estudo - natureza e objectivos. (visita ao Parque Nacional da Peneda-Gerês; visita(s) de estudo; visitas mais de âmbito cultural; passeios; fizeram ao Porto)

200 - Metodologias e estratégias adoptadas. (estratégias; maneira de pôr as coisas; podíamos dar essas coisas; metodologias; processos; actividades práticas; actividades; papel de formadores; trabalharam; coisas mais práticas)

210 - Relação pedagógica (formando/formador). (lhes perguntar; necessidades que eles tinham; deferência; valorizar a experiência)

220 - Continuidade do programa de formação. (continuidade deste projecto; definem essas áreas de prioridades)

Anexo 8

Categorias consideradas na análise das entrevistas à coordenação nacional do projecto e aos coordenadores das acções de formação, a nível das instituições de formação participantes - reagrupamento (formação de cachos)

- 1 - Enquadramento do programa de formação de formadores.
 - 106 - Enquadramento do programa de formação de formadores.
- 2 - Implementação do programa de formação de formadores.
 - 102 - Organização do programa de formação de formadores.
 - 131 - Selecção e coordenação das instituições de formação participantes.
 - 130 - Experiência de cooperação das instituições de formação.
 - 110 - Selecção dos formadores.
 - 150 - Selecção dos formandos.
- 3 - Critérios de organização e gestão curricular.
 - 100 - Estrutura curricular - definição.
 - 120 - Selecção dos conteúdos.
 - 200 - Metodologias e estratégias adoptadas.
 - 210 - Relação pedagógica (formando/formador).
 - 104 - Produção e utilização de material didáctico.
 - 105 - Tutorias/Supervisão dos formandos.
 - 103 - Acompanhamento das 1ª acções de formação nos P.A.L.O.P.'s
- 4 - Regulação do plano de formação
 - 170 - Avaliação da acção feita pelos formandos.
 - 171- Ajustamentos ao plano de formação inicial.
 - 180 - Visitas de estudo - natureza e objectivos.
 - 220 - Continuidade do programa de formação.
- 5 – Repercussões do programa de formação nos P.A. L.O. P ‘ s
 - 140 - Repercussões do programa de formação nos P.A.L.O.P.'s

Anexo 9

Categorias consideradas na análise das entrevistas à coordenação nacional do projecto e aos coordenadores das acções de formação, a nível das instituições de formação participantes - renumeração

- 1 - Enquadramento do programa de formação de formadores.
 - 110 - Enquadramento do programa de formação de formadores.
- 2 - Implementação do programa de formação de formadores.
 - 210 - Organização do programa de formação de formadores.
 - 220 - Selecção e coordenação das instituições de formação participantes.
 - 230 - Experiência de cooperação das instituições de formação.
 - 240 - Selecção dos formadores.
 - 250 - Selecção dos formandos.
- 3 - Critérios de organização e gestão curricular.
 - 310 - Estrutura curricular - definição.
 - 320 - Selecção dos conteúdos.
 - 330- Metodologias e estratégias adoptadas.
 - 340 - Relação pedagógica (formando/formador).
 - 350 - Produção e utilização de material didáctico.
 - 360 - Tutorias/Supervisão dos formandos.
 - 370 - Acompanhamento das 1ª acções de formação nos P.A.L.O.P.'s
- 4 - Regulação do plano de formação
 - 410 - Avaliação da acção feita pelos formandos.
 - 420- Ajustamentos ao plano de formação inicial.
 - 430- Visitas de estudo - natureza e objectivos.
 - 440 - Continuidade do programa de formação.
- 5 – Repercussões do programa de formação nos P.A. L.O. P ‘ s
 - 510 - Repercussões do programa de formação nos P.A.L.O.P.'s

Anexo 10

Categorias consideradas na análise das entrevistas a formadores de uma das instituições de formação, com indicação dos respectivos referentes nucleares ou equivalentes- 1ª leitura

101 - Critérios de selecção dos conteúdos.(definimos o programa; critérios; tens duas grandes áreas; havia essa necessidade; tem como função; dotar as pessoas; selecção dos conteúdos; o que é que se trabalha concretamente ?; perspectiva que eu particularmente defendo; definimos qual era a área geral...quais eram as áreas; conteúdos; programa(s); como autora)

102 - Formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s.(formação; conhecimento do próprio professor)

103 - Metodologias e estratégias adoptadas.(metodologia(s); trabalhar; montamos situações; consultório linguístico; estratégia(s); a minha orientação; aquilo que eu uso sobretudo; actividade(s); jogos, exercícios e simulações; agregação por temáticas; nós fazemos; introduzimos uma saída; pretende-se que eles ensaiem; em termos metodológicos; exercícios; experimentam; o que nós trabalhamos)

104 - Selecção dos formandos.(critérios de escolha; manda quadros)

105 - Integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas - indicadores e processos.(transposição para a realidade sociocultural; adequar às realidades; realidade sociocultural; perguntar a eles se nos países deles é aquele nome; os formadores percebam quais são as realidades; consideramos que se aplica na maior parte das situações em África; características do professor africano e da escola africana; interacção cultural; temas...pertinentes...em cada um dos países; pertinência; dentro de alguns países; perceber as questões das culturas e as questões dos valores; montagem

simplificada relativamente passível de encontrar; discussão de determinadas soluções; discussão...as funções do professor em países em desenvolvimento; sob o ponto de vista cultural; na maior parte dos países; transferência para os seus contextos educativos; a sua experiência como professor; programa dos P.A.L.O.P.'s; exemplos característicos da região; possibilidade de pôr em prática; partir das propostas das pessoas; dão muitas indicações; estudar o natural de lá; valores; a sua versão em termos do seu país; há que respeitar; cultura)

106 - Produção e utilização de material didáctico.(materiais; módulo(s); textos de autor)

107 - Tutorias/Supervisão dos formandos.(tutoria(s); essas horas)

108 - Acompanhamento das primeiras acções de formação nos P.A.L.O.P.'s.(lá em cada um dos P.A.L.O.P.'s, como é organizado o acompanhamento; o plano de formação durante a semana inteira; semana de acompanhamento; acções de acompanhamento nos países; acompanhamento lá; isto; acompanhamento tutorial por país; acompanhamento em África;)

109 - Ajustamentos ao plano de formação inicial.(alteramos; alterações; alterar; tenho vindo a privilegiar; reestruturação do manual; modificando)

110 - Balanço provisório das acções realizadas.(balanço; avaliação; grande preocupação; pouco)

111 - Sugestões de alteração ao programa de formação.(alterava; uma proposta; em termos de futuro; novo projecto; mudaríamos; se neste período de três meses eles tivessem; eventualmente nós poderemos; eu acho)

112 - O português como língua Segunda.(língua segunda; língua de uma casta culta; o português perde em relação às línguas maternas; norma do português nos países africanos)

113 - Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s.(tens turmas; regime triplo; materiais...não estão disponíveis; estatuto financeiro e salarial; falta de material; "escolas")

114 - Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem nos P.A.L.O.P.'s.(qual é o método; estratégias; forma lúdica)

115 - Desmultiplicação das acções nos P.A.L.O.P.'s.(estruturas de disseminação; isto; aquilo; utilizar estas pessoas; os módulos não chegam; como é que aquilo vai ser utilizado; desmultiplicar as acções; elas próprias como motores das escolas; processo de desmultiplicação)

116 - Alterações à organização do programa de formação de formadores.(repartição das horas; integra no desenvolvimento curricular; poucas horas)

117 - Centros de formação nos P.A.L.O.P.'s.(centros de formação)

118 - Articulação entre as componentes do plano de formação.(articulação)

119 - O papel das Expressões nos currículos dos P.A.L.O.P.'s.(aula considerada de segunda importância; o que vai aparecer no programa dos alunos; momento de pausa e descanso; representações negativas; manual que é menosprezado; nem sequer contemplam a expressão musical)

Anexo 11

Categorias consideradas na análise das entrevistas a formadores de uma das instituições de formação - reagrupamento (formação de cachos)

1 - Princípios e práticas da formação.

- 101 - Critérios de selecção dos conteúdos.
 - 102 - Formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s
 - 104 - Selecção dos formandos.
 - 112 - O português como língua Segunda.
 - 119 - O papel das Expressões nos currículos dos P.A.L.O.P.'s
- 103 - Metodologias e estratégias adoptadas.
 - 114 - Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem nos P.A.L.O.P.'s
 - 113 - Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s
- 106 - Produção e utilização de material didáctico.
 - 115 - Desmultiplicação das acções nos P.A.L.O.P.'s
 - 117 - Centros de formação nos P.A.L.O.P.'s
- 107 - Tutorias/Supervisão dos formandos.
- 108 - Acompanhamento das primeiras acções de formação nos P.A.L.O.P.'s

2 - Integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas - indicadores e processos

- 105 - Integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas - indicadores e processos.

3 - Balanço provisório das acções realizadas e sugestões de alteração.

- 110 - Balanço provisório das acções realizadas.
 - 118 - Articulação entre as componentes do plano de formação
- 109 - Ajustamentos ao plano de formação inicial.
 - 116 - Alterações à organização do programa de formação de formadores.
- 111 - Sugestões de alteração ao programa de formação.

Anexo 12

Categorias consideradas na análise das entrevistas a formadores de uma das instituições de formação - renumeração

1 - Princípios e práticas da formação.

110 - Critérios de selecção dos conteúdos.

111 - Formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s

112 - Selecção dos formandos.

113 - O português como língua segunda.

114 - O papel das Expressões nos currículos dos P.A.L.O.P.'s

120 - Metodologias e estratégias adoptadas.

121 - Metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem nos P.A.L.O.P.'s

122 - Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s

130 - Produção e utilização de material didáctico.

131 - Desmultiplicação das acções nos P.A.L.O.P.'s

132 - Centros de formação nos P.A.L.O.P.'s

140 - Tutorias/Supervisão dos formandos.

150 - Acompanhamento das primeiras acções de formação nos P.A.L.O.P.'s

2 - Integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas - indicadores e processos

210 - Integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas - indicadores e processos.

3 - Balanço provisório das acções realizadas e sugestões de alteração.

310 - Balanço provisório das acções realizadas.

311 - Articulação entre as componentes do plano de formação.

320 - Ajustamentos ao plano de formação inicial.

321 - Alterações à organização do programa de formação de formadores.

330 - Sugestões de alteração ao programa de formação.

Anexo 13

Categorias consideradas na análise das entrevistas aos formandos, com indicação dos respectivos referentes nucleares ou equivalentes- 1ª leitura

101 - Actividade que desenvolveu no país de origem.(as funções; dou apoio; trabalhamos; desempenhar as funções; supervisiona; eu sou; dirigente; responsável administrativo)

102 - Formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s.(formação; formam; formar; pessoas com dificuldades; seminários; pedagogicamente não trabalham; habilitar)

103 - Selecção dos formandos. (seleccionado; indicaram)

105 - Expectativas iniciais em relação ao programa de formação. (vim para; ia dar-me; expectativas; vim com essa consciência; pensei encontrar condições; encaro; corresponde; esperava encontrar; estava à espera)

106 - Dificuldades científicas ou pessoais de integração no programa de formação.(dificuldade(s); aluno bastante deficiente; integração; fiquei um pouco com receio; inibição pessoal)

107 - Grande adequação e possibilidade de integração dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas.(falam português; não se fala quase nenhum dialecto; pegar numa cultura; transpor; formação adequada; adequar; não podemos utilizar; nem sempre há possibilidades lá de construir; temos que voltar as actividades; temos que mudar; adaptação; não temos condições; substituição; divergem; diferença; traduzir; adaptar; adequação; adequado; adaptações; encontrar uma saída para alguns problemas; não fogem muito, neste momento, da realidade africana)

108 - Estratégias de aprendizagem nos P.A.L.O.P.'s.(para ensinar; eu faço; fazer; fazem; utilizamos muito; temos que fazer; utilizamos; aproveitamos; métodos; não podia ser assim directamente; participa nas coisas)

109 - Actividade futura no país de origem(regressar; penso trabalhar; pôr na prática; vou trabalhar; o que eu posso fazer; acho que para eu trabalhar; poderia ser; vamos trabalhar)

110 - Sugestões de alterações a ter em conta numa experiência futura.(no futuro; sugestão(ões); se fosse; que fosse dada a indicação; não se isolassem; eu entendo que este curso; numa continuidade no futuro; era necessário; esperava que o curso continuasse; havia mais jeito de ajuda no terreno; era importante que isso continuasse)

112 - O Português como língua segunda.(língua portuguesa; português)

113 - Centros de formação nos P.A.L.O.P.'s.(centros)

114 - Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s.(condições; falta muitas vezes é o apoio; reprodução de materiais; não há forma de escoamento; recursos financeiros; estrutura central)

Anexo 14

Categorias consideradas na análise das entrevistas aos formandos - reagrupamento (formação de cachos)

- 1 - Actividade profissional dos formandos
 - 101 - Actividade que desenvolve no país de origem
 - 102 - Formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s
 - 114 - Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s
 - 103 - Selecção dos formandos
- 2 - Expectativas e dificuldades relativamente à formação
 - 105 - Expectativas iniciais em relação ao programa de formação
 - 106 - Dificuldades, científicas ou pessoais, de integração no programa de formação
- 3 - Integração e adequação dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas
 - 107 - Grau de adequação e possibilidade de integração dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas
 - 108 - Estratégias de ensino/aprendizagem nos P.A.L.O.P.'s
 - 112 - O português como língua segunda
- 4 - Repercussões do programa de formação nos P.A.L.O.P.'s
 - 109 - Actividade futura no país de origem
 - 113 - Centros de formação nos P.A.L.O.P.'s
- 5 - Sugestões de alteração ao programa de formação
 - 110 - Sugestões de alteração a Ter em conta numa experiência futura

Anexo 15**Categorias consideradas na análise das entrevistas aos formandos - renumeração**

- 1 - Actividade profissional dos formandos
 - 110 - Actividade que desenvolve no país de origem
 - 111 - Formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s
 - 112 - Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s
 - 113 - Selecção dos formandos
- 2 - Expectativas e dificuldades relativamente à formação
 - 210 - Expectativas iniciais em relação ao programa de formação
 - 220 - Dificuldades, científicas ou pessoais, de integração no programa de formação
- 3 - Integração e adequação dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas
 - 310 - Grau de adequação e possibilidade de integração dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas
 - 311 - Estratégias de ensino/aprendizagem nos P.A.L.O.P.'s
 - 312 - O português como língua segunda
- 4 - Repercussões do programa de formação nos P.A.L.O.P.'s
 - 410 - Actividade futura no país de origem
 - 411 - Centros de formação nos P.A.L.O.P.'s
- 5 - Sugestões de alteração ao programa de formação
 - 510 - Sugestões de alteração a Ter em conta numa experiência futura

Anexo 16

Unidades de análise e de contexto, por categorias - coordenadores

110B "(...) neste programa que ia ser subsidiado pela União Europeia e ser de alguma maneira, continuado a ser de alguma maneira...digo, gerido pela Fundação. Mas não gerido inteiramente porque a Fundação vai encontrar sempre, digamos, a Comunidade Europeia que é a instância financiadora e depois uma comissão organizadora do programa que neste momento funciona em São Tomé que é verdadeiramente, quer dizer, onde fazem a gestão do programa. A Fundação Gulbenkian faz um pouco de gestão intermédia entre as instituições e a comissão organizadora do programa." (...) " ...da comissão. Sei que tem um governador-geral e depois tem um outro, assim, mais adjunto. Agora, se tem representantes de todos os P.A.L.O.P.'s não sei. Em princípio é uma comissão nomeada pelos governos, pelos diferentes governos."

110B "Bom, Portugal aparece mais aqui como, evidentemente, um elemento de união entre a Comunidade e os P.A.L.O.P.'s. E depois isso também a ver com a Comissão para África e dos...como é que chamam? Das Caraíbas. Como é que se chamava essa comissão, a que preside o João de Deus Pinheiro? Que tem realmente...que tem um certo interesse em desenvolver cooperações nessa direcção e, portanto, nos países de língua oficial portuguesa, Portugal tem sempre um...país de ligação importante, () um factor determinante ou é um factor determinante..."

110E "(...) o objectivo de cada um...enfim, o público alvo final... está previsto, isso agora dependerá de cada um...das disponibilidades dos países, serão 40 000 professores, do ensino primário (...) Portanto, estes 400 formadores deverão, digamos assim, permitir que sejam dinamizados, que sejam formados 40 000 professores. Agora, isso vai depender bastante dos condicionalismos e dos meios locais." (...) "Do 1º ciclo, do ensino primário. Do correspondente ao 1ºciclo. Portanto, todo o projecto respeita ao 1º...ao ensino primário"

110E "(...) o projecto foi lançado em 95 (...)" (...) " Portanto, o projecto acaba em 99."

110E "(J - A Gulbenkian tem algum acompanhamento, por exemplo, na implementação deste equipamento dos centros de formação?). Tem, tem havido foi lá o anterior coordenador e há técnicos...foram ver quais eram...como é que poderia ser lançado este...quais eram os equipamentos necessários, as condições logísticas, para os cinco centros de formação. Como lhe disse, São Tomé já está equipado, já foi feita a formação para os técnicos e está a funcionar. O da Guiné Bissau tem lá os equipamentos mas ainda não estão disponíveis para se poder desenvolver a acção de formação para os técnicos. Que é uma acção de formação de um mês. Vai lá uma pessoa fazer formação em várias áreas, nomeadamente, informática, técnicas audiovisuais, etc. Portanto, os centros estão equipados com computadores, retroprojector, diascópio, portanto...video, portanto, fotocopiadora..." (...) "...portanto, esses equipamentos indispensáveis para o desenvolvimento da acção que se pretende que eles tenham. Quanto à Guiné...a Guiné já lhe fiz o ponto da situação, Angola/ Moçambique, portanto Luanda/Bissau, Luanda/Maputo e Praia ainda não está, portanto, já está feito esse...a identificação dos equipamentos, mas ainda não foram adquiridos. Isto é um processo um bocadinho complicado." (...) "Os formadores são escolhidos localmente. São pessoas...algumas delas receberam cá...são dos tais formadores que receberam cá e outros são mais voltados para as técnicas, portanto, da informática..." (...) "(J - Portanto, mas não há uma obrigatoriedade de que os formadores sejam necessariamente estes que estão a receber formação cá?) Não, não, não. Penso que não. (...) Poderá acontecer, poderá haver e são, evidentemente seleccionados pelos...pelas autoridades de cada um dos países. Porque pretende-se que sejam pessoas que depois dinamizem acções no centro de formação, e que ponham, de facto, o centro de formação em funcionamento."

110E "Este projecto integra-se naquele...portanto é um projecto co - financiado pela União Europeia e faz parte daqueles projectos de...portanto, dos países A.C.P.. Projectos de, portanto, de...aliás, o próprio projecto tem essa designação, eu agora...vem na sequência de Conferência de Lomé." (...) "III ou IV, acho que é a IV, surge...portanto, surgiu este projecto. É uma reunião de alto nível em que definem prioridades no apoio da União Europeia aos países A.C.P. E, portanto, este projecto integra-se nesse conjunto de...portanto, projectos co - financiados." (...) "(J - É porque, de facto, este caso de Portugal é uma ligação directa aos P.A.L.O.P.'s, não é. Portanto, União Europeia-P.A.L.O.P.'s através de Portugal que era a antiga potência colonizadora...) E da Fundação que tinha experiência, tem muita experiência no domínio da cooperação. Agora, dos outros países eu confesso que não sei."

110E "O projecto tem várias componentes, digamos que a fundamental respeita à formação de professores mas tem, também, o equipamento de um centro de formação em cada um dos países, na capital de cada um dos países. Já está a funcionar o de São Tomé, falta...o de Bissau já está lá o equipamento, agora faltam os outros três países. Tem também uma outra componente que é a produção de manuais, que nesta altura estão em experimentação, também, nos cinco países, e tem..., portanto, como lhe disse, a componente fundamental é a formação de formadores."

210A "(...) Comunidade Europeia que está a financiar este projecto. Este projecto não é financiado pela Gulbenkian, é financiado pela Comunidade Europeia. Julgo que a Gulbenkian tem uma contribuição mas muito pequena. Porque é um projecto caro, como é evidente. Este projecto é um projecto de três anos., traz durante o ano dois grupos de... portanto, vêm sessenta..., sessenta...bem, no projecto todo, são cerca de quatrocentos professores."

210A "Ao longo de três anos vêm cerca de quatrocentos professores dos cinco P.A.L.O.P.'s. Tê-los cá três meses e meio, pagar-lhes as viagens, a bolsa... é muito caro."

210E "...na mesma instituição estão formadores de diferentes países. (...) Quando vêm só 4, por exemplo, ou 3, vai um para cada instituição. É exactamente o objectivo, é que eles também troquem experiências e, portanto, não...nenhuma instituição forma só para Angola ou só para Moçambique, portanto, estão lá de todos os países." (...) "(J - Porquê essa heterogeneidade?) É intencional, de facto. Repare, quer dizer, como... também é útil que dentro do contexto da lusofonia, de países de língua portuguesa, portanto que eles acabem por trocar ...(...)...experiências e, portanto, até saberem o que é que se passa nos outros países."

210E "Portanto, no total prevê-se que sejam formados 400 formadores, nesta altura foram formados 260, haverá no total 6 acções de formação cá, nas 4 instituições. Portanto, os países seleccionam formadores de professores que vêm cá receber formação durante 14 semanas, e foi isso..."

220B "Sei que, numa determinada altura, o reitor da Universidade e o Director dos Serviços de Educação da Gulbenkian...de Educação não, de Cooperação com os P.A.L.O.P.'s...houve conversas, no sentido que havia uma proposta subsidiada pela Comunidade Europeia que, de alguma maneira, fazia apelo a instituições para depois colaborarem na parte da formação. Nessa altura, a Universidade de Aveiro foi...foi...digamos, não diria seleccionada, mas foi proposta como uma das instituições a colaborar nesse...enfim, nesse programa ou nesse projecto e, depois, houve uma série de conversas entre a reitoria, o próprio reitor e depois entrou já a vice-reitora." (...) "(...e a partir daí pois acertou-se realmente começar a desenvolver o programa ou dar essa, digamos, a dar essa colaboração por parte da universidade e depois nomearam uma comissão. O reitor com poderes para poder, na universidade, avançar com esse projecto. Portanto, essa comissão foi presidida por mim próprio desde o início e depois tinha, digamos, um vice-presidente ou um coordenador adjunto." (...) "Já havia algum trabalho feito um pouco nesta perspectiva que em certa medida, enfim, tinha saído bastante bem, a

colaboração tinha agradado às duas partes e, talvez, por isso, depois nos fizeram , digamos, nos convidaram, convidaram a instituição..."

220D "Nós fomos convidados a propor candidatura. Portanto, o professor Carvalho, que é o presidente do Instituto, é uma pessoa que está muito ligado a África, esteve também muitos anos em África, à frente de alguns institutos, eu penso que tenho para aqui onde é que ele esteve... Ele é das Ciências Sociais mas ele esteve no Instituto de Serviço Social, em Luanda, Associação de Sociólogos da África Austral, portanto, foi uma pessoa que esteve muito ligada ao ultramar, Vice - Presidente da Junta de Investigações Científicas do Ultramar, e, portanto, tem bastantes ligações, mesmo com a Gulbenkian e com outros campos. Eu penso que foi uma das razões que se lembraram de nós, até tinham formandos a mais, para o terceiro e para o quinto curso."

220E "Sei que houve um processo...houve processos de candidatura. (...) Não sei se houve concurso se houve convite. Isso confesso que não sei. Sei que há um processo de candidatura de cada uma delas. Provavelmente terão sido seleccionadas em função de experiências anteriores, com...Mas isso confesso-lhe que também não sei responder. Essa resposta que lhe estou a dar...enfim, é uma presunção que eu faço."

230A "(...) a nossa colaboração com os países africanos virá sempre que possível, sempre que necessário..." (...) "(...) mas não vamos fazer, quer dizer, não vamos, por exemplo, começar agora a concorrer a tudo o que aparece para ganharmos (...)"

230A "(...) em 1993 (...) estabelecemos um protocolo com o governo de São Tomé para a formação específica de professores para a Escola Superior de Educação que eles vão criar lá." (...) "Eram professores do ensino primário, alguns deles, inclusivamente, com cursos feitos em Portugal. (...) E vieram professores do ensino secundário. Portanto, pertenciam à escola secundária, aliás, eles chamam Liceu de São Tomé, e que eram pessoas portadoras já de licenciatura. Embora, a maior parte delas adquiridas no estrangeiro, nomeadamente, nos países de leste e em Cuba." (...) "(...) estiveram aqui praticamente quatro meses e fizeram um trabalho essencialmente prático. Quer dizer, eles vinham...tinham feito as suas aprendizagens teóricas lá e chegaram aqui e tiveram um tipo de tutoria. Quer dizer, cada grupo, conforme a sua disciplina, era acompanhado por um professor da casa. Portanto, havia professores daqui e havia outros que estavam na nossa outra escola, que é o Instituto de Educação, que forma professores do ensino secundário. E eles, portanto, trabalharam, iam assistir a aulas, assistiram a colóquios, conferências, desenvolveram trabalhos, tinham enfim um mundo tutorial. Quer dizer, não houve cursos no sentido da palavra. A não ser cursos de computação porque eles ficavam muito entusiasmados e queriam aprender coisas de computadores e nós proporcionámos, quer aqui quer lá."

230A "(...) Instituto de Estudos da Criança (...) no final da década de oitenta, portanto muito no seu começo, eu ainda não estava cá, aliás, mas sei que teve um programa de formação para professores cabo - verdianos." "Esses foram cabo - verdianos que estiveram aqui, enfim, não sei se três meses, se quatro, se meio ano."

230A "(...)a Universidade do Minho, como universidade, tem tido, tem vários protocolos assinados, julgo que tem quase com todos os países africanos, e tem desenvolvido determinadas actividades bastante específicas quer no campo da formação de professores quer em muitos campos de formação. Quer dizer, não é só no campo da formação de professores, por exemplo nos aspectos técnicos, de tecnologias, etc., também tem colaborado."

230A "De qualquer modo, esses alunos que começam agora a sair, que têm de fazer um estágio de fim de ano, no último ano têm de fazer um estágio, alguns deles começaram a perguntar-se: "Então e porque é que não vamos estagiar para África? Porque é que não vamos dar uma ajuda aos países africanos?" Esse meu colega achou a ideia excelente e contactou o Instituto para a Cooperação. E então veio cá essa senhora precisamente para conversar connosco e ver as possibilidades de. A verdade é que neste momento há cinco

alunos do curso de Educação, que vão fazer o estágio para o ano, que estão extremamente interessados em ir, até já têm estado em contacto comigo, no sentido... e estão a visionar precisamente Moçambique."

230B "(...) existe já uma certa política de cooperação com os P.A.L.O.P.'s, houve mesmo, anteriormente um programa, em colaboração também com a Gulbenkian, para formar inspectores para São Tomé e Príncipe." (...) "Inspectores pedagógicos para este mesmo nível de ensino (...)"

230B "Aliás a área da educação e outros departamentos também, sobretudo...enfim, há sempre colaborações mais bilaterais entre departamentos e pessoas, por parte das pessoas, mas está-se a desenvolver hoje programas já mais consistentes através dos programas Alfa." (...) "Com a América Latina. E agora com a América Latina há vários programas já em multimédia e em movimento ligados à Universidade, têm corrido as universidades. E aí há também programas desses na área da educação."

230B "Geociências, Física, Química, sobretudo, bem...Angola, Moçambique, Maputo, com a Universidade de Mondelane. Em Angola estamos a desenvolver um projecto, para além de pontuações...de colaborações mais pontuais..." (...) "...dos diversos departamentos e bilaterais com a Universidade Agostinho Neto, estamos a tentar desenvolver um programa assim mais concertado com o Instituto Universitário de Benguela." (...) "Ai é que estamos a tentar fazer, digamos, assim uma colaboração mais consistente. Há uma proposta já em curso que tem já uma pequena...apoios da Fundação Portugal/África e está neste momento ainda no regime de proposta na cooperação, portanto...(.) No Ministério, portanto, dos Negócios Estrangeiros na Secretaria de Estado da Cooperação. E, assim, outras instituições, na própria Gulbenkian, para encontrar fundos para levarem esse programa para a frente, que é um programa, assim, já mais complexo."

230B "Moçambique trabalhamos bastante. Vários departamentos trabalham com a Universidade de Mondelane, em várias áreas, que tem a ver com a Geociências, Geofísica, tem também com alguns programas lá aplicados, penso eu, à parte agrícola e outros problemas, por exemplo, as águas, quer dizer...há assim, outros problemas mais ligados à Universidade de Mondelane, com vários departamentos da Universidade, materiais também, Engenharia de Materiais, Cerâmica, etc., e depois também temos alguma colaboração com a Universidade Pedagógica de Moçambique, o antigo Instituto Pedagógico."

230C "Antes deste projecto nós já tivemos outros. Tivemos dois projectos na Guiné - Bissau, dois em Cabo- Verde, um em Moçambique e por aí fora, e em Angola."

230D "(J - Neste momento continuam só com este programa de cooperação ou têm em vista já outros programas de cooperação com África?) Não. Neste momento temos só este."

230D "Não temos praticamente nenhuns. Portanto, nós tivemos, aqui há uns anos, dois estudantes angolanos na formação inicial, no curso de Educação Visual e Tecnológica, mas foi mesmo uma colaboração pontual."

240A "(...) nessas quatro disciplinas, havia dois professores, duas professoras, aliás, que tinham já tido contacto com África. E uma delas tinha mesmo leccionado em África em escolas secundárias. Isso é diferente. Embora fosse uma escola secundária em Angola ou coisa no género, mas enfim, de qualquer maneira tinha uma ideia. E a outra tinha estado em São Tomé precisamente como docente naquele curso que eu lhe falei, e que já tinha uma visão. Os outros não tinham. (...) É evidente que sem ir, é muito difícil a gente aperceber-se."

240A "Agora, tem toda a razão que talvez em termos de ajuda não seja tão eficaz como efectivamente alguém que conhecesse bem o esquema lá e que os ajudasse in loco." (...)

"(...) eu penso, por exemplo, que um bom professor nosso, quer dizer, que tenha a capacidade de poder de análise de situação, que estude um bocadinho, quinze dias é

suficiente, veja o que se está a passar, e que depois arquitecte, que veja quais são as melhores estratégias que permite fazer isso, que crie eventualmente sucesso. Mas, também não sei, porque a realidade é tão diferente que não era ..."

240A "Mas, dentro da Pedagogia que fizemos que é portanto o aspecto da História e Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação e o Curriculum, eram, foram as três áreas que nos foram mais ou menos definidas (...) Que, de uma maneira geral, têm sido aqui desenvolvidas pelos nossos professores que são portanto, especializados nessas áreas."

240B "(...) alguns formadores já foram escolhidos com algum conhecimento dessas realidades, enfim, vivências embora em tempos, por vezes, um pouco diferentes, mas uma certa vivência dessas realidades (...)"

240B "(J - ...por parte dos formadores cá, quando foi feita a escolha dos formadores cá, tiveram em conta já experiências anteriores que esses formadores tinham da realidade africana, não é?) Também, também, mas não foi suficiente." (...) "Alguns têm muito essa experiência, outros não tinham tanta experiência, alguns até nem tinham experiência..." (...) "Tiveram de fazer um grande esforço através de outro tipo de adaptação."

240B "(J - E, portanto, o primeiro contacto com África resultou exactamente dessas deslocações.) Pois, pois, para alguns sim. (J - Mesmo para aqueles que já tinham experiência de África, certamente tinham uma experiência que era completamente diferente daquela...) Sim, por exemplo, temos aí uma pessoa que tem mais de vinte e tal anos de África e praticamente esteve em todos esses países, e até com funções desse tipo de formarem as pessoas para este...quadros para estes níveis, mas evidentemente a realidade de África hoje é bastante...é completamente diferente." (...) "Era uma realidade diferente. Se bem que há uma realidade subjacente, assim...as pessoas, a maneira de ser das pessoas..."

240D "(...) a maior parte dos formadores que estavam a dar essas disciplinas eram pessoas que nunca tinham trabalhado com África (...)"

240D "(J - Quando pus a questão estava a pensar se tinha havido alguma selecção em função de alguma experiência anterior em África, ou como professor, ou como profissional ou como cidadão simplesmente.) Não, não. Não porque, de facto, se fosse assim não tínhamos professores para dar o curso, não é, e tínhamos que dar o curso com os professores da escola. (J - Das pessoas que estão a trabalhar aqui, ninguém tinha tido contactos com África?) Ou contactos muito pontualmente."

240D "Foi quem estivesse interessado. Por principio as pessoas...a Maria Benedita fez o projecto, fez um convite a todos os professores da escola e as pessoas mostraram-se disponíveis para leccionar. Portanto, não houve uma selecção..."

250A "(...) nestes cursos, que estamos aqui a ter, a ideia que todos nós temos, enfim e que é transpirada perfeitamente, é que as pessoas que vêm são aquelas que ou compraram os direitos de vir ou tiveram...compraram, no sentido objectivo enfim..."

250A "...ou então, pois, são pessoas que foram postas aqui porque houve um fulano tal que disse é fulano que vai e não é outro. Quer dizer, não há nenhum critério, digamos, um critério mínimo de selecção, fosse pela competência ou pela necessidade, ou coisa do género...Eh...é bom?, é mau ?, eu não sei mas é a realidade."

250A "Ora bom, os professores que vêm para cá são professores que, de uma maneira geral... alguns podem estar até um pouco isolados. Mas, enfim, são professores já com uma certa experiência, alguns até têm lugares na administração, são inspectores...a tal história, não é, vens tu porque és um bocado mais renhido, e tal..."

250C "(...) a maior parte das pessoas que vêm para cá, eu não posso quantificar, se calhar nem posso dizer a maior parte, mas uma grande parte não são professores de facto." (...) "Inspectores, administrativos, técnicos...até gente lá de Angola, acho que era de informática, estava ligada ao Ministério dos Negócios Estrangeiros, portanto, isto mostra que a selecção... Embora a União Europeia e a Gulbenkian sejam bastante

rigorosos, de facto, a selecção não é feita em função..." (...) "Depois vemos muitos deles, dos que já estiveram noutros cursos, não estão a trabalhar em formação."

250D "(J - De uma forma geral, o nível de formação deles é muito elementar?) Muitos deles tinham a sexta classe. (...) E outros já tinham o equivalente ao nono ano. (J - Isso, eu acho que é uma outra dimensão que muitas vezes nos escapa, quando nós pensamos na formação de formadores...) Claro. (J - ...isto é uma formação de formadores como se fazia em Portugal, há quarenta ou cinquenta anos atrás, não é.) Eram os nossos regentes." (...) "Eu penso que agora as pessoas também já estão muito mais sensibilizadas. Porque realmente foi a primeira vez, inicialmente as pessoas ficaram...foi um choque. Porque as pessoas não estavam a contar... (), pessoas com um nível de formação mais elevado. E quando começaram a perceber que estava a haver um fosso entre o que estavam a dizer e aquilo que eles faziam..." (...) " Eu, de facto, penso também que a língua que é fundamental, que nós também nos esquecemos disso." (...) "Eu acho que...também uma das dificuldades que eles têm...que se nota é na língua. E se calhar depois a mensagem não passa, não porque eles não tenham formação para a receber mas porque a linguagem é diferente."

250D "É evidente que eles, pronto...viveram em aflicção, em algumas disciplinas eles tiveram mais dificuldade outras tiveram menos. Havia formandos, pelo menos estou a pensar no caso de Cabo - Verde, de facto, notava-se que tinham uma formação bastante melhor que os outros, ou pelo menos mais parecida com a nossa."

250D "Nós tivemos aqui alguns formandos, por exemplo, de Angola, e isso não aconteceu, por exemplo, em Moçambique, que já não estavam a dar aulas há não sei quantos anos porque as zonas de onde eram oriundos tinham estado ocupadas pela U.N.I.T.A." (...) "(J - Todos os moçambicanos que vocês tiveram aqui, estavam todos a leccionar na altura em que vieram frequentar o curso?) Estavam ou a leccionar ou então em cargos, por exemplo, de inspecção, directores de escolas, portanto, mas ligados...(...)...ao ensino."

250E "(...) eles são seleccionados pelos próprios países."

250E "Os formadores são de várias zonas de cada um dos pais (...)"

310A "(...) eu penso que isto deriva de uma certa exigência da própria Comunidade Europeia que está a financiar este projecto."

310A "(...) há temas de referência que foram expostos numa reunião prévia com elementos de todas as instituições."

310A "(...) nós estamos um bocadinho balizados pelo termo de referência que nos foi dado pela Fundação Gulbenkian..."

310A "(...) Tronco Comum de formação, que era designado, que deveria ter as três vertentes fundamentais(...) Mas, dentro da Pedagogia que fizemos que é portanto o aspecto da História e Sociologia da Educação, a Psicologia da Educação e o Curriculum, eram, foram as três áreas que nos foram mais ou menos definidas (...) Que, de uma maneira geral, têm sido aqui desenvolvidas pelos nossos professores que são portanto, especializados nessas áreas. (...) o Tronco Específico que são aulas de formação didáctica, digamos, na área do Português, da Língua Portuguesa, da Matemática, da Ciência Integrada e daquilo que eles chamam as Técnicas de Expressões, onde nós incluímos a Música, as Artes Visuais e a Educação Física. Não o Drama. O Drama não figura porque foi expressamente dito que não que não figuraria porque eles não desenvolvem lá."

310A "(...)embora cada instituição possa ter depois variações de acordo com as suas possibilidades e a sua interpretação, etc., realmente o modelo repete-se nas quatro instituições."

310A "Claro que há sempre uma margem de liberdade, mas de alguma maneira o modelo existia."

310A "Não nos foi dito: "digam-nos qual é um programa que vocês aceitam", foi-nos dito: "vocês candidatam-se dentro destes termos de referência"."

310A "Não nos foi dito: "façam como acharem melhor", foi-nos dito "devem fazer assim", ou seja, o modelo de formação que nós aplicamos, em termos de modelo, foi-nos imposto, de alguma maneira."

310B "(...) havia uma proposta subsidiada pela Comunidade Europeia que, de alguma maneira, fazia apelo a instituições para depois colaborarem na parte da formação."

310B "Ora bem, foi feita...enfim, os recursos estiveram presentes mas não foi, penso eu, digamos, o factor determinante. O factor determinante nessa...enfim, nessa orientação, foi mais a filosofia de formação de cada uma das instituições. Como é que cada uma das instituições vê a formação em relação a esses níveis, que vectores de formação é que acha que se devem desenvolver e, evidentemente, tendo sempre em conta, e isso tenho chamado...chamo a atenção disso permanentemente sempre aos formadores, a realidade desses países." (...) " Mas, quer dizer, aposta numa determinada filosofia de formação que, enfim, se calhar não é muito diferente de instituição para instituição..." (...) "(J - De conceber o modelo. J.T. - ...)de organizar, de conceber, de organizar a própria formação, dentro daqueles espartilhos que são, digamos, impostos à partida pela..." (...) " ...pela Comunidade, pelo programa."

310B "Ora bem, mais do que um modelo de formação, há um determinado de...quer dizer, há uma estrutura básica em termos de horas...diárias e até uma certa orientação em função de determinados sistemas." (...) "Temas a desenvolver mais na área do Tronco Específico que no Tronco Comum. Mas depois, e isto foi aceite desde o início, cada instituição que colabora vai, enfim, pegar nisso um pouco de acordo com a sua própria filosofia de formação."

310C "(J - Não houve coordenação entre as várias instituições de forma a criar uma alteração de conjunto?) Não. Sentámo-nos inicialmente...digamos...há alguma coordenação e troca de impressões a nível de grupos disciplinares. Por exemplo, trocámos ideias e coisas com Aveiro, com o Português, com a Matemática. Quando as pessoas se encontram fazem isso e depois alguns como já vêm sempre mantêm alguns contactos também. Mas, digamos, não há uma coordenação institucional, além daquela que a Gulbenkian leva à prática, que é encontrarmo-nos periodicamente, lembro-me que o ano passado houve uma, mas não há mais do que isto, digamos, é uma coordenação técnica, se assim se pode dizer."

310C "As adaptações que nós fizemos, fizemos baseados também na experiência que nós já temos do trabalho com África. Portanto, nós achámos que, por exemplo, esta questão da Socialização, Educação e Ensino, que não estava prevista em lado nenhum, decorre muito de uma prática, de um levantamento de diagnóstico que tem sido feito em África, uma necessidade que as pessoas têm de ver a escola de uma outra maneira."

310C "Desde o primeiro curso. Portanto, foi logo na nossa proposta inicial, desde o primeiro curso, que foi aceite. Também fizemos...outra alternativa que foi, no que diz respeito ao Tronco Específico estava previsto desde o princípio Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Integradas e Expressões, nós introduzimos um outro módulo, Língua Portuguesa Aprofundamento Linguístico. Porque nos parecia, da experiência que já tínhamos, que era importante haver uma abordagem à língua, ao funcionamento da língua. É uma coisa pequena, é uma semana, portanto seis...segunda, terça, quarta, quinta e sexta, seis vezes seis, trinta e seis horas. São seis horas por semana o curso, é a primeira semana que eles fazem, Língua Portuguesa e Aprofundamento Linguístico. Portanto, estas foram as alterações que nós fizemos ao curso, desde o primeiro curso. Isto, portanto, em termos de modelo de formação que não é um modelo propriamente mas que, digamos, que é uma estrutura à qual nós tivemos que nos adaptar, para voltar à primeira..."

310C "Ele foi imposto de alguma maneira. Tem sessões presenciais que são acompanhadas depois por elaboração de módulos de formação, que vão sendo testados também...Agora, atenção, cada uma destas disciplinas tem um programa mas tem um outro constrangimento, sobretudo a nível do Tronco Temático, que é a utilização nas sessões presenciais de manuais que já foram previamente feitos por outros especialistas que a Gulbenkian contactou."

310C "Nós mudámos um bocado isto e pusemos...(...) Portanto, digamos que nós transformámos a Pedagogia, a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e a Tecnologia Educacional em Desenvolvimento Humano e Aprendizagem; Organização do Ensino e da Aprendizagem e Avaliação Pedagógica; Socialização, Educação e Ensino." (...)"E ainda introduzimos uma outra coisa que não estava prevista que são Necessidades Educativas Especiais. E que faz parte da Organização do Ensino e da Aprendizagem ..."

310C "O modelo de...quer dizer, é um bocado difícil responder a isso porque nós tivemos que nos restringir a uns termos de referência que nos diziam o que é que nós devíamos fazer."

310C "Pela Fundação Gulbenkian e que foram negociados com a União Europeia que é quem financia o curso e quem definiu os termos gerais. E, portanto, se assim se pode dizer, o que nós temos que fazer e que depois adaptámos à nossa maneira é fazer sessões presenciais que estão quantificadas em termos de horas, em duas áreas, a que eles chamam o Tronco Comum e o Tronco...(...)...de Formação Específica."

310C "Portanto, propusemos esta reflexão também. Para cada uma destas áreas há um programa, com objectivos, conteúdos, metodologia e avaliação, aquilo que as pessoas desenvolvem autonomamente ao longo das sessões presenciais. Portanto, digamos, que não aumentámos as horas, fizemos uma gestão diferente das horas atribuídas."

310D "(J - Por que a estrutura de base do...) Está definida. (J - ...está definida pela C.E.E?) Claro."

310D "(J - Vocês introduziram disciplinas completamente diferentes daquilo que eram as linhas gerais?) Sim. Por exemplo, eu penso que as Necessidades Educativas Especiais que não vinham definidas. Portanto, foi uma derivação, vinha as disciplinas gerais, que estão definidas pela Gulbenkian, depois tinha que ter obrigatoriamente o Tronco Temático, que vem definido já pela Gulbenkian, mas aqui nesta primeira parte já houve alterações sobre a Prática Pedagógica, penso que também foi intro..." (...) "(J - E essa disciplina das Necessidades Educativas Especiais é aqui nesta área da Psicologia do Desenvolvimento.) Sim. Na área do Tronco Comum, portanto porque vem...de facto, da Gulbenkian vêm directivas para as disciplinas do Tronco Comum e para o Tronco Temático, que são as disciplinas mais específicas, mas depois a organização pode ser interna., não é. A carga que será...em diferentes aspectos. Portanto, isto foi um aspecto novo, assim como também a questão das tutorias..."

310D "Agora, a questão das horas, nós ainda no outro dia na Gulbenkian discutimos isso porque não foi só nesta instituição porque em todos os lados eles se queixam, mas isto está...as horas foi o que foi aprovado pela C..E.E., isto é pago pela C..E.E., não podemos tirar horas () curso. Foi da autoria..."

310D "Eu penso que a Gulbenkian deve ter feito um projecto que foi aprovado, não é, mas a partir...agora não sei quem é que definiu..." (...) "Eu penso que o projecto foi proposto pela Gulbenkian e que depois foi aprovado, mas a partir do momento que é aprovado nós não podemos agora estar a retirar horas..."

310D "Havia orientações gerais da Gulbenkian e a organização depois foi nossa. Portanto, na altura foi a Maria Benedita que fez o projecto, ela foi às várias instituições que já estavam..." (...) "...envolvidas, viu o trabalho que tinham feito, as críticas, portanto, o que é que tinha corrido bem, o que parecia que tinha corrido menos bem, e, aproveitando isso, fez uma candidatura própria. Portanto adaptar, embora que as linhas

gerais vêm da Gulbenkian, portanto, não se pode fugir muito a isso, em termos de horas..."

310D "Porque inclusivamente o horário que foi feito aqui foi das nove à uma e das duas às quatro que era para depois eles terem, pelo menos, um bocado da tarde livre, e assim, mas penso que era muito cansativo, eles já não conseguiam fazer trabalho de casa, nem nada disso."

310E "(J - Ainda não têm *feedbacks* por parte das autoridades educativas dos P.A.L.O.P.'s?) Tenho, há *feedbacks* porque há reuniões anuais do comité de orientação e aí também o balanço que fazem as autoridades, sobretudo os coordenadores, que são as pessoas que estão mais directamente ligadas é também um balanço francamente positivo. Portanto, fazem também um balanço positivo do desenvolvimento do projecto e, nomeadamente, da formação. E, aí, fazem, por vezes, sugestões que gostariam que fosse mais...pronto, mas o balanço é também positivo."

310E "(J - Houve alguma indicação da União Europeia, alguma directiva da União Europeia...como isso vem na sequência do acordo de Lomé, terá havido alguma indicação da União Europeia de como estruturar o programa, definindo linhas de força, assim em linhas gerais, o programa terá de ser x horas...) Sim, isso sim." (...) "(J - ...uma área geral e áreas específicas, assim o corpo geral.) Há ideias gerais que foram, de facto...(J - Transmitidas pela União?)...são transmitidas, não sei se nos contratos mas há documentos que apontam...(J- Dão, mais ou menos, a estrutura geral, do programa.) Penso que sim. (...) O plano de estudos eu sei que foi acordado aqui em conjunto, não é." (...) "(J - E já agora, não sei se tem conhecimento, que é, quando se definiu o plano de estudos se houve representantes dos P.A.L.O.P.'s, também, nessa definição dos planos de estudos ou se isso foi...) Foram consultados, pelo menos eu sei que foram consultados. Pronto. Eu penso que não foi em reunião." (...) "(J - Portanto, antes de passarem à fase de implementação...) Exacto." (...) "No entanto, eu penso que eles foram consultados."

310E "...mas há um conjunto, portanto, há um plano que é comum. Portanto, há formação em Metodologia Geral, em Psicologia da Aprendizagem, portanto, penso que em Métodos e Técnicas, portanto, aquelas questões de carácter mais geral. E, também, como há formação depois sobre a Língua Portuguesa, sobre as Ciências Integradas, sobre a Matemática e três Técnicas de Expressão. Portanto, este plano foi acordado aqui conjuntamente com as instituições."

310E "Mas, de acordo com os relatórios que eu li, houve aqui reuniões com as instituições do ensino superior e o anterior coordenador, no sentido de...portanto, estabelecerem os planos de formação. Portanto, claro que depois cada uma delas executa isso de acordo com as suas características..."

320A "(...) manifestaram-se muito agradados com a maior parte das disciplinas téc...do tal temático...dos temas." (...) "É aquilo que eles estão realmente a fazer. Aquilo que eles estão a fazer é ensinar, portanto, é isso que eles precisam. Eles têm consciência que o português deles não é bom e, portanto, eles gostam de português e gostam de ler e gostam disto...Por exemplo música, adoram música, o que aliás não é de admirar..."

320A "(...) para além desta...das aulas teóricas, digamos, fazer precisamente módulos de formação que eles levariam consigo para depois ser um elemento a desenvolver com os colegas."

320A "(...)de uma conversa que tive, por exemplo, eles mostraram-se sobretudo críticos para aquela parte do curso que versa o chamado tronco comum. O que eu compreendo, porque é muito teórico, é a psicologia, é a história, a sociologia, a administração, o curriculum. E os professores aí são um bocado universitários demais, não é. Quer dizer, em vez de porem as coisas, a psicologia podia pôr se quiser, podia fazer uma aproximação, mas não, fazem aquilo muito..." (...) "(J - Mas eles mostraram-se críticos porque não conseguiram acompanhar o nível de raciocínio ou porque achavam que aquilo era inútil?) V - Porque achavam que aquilo era inútil. E no fim de contas, a gente

sabe que não é inútil mas, às vezes, torna-se inútil, se eles realmente não apanham o sentido."

320A "(J - Aqui na definição destes objectivos e destes conteúdos para este módulo, cada instituição é completamente autónoma ou obedece a directivas da Gulbenkian? V -) Foi inteiramente autónoma, foi inteiramente autónoma. Eu devo dizer que em relação aos módulos..." (...) "(...) em relação aos módulos, os seis módulos, o que aconteceu foi que eu fiz uma reunião com todos os professores e dei-lhes indicações genéricas, uma das quais era precisamente a tentativa de eles integrarem, tanto quanto possível, os conteúdos, pensando na realidade africana. Mas é evidente, eles também não podiam pensar só num país, por exemplo, apesar de tudo Cabo Verde tem ambiências completamente diferentes, ...Angola, Moçambique...Portanto, eu julgo que...eu julgo não tenho a certeza, que os módulos são muito desiguais." (...) "Quer dizer, porque as pessoas são diferentes...e interpretam diferentemente a realidade e a maneira de definir...(...) os professores são independentes, nós não podemos dizer aos professores para não fazer assim...façam como nós queremos. Quer dizer, as pessoas têm uma margem de liberdade, aliás na própria...na própria leccionação." (...) "É evidente que aqui, nós comprometemo-nos a dar isto, aquilo e aqueloutro e mas os professores escolheram os seus programas, e não pude intervir, nem queria intervir, nem tinha que intervir."

320A "(J - Mas, por exemplo, quando os professores definiram os objectivos e os conteúdos dos respectivos módulos, eles tinham alguma indicação, por exemplo de quais eram os programas dos P.A.L.O.P.'s, a nível do ensino básico?) V - Sabiam, mas como sabe, penso eu...a Gulbenkian tem uns manuais em experiência nos P.A.L.O.P.'s, nos cinco países. Esses manuais os professores conhecem - nos e seguem - nos e sabem, portanto o que é que eles dão."

320B "(J - (...) Para que eles possam fazer a adequação à realidade de Moçambique, de Angola ou de São Tomé, terá que haver algum processo de informação.) Também aqui tem havido um progresso, evidentemente, nos próprios formadores. Evidentemente, à partida, alguns formadores já foram escolhidos com algum conhecimento dessas realidades, enfim, vivências embora em tempos, por vezes, um pouco diferentes, mas uma certa vivência dessas realidades, também através de algumas, enfim, recomendações para determinados aspectos, etc., mesmo atender muito à...enfim, aos próprios formandos. Aprender, também, com os formandos, não é. Mas tem havido um progresso no sentido em que eles realmente, aqui, da primeira acção para a segunda, há uma certa diferença porque os formandos também influenciam o próprio...o próprio, quer dizer, o próprio formador. Mas há um outro elemento interessante que está a ter frutos importantes, outro elemento que está a dar frutos de interesse, nessa perspectiva, que é o facto de eles irem, terem...se terem deslocado a esses países." (...) "E nessas deslocações eles têm realmente sentido que a realidade é bastante diferente e isso tem - nos ajudado muito no seu próprio trabalho." (...) " ...depois com a realidade e depois, enfim, de elementos de informação que cada um vai recolhendo sobre as próprias realidades."

320B "E depois há os módulos que cada...instituições vão produzindo que naturalmente se vão adaptando à realidade. Esses módulos são produzidos em coordenação com a Gulbenkian. De acordo com temas a propor, quais são os interesses para estes países ou para aqueles e vão sendo produzidos esses módulos nessa perspectiva. E, portanto, depois esses módulos circulam pelas próprias instituições e os formadores vão-se informando, vão-se adaptando a uma realidade que é um pouco diferente da deles."

320B "Ora bem, eu penso que actualmente não se tem feito, por exemplo, um módulo de matemática para Moçambique ou para Cabo - Verde ou para...que até. Tem-se feito mais módulos para ensinar determinados conteúdos de matemática que podem ser ensinados em Moçambique, em Cabo - Verde ou na Guiné - Bissau. Agora, estes módulos, evidentemente, fornecem um conjunto de conteúdos e de metodologias para alterar esses módulos. Depois nos contextos, o próprio formando e o formador que eventualmente se

desloca ao país, para ajudar a completar um módulo ou outro, terão que olhar para outras realidades que se calhar o módulo não exprime. Não exprime. Os módulos exprimem um conjunto de conteúdos essenciais que depois o formador, seja o formador que está em formação para depois ser formador de formadores quer seja o formador deles aqui, que se desloca lá, têm provavelmente depois de contextualizar. Mesmo em Moçambique, uma coisa é ensinar isso ou dar esse módulo em Maputo, outra coisa na Beira..."

320B "Ora bem, há um conjunto de conteúdos que em princípio já foram...que são os manuais, que eles têm manuais, que são preparados anteriormente por uma equipa de pessoas...(J - Da Gulbenkian.) ...que estiveram em contacto com esses países e portanto já têm cá, já têm também elementos, enfim, dentro desses papéis..."

320B "Temas a desenvolver mais na área do Tronco Específico que no Tronco Comum."

320C "Tem em conta o contexto do trabalho em África. Os nossos têm todos. Isso aí...(.) Claramente visível. Exactamente. Não só, portanto, digamos, o enquadramento que nós fazemos é o conhecimento que temos do terreno. Todos os professores que trabalham neste curso, que têm trabalhado neste curso...há assim umas oscilações, têm experiência de trabalho em África, mesmo..." (..) "(...) o enquadramento é a experiência que cada um de nós tem nestes países, os materiais que trazemos de lá, os programas de ensino que estão em vigor nos P.A.L.O.P.'s..."

320C "(...) como de curso para curso nós fazemos um módulo novo, nesse curso introduzimos algumas temáticas novas do novo módulo que estamos a construir. Vamos testando."

320C "Agora, atenção, cada uma destas disciplinas tem um programa mas tem um outro constrangimento, sobretudo a nível do Tronco Temático, que é a utilização nas sessões presenciais de manuais que já foram previamente feitos por outros especialistas que a Gulbenkian contactou."

320C "Em cada um dos países temos essa preocupação e toda a bibliografia que nós encontramos disponível sobre as questões da educação em África. Por exemplo, o módulo de Português que nós fizemos, no primeiro curso, chama-se Língua e Escola. Tem cinco partes, uma das partes, por exemplo, tem a ver com a língua em si, a língua como... funcionamento da língua, mas as outras quatro partes tem a ver com a língua portuguesa como disciplina transversal e língua de ensino em África. Relação da língua como segunda língua, a língua e a matemática, a língua e as ciências, porque é a língua de ensino. Isso na nossa escola faz parte..."

320D "(J - (...) os conteúdos para cada uma dessas disciplinas, foram vocês que seleccionaram os conteúdos que quiseram leccionar ou havia já indicações prévias sobre o que é que deveriam leccionar em cada disciplina?) Não, não. Portanto, as únicas indicações que nós tínhamos era que deveríamos trabalhar os manuais da Gulbenkian, e alguns dos módulos de formação que existem, porque esse será o material de trabalho que eles têm nos seus países, depois, para fazerem as acções de formação. E, depois, fora de isso, também tinha a ver com as necessidades que eles tinham. Eu falo do caso das Ciências, onde estive eu e o meu colega, nós, antes de os termos cá, não é, pensando o que é que se poderíamos trabalhar, o que é que lhes poderia interessar, depois quando chegou a hora as coisas foram completamente alteradas. Porque depois fomos trabalhando de acordo com as necessidades e o que eles nos iam pedindo. Portanto o programa que tínhamos feito praticamente não foi posto em prática."

320D "(J - Mas não tiveram acesso aos vários programas que estão a ser leccionados em cada um dos P.A.L.O.P.'s?) Não, não tivemos. Não, só agora já no final é que tivemos acesso a alguns mas já tinha passado o curso, (), não é, já poderemos ter. E, claro, também depois nos informamos que, por exemplo, no caso de Angola, as Ciências Integradas praticamente não são leccionadas, atendendo a que eles têm muito pouco...portanto, acho que como têm muitos analfabetos estão a tentar alfabetizar mas parece que as crianças têm para aí hora e meia, por dia, de aulas."

320D "É evidente que eles, pronto...viveram em aflição, em algumas disciplinas eles tiveram mais dificuldade outras tiveram menos. Havia formandos, pelo menos estou a pensar no caso de Cabo - Verde, de facto, notava-se que tinham uma formação bastante melhor que os outros, ou pelo menos mais parecida com a nossa."

320D "Eu penso que agora as pessoas também já estão muito mais sensibilizadas. Porque realmente foi a primeira vez, inicialmente as pessoas ficaram...foi um choque. Porque as pessoas não estavam a contar... (), pessoas com um nível de formação mais elevado. E quando começaram a perceber que estava a haver um fosso entre o que estavam a dizer e aquilo que eles faziam..." (...) "Eu, de facto, penso também que a língua que é fundamental, que nós também nos esquecemos disso." (...) "Eu acho que...também uma das dificuldades que eles têm...que se nota é na língua. E se calhar depois a mensagem não passa, não porque eles não tenham formação para a receber mas porque a linguagem é diferente."

320D "Nós tínhamos os manuais da Gulbenkian que, em princípio...fizemos essa pergunta, se podíamos ter os programas dos países, "Ora bem, os programas dos países não conseguimos arranjar todos mas, de qualquer modo, o programa desses manuais da Gulbenkian serão os programas que tenderão a ser aplicados nos países", e, portanto, nós fizemos tendo como base esses programas, esses manuais da Gulbenkian."

320D "Pois e nós sentimos isso e, de facto, mudámos depois, mesmo em termos de Ciências, o que nós tínhamos previsto dar mudámos completamente. E tentámos foi provar que podiam fazer coisas sem material, porque era sempre "Ah mas nós não temos material igual a este".

320E " (J - Porque a formação aqui é dada a um nível muito genérico.) É mais geral, claro que deve ter em conta a realidade africana mas não especificamente Angola ou Moçambique, porque eles...porque, de facto, os grupos que estão em cada uma das instituições são heterogéneos, são compostos por elementos dos vários países."

320E "Mas, de acordo com os relatórios que eu li, houve aqui reuniões com as instituições do ensino superior e o anterior coordenador, no sentido de...portanto, estabelecerem os planos de formação. Portanto, claro que depois cada uma delas executa isso de acordo com as suas características..."

320E "Não sei se houve assim grandes ajustamentos mas as próprias instituições estão abertas a introduzir modificações em função de..." (...) "(J - Portanto, há essa liberdade de alteração...) Quer dizer, dentro daqueles parâmetros de x horas que têm que ter para cada uma das componentes, evidentemente que vão-se fazendo acertos." (...) "De conteúdos, de organização de calendário, portanto, eu penso que isso faz parte do próprio processo de formação, não é."

330A "(...) no ponto de vista da motivação dos professores que ela tem sido real . Quer dizer...com uma ou outra excepção a maior parte dos nossos colegas que estão envolvidos nestes cursos têm trabalhado muito, têm trabalhado...quer dizer, têm procurado fazer o melhor. O problema é que às vezes eles fazem o melhor mas não têm a percepção exacta...eu julgo que isso é muito importante para o seu trabalho realmente...no fundo aquilo que nós devemos pretender...enfim, isto é um purismo de educação,...mas o que se deve pretender é que efectivamente os alunos aprendam bem. Para isso, é preciso conhecê-los bem, diversificar estratégias, etc."

330A "(J - Foi, portanto, com base no conhecimento desses manuais que eles seleccionaram os conteúdos para os seus módulos.) V - Sim, sim, sem dúvida. Isso não há dúvida. Agora, a maneira de pôr as coisas, a maneira de transmitir, a maneira de falar é que é diferente realmente. Mas isso também é diferente, repito, de país para país. Não é fácil encontrarmos um denominador comum."

330A "E os professores aí são um bocado universitários demais, não é. Quer dizer, em vez de porem as coisas, a psicologia podia pôr se quisesse, podia fazer uma aproximação, mas não, fazem aquilo muito..." (...) "(J - (...) o nível de preparação que eles têm talvez

ainda não tenham a sensibilidade suficiente para perceber a utilidade daquele tipo de questões, não é? E, além disso, estão agarrados a uma realidade em que o pragmatismo é fundamental e portanto...) V - Exacto, mas aí é preciso realmente ver, então não podíamos dar essas coisas de uma determinada maneira, não é."

330A "Quer dizer, porque, é evidente, quando me pergunta como é de metodologias, se estamos a pensar, em termos de... Eu não sei se toda a gente pensará. (...) quer dizer, a minha ideia efectivamente é que para muitos dos nossos docentes, e ninguém pode ser obrigado a pensar em termos daquilo que não conhece, eles realmente... Nem todos têm pensado traduzir aquilo que expõem, aquilo que os leva a trabalhar, etc., para a realidade muito simples de África. Quer dizer, eu penso é preciso ir lá para perceber as limitações que existem e a necessidade de termos um processo de ensino aprendizagem que não igual ao nosso."

330B "O outro elemento que talvez tenha reflectido mas que... não aparece tanto nos documentos, os documentos depois mantêm uma certa rotina, não é, é se calhar mais ao nível dos processos. Quer dizer, os nossos docentes estavam num ritmo diferente do deles. Portanto ao princípio..." (...) " ... e foram-nos dando conta que realmente tinham que ir muito mais devagar, com outra linguagem, com outros ritmos, com outra maneira de comunicação e isso, se calhar, aí, foi a grande mudança que... os próprios professores mudaram."

330B "Porque as pessoas podem dar muita... ter muita informação mas é o problema da comunicação. Da comunicação e do aproveitamento dessa comunicação mas, ao fim de um certo tempo, penso que a realidade começa a impor-se de uma maneira que eu diria... a obrigar os processos e as pessoas a funcionar de outra maneira e penso que isso..."

330D " Depois fiz sempre todas as actividades muito práticas porque, pelo menos, nas actividades práticas notava que eles estavam mais envolvidos e, pronto, também era mais leve..." (...) "Eu hoje de facto () depois pensava no fim, as primeiras aulas que eu dei, que horror, foi logo quatro horas seguidas. E aí está, eu pensava assim, que seca eu lhes dei, a primeira aula quatro horas, que eu estive quase o tempo todo a falar. Eles devem ter achado uma seca, não devem ter apanhado metade."

330D "...também tivemos cuidado em termos de tentar mostrar as actividades que poderiam fazer com materiais de desperdício e coisas assim porque eles não têm, de facto, as condições que nós temos, não é. (...) nós, o que tentámos foi demonstrar que, de facto, podiam fazer as actividades sem materiais. Até porque as actividades a nível das ciências estão muito ligadas com o meio, portanto, eles podem sempre aproveitar os aspectos do meio, não é, adaptando aos locais."

330D "A pô-los já no papel de formadores. Aqui já se fez um bocadinho isso mas agora..."

330D "Aliás, era que a gente dizia, porque eles, às vezes, diziam: "Ah, mas nós não temos materiais". "Vocês desculpem, não têm terra?" "Tem" () basta ir lá fora apanhar um bocado de terra, meter um bocado de água, e as coisas fazem-se. Umas garrafas... (...) que vão para o lixo, não é, uns desperdícios, e consegue-se fazer muitas coisas. Foi isso que tentámos aqui ver." (...) "Sim, porque depois diziam que não podiam dar lá a acção porque não tinham retroprojector." (...) "E mesmo certas actividades como debates, simular situações, dramatizações, que se podem fazer." (...) "Eu fiz com eles e foi uma das coisas que resultaram muito bem, engraçado, eles gostavam muito de ... para dramatizar." (...) "Achei-lhes muita piada porque notava que eles estavam mesmo a levar a sério o seu papel. E penso que eles viram que sem materiais se pode fazer na mesma formação, portanto, não é necessário, de facto, ter muita tecnologia."

330D "Eles trabalharam bastante em grupos, incentivávamos, pelo menos, em termos das ciências, e eu penso que foi geral, que fossem grupos mistos. Porque aí... porque todas as pessoas têm as suas experiências. Eu acho que nós temos sempre a aprender uns com os

outros." (...) "E, portanto, um bocado valorizar a experiência de cada um. E como se partia bastante do que eles traziam, as coisas acabavam por..."

330D "Podemos é torná-las mais leves, eu acho que é um bocado isso. Não podemos retirar horas mas podemos torná-las mais leves e com coisas mais práticas, porque, de facto, esse aspecto seis horas diárias... (...) É muito cansativo e também não dá tempo a que eles possam, depois, fora das horas lectivas, se debruçar sobre as coisas que lhes interessassem mais, não é." (...) "E depois não é só uma disciplina é que um pede uma coisa, outro pede a outra."

340B ""Sim. Na medida em que estes são aspectos extraordinariamente muito positivos que os próprios formandos têm reconhecido. Depois, também, porem-se naquela perspectiva de realmente lhes perguntar. Quer dizer, saber, também, a partir deles como é que é a realidade. Como é que podem depois ajudá-los a perceber um determinado número de coisas a partir de conhecimentos que eles não têm."

340D "(...) também tinha a ver com as necessidades que eles tinham. Eu falo do caso das Ciências, onde estive eu e o meu colega, nós, antes de os termos cá, não é, pensando o que é que se poderíamos trabalhar, o que é que lhes poderia interessar, depois quando chegou a hora as coisas foram completamente alteradas. Porque depois fomos trabalhando de acordo com as necessidades e o que eles nos iam pedindo. Portanto o programa que tínhamos feito praticamente não foi posto em prática."

340D "(J - Eu lembro-me, quando eu comecei a trabalhar com os são - tomenses, uma das coisas que me impressionou e chocou-me, a primeira vez chocou-me mesmo, foi eu chegar à sala de aula, a maioria deles era mais velha do que eu, a maioria deles eram todos mais velhos do que eu, e eu cheguei à sala de aula, puseram-se todos de pé.) Também, mas isso...nós aqui lutámos contra isso..." (...) "E depois, mesmo ao nível do tratamento, eu achava piada porque, por exemplo, à Benedita era assim Sra. Dra. Coordenadora não sei quantos e tal...() Porque é uma deferência..." (...) "Muito grande. Eu dizia, nós somos todos colegas, não estejam com isso mas...Isso lutámos imenso contra essa questão da deferência porque eu acho que era um exagero."

340D "E, portanto, um bocado valorizar a experiência de cada um. E como se partia bastante do que eles traziam, as coisas acabavam por..."

350A "Devo dizer que eu penso que quando os professores ainda estão num estado, em que têm dificuldade de ser autónomos e têm dificuldade em preparar as coisas, que é bom que, de vez em quando, lhes apareçam algumas coisas meias feitas..." (...) "No fim de contas, pedir a um professor, que tem autonomia para planear, fazer o *design* de uma unidade de aprendizagem, etc., exige dele muita coisa e não só, às vezes, a capacidade pessoal, exige bibliografia, exige materiais, etc. Portanto, se lhes fosse dado, se lhes fosse dado, se lhes for dado, enfim um elemento que sirva como modelo, embora eu não goste de modelo mas..." (...) "Agora, é - lhes chamada a atenção, com certeza, para que têm de fazer adaptações. Aquilo são sugestões para eles poderem, efectivamente, desenvolver aquela unidade. Eles têm de desenvolver outras, eles não vão ficar só ao nível daquela."

350A "(...) este módulo foi produzido pela minha mulher e o Dr. (...), fizeram os dois, que é Ciências Integradas. Portanto, tem aqui um texto básico, que em todos vem, que é Como Planear, Desenvolver e Avaliar uma Acção de Formação. Este é básico, todos têm o mesmo, é sempre o mesmo. E depois têm então uma série de coisas (...)"

350A "(...) para além desta...das aulas teóricas, digamos, fazer precisamente módulos de formação que eles levariam consigo para depois ser um elemento a desenvolver com os colegas."

350A "(...)a Gulbenkian tem uns manuais em experiência nos P.A.L.O.P.'s, nos cinco países. Esses manuais os professores conhecem - nos e seguem - nos e sabem, portanto o que é que eles dão."

350A "(J - Um guião para a visita de estudo.) (...) É evidente que isso é também uma sugestão para que eles lá possam, mais tarde, também, se fizerem visitas de estudo, tentarem qualquer coisa semelhante."

350A "Para cada curso há, cada disciplina faz um módulo. Para cada curso, cada disciplina faz um módulo, ou seja, no final dos cursos cada disciplina tem seis módulos. Como são três universidades..."

350B "E depois há os módulos que cada...instituições vão produzindo que naturalmente se vão adaptando à realidade. Esses módulos são produzidos em coordenação com a Gulbenkian. De acordo com temas a propor, quais são os interesses para estes países ou para aqueles e vão sendo produzidos esses módulos nessa perspectiva. E, portanto, depois esses módulos circulam pelas próprias instituições e os formadores vão-se informando, vão-se adaptando a uma realidade que é um pouco diferente da deles."

350B "Ora bem, eu penso que actualmente não se tem feito, por exemplo, um módulo de matemática para Moçambique ou para cabo-verde ou para...que até. Tem-se feito mais módulos para ensinar determinados conteúdos de matemática que podem ser ensinados em Moçambique, em Cabo - Verde ou na Guiné - Bissau. Agora, estes módulos, evidentemente, fornecem um conjunto de conteúdos e de metodologias para alterar esses módulos. Depois nos contextos, o próprio formando e o formador que eventualmente se desloca ao país, para ajudar a completar um módulo ou outro, terão que olhar para outras realidades que se calhar o módulo não exprime. Não exprime. Os módulos exprimem um conjunto de conteúdos essenciais que depois o formador, seja o formador que está em formação para depois ser formador de formadores quer seja o formador deles aqui, que se desloca lá, têm provavelmente depois de contextualizar. Mesmo em Moçambique, uma coisa é ensinar isso ou dar esse módulo em Maputo, outra coisa na Beira..."

350B "Os módulos procuram dar conteúdos de formação básica sobre um determinado tema..." (...) "...módulos adequados, mais ou menos, quer dizer, pelo menos ideias para a sua execução, realização, mas terão que ser sempre transpostos e adaptados à própria realidade."

350C "(Manual de Metodologia Geral) foram trocados, todas as escolas conhecem uns dos outros e as escolas também, e...pronto, mas isso aí...Eu penso que até está um bocado parado. Desde que terminou o curso que nunca mais se tornou a falar nele, ele está feito, os professores têm utilizado algumas coisas, mas nunca mais..."

350C "(...) como de curso para curso nós fazemos um módulo novo, nesse curso introduzimos algumas temáticas novas do novo módulo que estamos a construir. Vamos testando."

350C "(...) temos de produzir em cada curso um módulo de formação para cada área disciplinar, Português, Matemática, Ciências e Expressões, e os professores do Tronco Comum tiveram de produzir, no primeiro curso, um manual de Metodologia Geral..." (...) "No primeiro curso porque ele vai passando pelos cursos todos até ser depois reestruturado no final do projecto e dar um. Portanto há um por cada escola."

350C "(...)a utilização nas sessões presenciais de manuais que já foram previamente feitos por outros especialistas que a Gulbenkian contactou." (...) "(...) materiais esses que foram validados por representantes dos diferentes países numa reunião que teve lugar antes do projecto começar, em Junho de 95."

350C "(J - Mas qual é a intenção de produzir esse material? É para depois vir e ser utilizado em África como suporte para a formação?) É. Tal e qual como os módulos de formação que também nós temos produzido. É."

350C "(J - Porque isso de alguma forma é, de facto, a imposição de um manual que é produzido fora do país, não é, e que pretendem introduzir à força nesse país, não é.) Claro. De alguma maneira, aliás, eu acho perfeitamente impossível fazer manuais para os cinco países. Iguais para os cinco países, uma coisa de enlouquecer, nem pensar." (...) "Fizeram os próprios manuais de Ciências, outro para as Expressões, para

Matemática...Português não se fez nada, fez-se...sei lá...o encontro de Português...enfim, e é tudo.. muito complicado."

350C "Em Janeiro, quando eu fui lá, em Janeiro/Fevereiro, eu estive numa missão da escola e numa missão da Gulbenkian que era do lançamento da experimentação dos tais manuais que a Gulbenkian fez. Portanto, era uma coisa que não foi feita por nós mas como eu ia lá pediram-me para acompanhar isso. E, portanto, eu fui fazer o lançamento da experimentação. O que é que constava o lançamento da experimentação? Seleccionar os...a rede de experimentadores, no país todo, que se fez, seleccionar os acompanhantes da experimentação que se fez e depois fazer a calendarização do (), mandar os livros para os locais, fazer aquelas coisas todas, não sei quê...e eu vim-me embora convencida que aquilo não ia funcionar." (...) "Não, não têm capacidade de resposta, porque a nível de dinheiros que deviam estar inscritos no orçamento de Estado, não foram ou se foram são desviados para outras coisas mais importantes e Moçambique já tinha outros manuais e o que eles diziam era: "Pois, nós já temos os nossos e agora temos estes, vamos experimentar estes e abandonar os nossos? Nem pensar. Pois vamos experimentar." Quer dizer, nunca disseram declaradamente que não, não é, mas..."

350C "Nós temos introduzido e produzido outros materiais..." (...) "(J - Têm é a obrigatoriedade de utilizar aqueles.) Exacto."

350C "Portanto, normalmente o que se lhes pede é que eles façam uma reflexão mais aprofundada e produzam alguns materiais para quando forem formadores mais tarde."

350C "Tem sessões presenciais que são acompanhadas depois por elaboração de módulos de formação, que vão sendo testados também..."

350D "(...) deveríamos trabalhar os manuais da Gulbenkian, e alguns dos módulos de formação que existem, porque esse será o material de trabalho que eles têm nos seus países, depois, para fazerem as acções de formação."

350E "(...) para a elaboração dos manuais em regime experimental, houve aqui uma reunião, em que estiveram representados os vários países."

350E "(J - Esses manuais...esta produção de manuais que referiu no início, portanto, estes manuais estão a ser experimentados cá, no âmbito destas acções que decorrem do projecto...) Sim, também. (J - ...e estão, simultaneamente, a ser experimentados em cada um dos países.) A ser experimentados lá, em cada um dos países. Quer dizer, os formandos que vêm cá recebem, cada um deles, um conjunto de manuais." (...) "Destes manuais que estão em experimentação e que deverão ser utilizados pelas próprias instituições formadoras."

350E "(J - Portanto, relativamente aos conteúdos, já me disse que os conteúdos...cada instituição depois definiu quais os conteúdos que iria abordar dentro de cada um dos módulos, não é...) Em rigor...relativamente aos módulos sim, quer dizer, relativamente aos módulos de formação houve até uma distribuição. Portanto, porque houve aqui reuniões, ou pelo menos uma ou duas reuniões, em que estiveram representadas todas as instituições, com base na tal bolsa de sugestões sobre os módulos...(...)...e depois cada uma se responsabilizou pela produção de determinados módulos, para não haver repetições. Portanto, se Setúbal avançou com um determinado módulo, Aveiro ou o Minho farão...estão a produzir outros. Quer dizer, não vai haver repetições." (...) "Os países recebem todo esse manancial...(...) Os formandos recebem os módulos que frequentaram" (...) "Olhe, vai para as instituições de formação, vai para os centros de formação local - vão dois exemplares - vai um para o coordenador nacional, vai também para os supervisores da formação, da experimentação dos manuais, portanto já vê que..." (...) "Mas, de facto, os países recebem - nos, aliás, várias entidades recebem cada um dos módulos. Portanto vão dispor desse...(...) ...desse manancial. Portanto, será um apoio, de facto, à formação, não é."

350E "Aí na formação de formadores, ainda há uma outra componente que é a produção de módulos de formação, que eu há pouco não referi. Portanto, as instituições

formadoras têm de produzir módulos de formação, que estão em regime experimental. E esses módulos são quer de carácter geral, um manual de Metodologia Geral, quer, depois, vocacionados para cada uma das áreas, das quatro áreas. Aí eu também sei que houve, portanto, uma consulta aos países. A quem foi enviada uma lista de, portanto, uma bolsa de sugestões de módulos e foram consultados coordenadores no sentido de darem parecer sobre as necessidades que sentiam mais relativamente à formação. E, portanto, as instituições têm estado a produzir esses módulos, que são depois enviados para os países. São enviados os exemplares necessários para cada um dos países."

350E "E que são enviados esses módulos, embora sejam produzidos por Aveiro ou pelo Minho...todas as instituições depois recebem todos os módulos produzidos." (...) "(...) esses módulos depois de revistos, se há qualquer coisa, e tal, portanto são enviados para a reprografia aqui da Fundação e são distribuídos pelos países e são...pelas pessoas que receberam formação de acordo com aqueles módulos e é enviado, também, um exemplar para cada uma das instituições. Portanto, todas têm, todas as instituições têm conhecimento e recebem os módulos que são utilizados por cada uma delas. Que são produzidos, aliás, por cada uma delas."

350E "São os manuals que estão em experimentação.(...) Quer dizer, eles não são exactamente iguais em todas as disciplinas, não é. Nalguns casos há guia do professor e guia do aluno, no caso das Ciências Integradas é mais um livro dirigido ao professor, no caso da Língua Portuguesa há também um dicionário elementar de Língua Portuguesa. E esses manuais, a experimentação acabou agora em São Tomé, Cabo Verde e Guiné, e em Angola e Moçambique começou mais tarde, portanto vai acabar no final do próximo ano. Nesta altura, os autores estão a fazer a recolha de elementos para a reformulação dos manuais que deverá ter lugar no próximo ano. Portanto, eles durante este ano fazem a recolha de elementos com vista à reformulação, os experimentadores preenchem fichas, portanto, trimestralmente, sobre a utilização dos manuais nas escolas em que eles estão a ser experimentados e, no próximo ano, os autores irão fazer a reformulação dos manuais." (...) "São iguais nos cinco P.A.L.O.P.'s. Foram escolhidas escolas para se fazer a experimentação em simultâneo com os instrumentos locais que eles utilizam." (...) "Para todos os P.A.L.O.P.'s porque seria muito difícil estar a prever depois...portanto, manuais que fossem...(....)diferenciados. Quer dizer, a sua pergunta tem razão de ser, não é, mas, de facto, não está previsto que sejam..."

360C "Mais um trabalho de formação como futuros formadores. Portanto, normalmente o que se lhes pede é que eles façam uma reflexão mais aprofundada e produzam alguns materiais para quando forem formadores mais tarde. E, muitas vezes, pelo menos neste curso, as tutorias resultaram também de encomendas que a professora, por exemplo, de Organização do Ensino e da Aprendizagem, que era a (...), fez. Eles tinham como tarefa a realizar um plano de formação na sua área, eles podiam escolher ou Matemática ou Ciências e eram apoiados pelos professores das tutorias na área de habilitação deste curso de programa de formação."

360C "Também em termos de modelo de formação ou em termos de práticas de formação que o curso tem, há uma outra dimensão que eu me esqueci de dizer que são as tutorias. Portanto, além das sessões presenciais, dos materiais que são produzidos, nós temos tutorias organizadas por opções dos formandos. Eles são vinte, dividem-se eles por quatro áreas do Tronco Temático e são acompanhados por um ou dois professores dessas áreas, fora das horas das aulas. As aulas terminam às quatro e meia, normalmente das quatro e meia às cinco e meia..."

360D "(J - E como é que foi a integração dos africanos aqui na escola?) (...) a questão dos tutores também ajudou..." (...) "...pontualmente a integrá-los"

360D "Bem, eu também agora tenho de ver se é possível porque uma das hipóteses seria até retirar algumas horas, digamos, das aulas, as horas lectivas de cada uma das áreas específicas, e deixar essas horas para acompanhamento específico de projectos nessas

áreas específicas, em que as pessoas tinham aquelas horas, não estavam a dar, digamos, uma aula...aulas, mas sim estavam a acompanhar individualmente projectos."

360D "já havia tutorias noutras escolas mas penso que funcionam de maneira diferente, porque ela integrou aqui um projecto, um projecto individual de formação, que me parece que não é aceite nas outras escolas. (...) A tutoria, portanto, o ano passado funcionou...tinhamos...eu tinha tutorias e mais três colegas e tínhamos quatro formandos, era pois cinco colegas eram tutores, cada um com quatro, a responsabilidade de quatro formandos. Numa primeira fase foi mais foi mais a questão da integração, desde acompanhar, ver as dificuldades que eles tinham, quer em termos pessoais quer em termos das próprias disciplinas que estavam a ser leccionadas. Porque nós também era a primeira vez que estávamos a dar, portanto, a maioria das pessoas tinham um programa mas que podia não estar adaptado ao que eles pretendiam e às dificuldades que eles tinham. E, depois, numa segunda fase, era ajudá-los a fazer um plano individual de formação. Porque, de facto, esta formação geral era igual para todos e nós achámos que era importante que eles tivessem, cada um deles pudesse desenvolver mais determinado aspecto que lhe fosse mais grato, que gostasse mais e que lhe dissesse mais. Foi um bocado complicado." (...) "Porque eles têm alguma dificuldade, nós sentimos que eles tinham alguma dificuldade em definir o projecto, uns mais do que outros, porque era um grupo heterogéneo. Inclusivamente o termo projecto que para nós parecia um dado adquirido, toda a gente sabe o que é um projecto, e lembro-me, portanto de um caso em que o projecto para ele era um projecto arquitectónico. E então o projecto dele era fazer uma escola com tantos metros de largura."

360D "Porque é evidente, eles serão os responsáveis por desmultiplicar depois as acções nos países deles. E se eles não tiverem essa capacidade, não desenvolverem a capacidade de auto - formação e de projectar ou de ter um projecto próprio, será um bocado difícil de depois também serem formadores, não é."

360D "Tem que se ter um bocadinho de cuidado para a pessoa não ferir susceptibilidades, porque são culturas completamente diferentes das nossas e temos que aceitar isso. E, depois, outra questão que também se pôs então, é que os tutores, por exemplo, eu tinha quatro formandos e depois alguns deles queriam, por exemplo, fazer um projecto na área das matemáticas. E eu não...As linhas gerais de um projecto posso ajudar em termos de organização, etc., mas depois a parte específica não tenho conhecimentos para orientar um projecto na área da Matemática. Quem diz Matemática, no Português. Quer dizer, de facto os tutores tiveram um bocado dificuldade nesse sentido porque depois tiveram que os enviar para os colegas das áreas específicas. E se alguns eram bastante abertos outros diziam: "Não mas eu afinal nem sou nada tutora nem ganho essas horas, não tenho nada que estar a orientar esse projecto", não é. Portanto, isso foi um bocadinho difícil. Este ano estamos a tentar, anteontem tivemos uma reunião onde estivemos a discutir essas questões, a ver como é que nós devemos..." (...) "...organizar isto. De facto, havia uma questão até da própria nomenclatura se devemos chamar um projecto individual de formação se deveremos ser menos ambiciosos, se calhar, e apenas fazer um plano, por exemplo, para uma acção de formação ou uma coisa mais simples..."

370A "(...) aquilo que fizeram e desenvolveram pensam que teve interesse. Todavia, havia aquela distorção porque estavam à espera de ir lá e vê-los a eles próprios a desenvolverem, eles a fazerem tutoria. E não que eles eram destinatários outra vez, e que não estavam a dar coisa nenhuma. Penso que este ano vai ser diferente. Penso que este ano, de facto, eles já vão estar no terreno. Pelo menos em Cabo Verde estão de certeza, não sei se em Moçambique estarão."

370A "(...) eles têm aqui o curso e no fim do ano vão diversos professores, das diversas escolas, vão aos diversos países, estão quinze dias com eles a fazer uma acção de formação."

370A "(...) nestes cursos dos P.A.L.O.P.'s, todos os anos há professores das três universidades que vão lá, na prática... Ai é que sim, aí é que vão fazer seminários e põem - nos a trabalhar nas escolas."

370A "(...) o ano passado as pessoas foram no Verão e apanharam os dois primeiros cursos. Agora vão no Verão e apanham os outros dois cursos a seguir. Nós, o ano passado, os nossos docentes só foram a Cabo Verde, à Guiné e a São Tomé. O *feedback* que deram, de uma maneira geral, foi de que foi positivo."

370A "(J - E foram só chamados para fazer o acompanhamento...)V - Exactamente, porque aí entrou a Gulbenkian, entrou a Fundação, entrou a Comunidade Europeia e, é evidente, eles para não perderem aquele dinheirinho põe-nos lá." (...) "(...) os professores que foram, que lhe foi muito útil porque perceberam um bocadinho melhor a realidade."

370B "O programa prevê, sobretudo, os que estão ligados aos troncos comuns mas têm ido também...ou melhor aos troncos temáticos, mas têm ido também do tronco comum, a deslocação dos formadores aos países para, digamos, acções de formação no âmbito de, enfim, de módulos de formação ou para os ajudar a desenvolver, nos seus próprios países, módulos de formação que, em certa medida, também foram preparados pelas instituições de formação. E nessas deslocações eles têm realmente sentido que a realidade é bastante diferente e isso tem os ajudado muito no seu próprio trabalho."

370B "(...) os nossos formadores aqui, e sobretudo nas áreas mais específicas nos troncos dessas especialidades, matemática, expressões, português e ciências integradas, vão, sobretudo, ajudá-los a perceber bem os módulos e ajudá-los a transmitir, ou dar-lhe apoio, aos colegas. E, eventualmente, ajudá-los a resolver uma ou outra dificuldade que eles não conseguem resolver. É mais isso aí. Portanto, é um apoio, um complemento de formação, ou um apoio no terreno."

370B "...ajudar a resolver ou mesmo problemas, coisas que não percebem nos módulos, etc. Há um trabalho prévio para que depois o trabalho dos formadores seja mais fácil. E, sobretudo, há sempre um aspecto que é muito gratificante e ao mesmo tempo penso que enriquecedor que é o contacto do formador com as próprias realidades."

370B "[...]o formador que vai daqui, por exemplo a Moçambique ou a Angola, quando lá chega pode prestar apoio a um grupo que não seja necessariamente o grupo com quem ele trabalhou cá?] J.T. - Há pois pode ter..."

370B "A Gulbenkian é que tem determinado os lugares, de acordo com os formandos que vão ter apoio in loco. Depois lá mesmo têm que ser agrupados, não pode ser nas suas escolas. Que vêm das diversas instituições que estão aqui a formá-los. De maneira que, depois, de acordo com os diversos agrupamentos lá, em Angola, Moçambique, etc., desloca os formadores de cá. E isso através...por um lado, das disponibilidades de cada instituição, que oferece, digamos, um determinado número de pessoas que estão dispostas, disponíveis para irem. Isso geralmente depois é concentrado, normalmente em Junho/Julho..." (...) "...e, portanto, a partir dessa disponibilidade, depois a Gulbenkian, digamos, elabora uma lista de pessoas que se deslocam a esses países e prepara toda a parte de viagens, alojamentos, etc., para que as pessoas se possam deslocar em condições, enfim, normais e que possam depois realizar um trabalho. Um trabalho, escasso, não é. Dentro daqueles...realmente oito dias ou quinze..."

370B "É no âmbito do próprio programa, o próprio programa depois tem unidades de formação lá, aplicação, já também organizadas." (...) "Portanto, quando eles vão para Angola ou Moçambique já vão com determinado número de acções a desenvolver e para determinados colegas que as coisas são pensadas."

370B "É uma espécie de acompanhamento ou de complemento de formação no terreno." (...) "...de complementação no terreno. De alguma maneira o formador vai lá para os ajudar a desenvolver, com os colegas, porque eles lá já vão ser formadores de formadores..."

370B "Têm que ser definidas quando vai um formador já vai para aquele conjunto de formandos, com os formandos que vão dar apoio ou que vão fazer as suas demonstrações no terreno...a ajudar a resolver um determinado número de dificuldades que ele encontra. Portanto, o trabalho vai ser não somente com...eventualmente dar algum apoio também aos formandos de lá...aos grupos que estão...enfim, que estão em formação mas, sobretudo, ajudar os formandos que estão cá a identificar, no terreno, um determinado tipo de dificuldades. Porque entretanto estes formandos são também integrados, à medida que vão chegando vão sendo integrados e vão também, sei lá, vendo que dificuldades é que eles têm nas novas funções em que vão ser investidos. E, portanto, há também...começa a haver uma certa...um certo historial ou uma certa agenda de possíveis dificuldades que eles vão encontrar para que os formadores daqui possam..."

370C " Não, não têm ...não estão de facto a trabalhar em formação. Este ano não sei, o ano passado não estavam. Os do primeiro curso tinham acabado o curso em Dezembro, porque o curso é de Setembro a Dezembro, nós estivemos em Junho/Julho, e de facto eles não tinham estado a fazer formação nenhuma. Na Guiné, não estavam. noutros países acho que a situação não era especialmente melhor, tirando Cabo - Verde."

370C "(...) o ano passado, na Guiné. Quando eu fui fazer a minha acção de formação à Guiné, errei...Só ainda havia, (), só ainda havia um módulo, um feito por nós, outro por Aveiro, outro pelo Minho, eu repesquei bocados dos três módulos e, durante aquela semana, trabalhei isso, com eles. E penso que os outros colegas fizeram isso também nas diferentes disciplinas. Este ano, já há mais módulos e, portanto, estamos à espera de receber instruções sobre...porque os módulos foram enviados aos países, para os coordenadores dos projectos, e este ano estamos à espera que os coordenadores nos digam quais são os módulos que querem que sejam trabalhados durante a nossa ida lá. Agora, como já há mais módulos..."

370C "(J - Claro. Qual é o objectivo concreto desses cursos?) Eles dizem...o que vai escrito nos papeis é que é um reforço da formação, que foi recebida cá..."

370C "(J - Cria um bocado uma avaliação dos módulos, não?) Também. (J - Porque eles supostamente já teriam aplicado e já teriam alguma matéria de reflexão...) Já teriam algumas dúvidas, reformulação...exacto, exacto."

370C "(J - Portanto, isso teria...parte do pressuposto que eles ao irem daqui integraram-se lá dentro do sistema educativo, não é, e depois isso seria uma forma de eles fazerem uma reflexão e reforçar um bocado as componentes que tinham recebido cá.) Exacto. (...) E ajudá-los a trabalhar com os módulos de formação que entretanto foram produzidos para o efeito e que são os seus instrumentos de trabalho, lá."

370D "Nós levamos, mesmo em termos de materiais...(J - Os materiais que vocês levam quais são? São os materiais da Gulbenkian...os manuais da Gulbenkian que eles já trabalharam cá...) E que eles têm lá, portanto...(...)...e os módulos de formação, alguns, porque não se pode trabalhar os módulos todos. (...) As colegas, por exemplo, as de Setúbal vão levar os módulos que fizeram este ano. Nós ainda não temos o nosso pronto, vamos ter de escolher alguns módulos de outras instituições..." (...) "...e que iremos levar. Mas, pronto, penso que é um bocado partir sempre do que eles...das necessidades deles, não é. Também, depende sempre do grupo que nós formos apanhar, não é. Nós não os conhecemos."

370D "Vamos agora a primeira vez." (...) "(J - (...) Como é que vocês prepararam essas vossas idas lá?) Nós tivemos uma reunião na Gulbenkian de preparação, com os colegas de outras escolas, que já têm experiência, não é, portanto...(...)...que nos disseram, mais ou menos, o que é que têm tratado. Apesar de que...pelo aquilo que foi dito não é uma coisa fixa. Portanto, nós temos que trabalhar também os módulos, fazer a ligação, por exemplo, com os programas dos países...dos módulos com os programas e mesmo dos manuais da Gulbenkian. De maneira que se acaba sempre por se trabalhar muito dependendo das necessidades deles. No fim, vamos colmatar...vamos continuar a

formação que eles fizeram cá, em Portugal, não é. E como eles estiveram em instituições diferentes..." (...) "(J - Mas vocês vão continuar em termos de aprofundar os conhecimentos ou de fazer uma reflexão sobre aqueles conhecimentos que eles adquiriram aqui e a experiência deles lá no terreno?) Eu penso que tem um bocadinho de cada uma das coisas. Porque uma primeira fase, será importante, porque eles são...vamos apanhar formandos que estiveram em Viana, formandos que estiveram no Minho, ou em Setúbal ou em Aveiro, e que tiveram, de certeza, experiências diferentes, formações diferentes, não é. E, portanto, numa primeira fase tem de se comparar as várias formações nas várias escolas e as lacunas que eles sentiram em termos dessa formação." (...) "E depois trabalhar a partir daí. Poderemos aprofundar alguns aspectos que eles nos pedem, não é. Também um dos aspectos que é importante é pô-los no papel de formadores, portanto, pôr os grupos a planificar algumas acções e depois passá-las aos colegas, não é." (...) "E, também, tentar agora pegar nos programas que eles têm lá, de facto, e fazer uma ligação entre as duas coisas, aquilo que eles aprenderam, o que é que pode ser aplicado, como é que se pode fazer essa aplicação. Porque muitas vezes é só a maneira de aplicar, tudo se pode aplicar temos é que adaptar, não é."

370E "(J - Portanto, esse complemento de formação que eles recebem no seu país, depois tem em vista, exactamente, uma proximidade maior aos contextos educativos de cada um dos países.) Aos contextos educativos de cada um dos países. (J - Porque a formação aqui é dada a um nível muito genérico.) É mais geral, claro que deve ter em conta a realidade africana mas não especificamente Angola ou Moçambique, porque eles...porque, de facto, os grupos que estão em cada uma das instituições são heterogéneos, são compostos por elementos dos vários países."

370E "Além, disso, houve já o ano passado, está em curso este ano, e haverá ainda no próximo ano, um reforço da formação. Portanto, o ano passado, quem tinha frequentado a primeira e a segunda acções de formação receberam portanto, essas pessoas receberam o reforço de formação em Junho/Julho, nas quatro áreas. Portanto vai lá um docente de uma das instituições do ensino superior, durante uma semana, fazer reforço da formação em Língua Portuguesa, Matemática, Técnicas de Expressão e Ciências Integradas." (...) "(J - Portanto, para cada país irão 4 docentes.) (...) Quatro docentes, de cada uma das áreas." (...) "Que farão o reforço da formação, agora já tendo em conta determinadas especificidades locais." (...) "Aí já estão só professores de cada um dos países, e, portanto, os formadores levam o seu plano de formação mas evidentemente que deverão ajustá-lo, adequá-lo às necessidades específicas de cada um dos países."

410A - "Nós temos feito periodicamente avaliações dos cursos, perguntando, portanto, através de um questionário elaborado aos alunos, portanto, aos participantes como é que eles encararam, como é que eles viram o trabalho da instituição, dos professores, etc., etc. É claro que esses questionários, eu sei muito bem, que, de uma maneira geral, não reflectem inteiramente, porque eles têm um determinado tipo de pudor em dizer mal."

410A "(...) eles mostraram-se sobretudo críticos para aquela parte do curso que versa o chamado tronco comum. O que eu compreendo, porque é muito teórico, é a psicologia, é a história, a sociologia, a administração, o curriculum. E os professores aí são um bocado universitários demais(...)"

410A "(...) manifestaram-se muito agradados com a maior parte das disciplinas téc...do tal temático...dos temas."

410A "Porque achavam que aquilo era inútil. E no fim de contas, a gente sabe que não é inútil mas, às vezes, torna-se inútil, se eles realmente não apanham o sentido."

410C "Nós fazemos sempre uma avaliação do curso, em que preenchem um questionário e curiosamente mostram sempre uma grande satisfação com as coisas, as observações que fazem são mais de ordem logística, funcional, de casas, que eles acham que são um bocado caras." (...) "A outra queixa que fazem também tem um bocado a ver com o seguro. Os outros são obrigados a...o curso é obrigado a fazer-lhes um seguro, por

exigência da União Europeia, que é um seguro que poderá servir, por exemplo, se tiverem uma grande doença mas para aquilo do quotidiano que eles têm não resolve o problema. Porque o seguro não cobre as duas coisas fundamentais que eles trazem que são os óculos e os dentes para tratar, o seguro não cobre isso."

410D "Agora, a questão das horas, nós ainda no outro dia na Gulbenkian discutimos isso porque não foi só nesta instituição porque em todos os lados eles se queixam, mas isto está...as horas foi o que foi aprovado pela C.E.E., isto é pago pela C.E.E., não podemos tirar horas () curso. Foi da autoria..." (...) "Podemos é torná-las mais leves, eu acho que é um bocado disso. Não podemos retirar horas mas podemos torná-las mais leves e com coisas mais práticas, porque, de facto, esse aspecto seis horas diárias... (...) É muito cansativo e também não dá tempo a que eles possam, depois, fora das horas lectivas, se debruçar sobre as coisas que lhes interessem mais, não é."

410D "Eles estavam era muito cansados. Uma das coisas que todos eles se queixam, mas que nós não temos forma de mudar, é a questão das horas. São seis horas por dia." (...) "Esse foi um dos aspectos, eu estive a ver alguns...aqueles...que eles preencheram no final dos inquéritos, a maior parte deles, o aspecto negativo era precisamente a questão das horas. Terem demasiadas horas diárias, porque depois eles nem tinham tempo para ler, nós depois...os professores dizem: "Ah, agora em casa leiam os materiais, vão fazer isto, vão fazer..." Eles já iam super cansados."

410E "(...) cada uma das instituições produziu fichas de...portanto, de avaliação da própria acção por parte dos formandos."

410E "(...) penso que o balanço geral das acções é positivo. Aliás, eu tenho estado a ler agora as avaliações da última acção e o balanço que os formandos fazem é francamente positivo." (...) "Aliás, eles gostariam, acham os cursos muito intensivos e gostariam que os cursos fossem mais tempo. Não decorressem apenas durante três meses e meio." (...) "E avaliam muito positivamente quer na componente científica quer também em termos de relações humanas, quer dizer, sentem-se cá muito bem e sentem-se muito bem tratados. E o que eles referem é que, assim...que têm proposto, é que o curso deveria durar mais tempo, porque acham-no muito intensivo. São 6 horas diárias."

420A "(...) todos os cursos têm ido...ela dá aulas de iniciação musical a crianças pequeninas, numa associação privada, que existe aqui em Braga, e ela todos os cursos leva-os lá, uma manhã de sábado, para eles verem actuar. Eles ficam encantados com isso, não é."

420A "Têm contactos com escolas vão visitar...fazem sempre visitas, por exemplo...bem além destas como vê que são () normalmente, vão ver um ou dois museus ou alguma outra exposição. Se há cá um acontecimento em que eles se possam integrar bem, nós aconselhamos a ir."

420B "(...) mas têm, também, contactos com as escolas. Nós temos lhes dado uma certa possibilidade de contacto com as escolas, sobretudo do 1º ciclo do básico..." (...) "(...) daqui da região e até fora da região. Têm ido ao Porto e têm algumas escolas do Porto, aquelas que nós consideramos mais interessantes para determinadas experiências (...) " (...) " É a escola ou em escolas daqui da zona mais ou menos com quem temos relação, fazem, também, visitas a essas escolas acompanhados. E depois damos também possibilidades de irem ao Porto." (...) "Bom, é mais como observadores." (...) " Como observadores. Porque não é fácil po - los a intervir neste curto espaço, não é fácil. Não sei, provavelmente mantêm pequenas intervenções mais ao nível de...é mais observação, no sentido de perguntar, de contactar..."

420B "...às opções. Porque há sempre algumas matérias que até convém tempos seguidos, por exemplo, as expressões, se quiserem fazer um certo número de representações, etc. Mas houve aí ajustamentos que nos pareceu que deviam ser introduzidos e introduzimos, até com sugestões deles, aproveitando as sugestões deles. O outro elemento que talvez tenha reflectido mas que...não aparece tanto nos documentos,

os documentos depois mantêm uma certa rotina, não é, é se calhar mais ao nível dos processos. Quer dizer, os nossos docentes estavam num ritmo diferente do deles. Portanto ao princípio..." (...) " ... e foram-nos dando conta que realmente tinham que ir muito mais devagar, com outra linguagem, com outros ritmos, com outra maneira de comunicação e isso, se calhar, aí, foi a grande mudança que...os próprios professores mudaram."

420B "Bem, aquelas alterações, talvez um pouco mais visíveis, foi a nível do próprio programa. Nós, no primeiro programa fizemos...distribuimos as horas talvez em blocos demasiado macivos, nalguns deles, realmente, por exemplo, às vezes uma tarde ou às vezes um dia em matemática e depois outro dia enfim...em blocos macivos. E chegámos à conclusão que isso era muito pesado para eles e, portanto, fomos fazendo um esforço para que realmente eles diversificassem um pouco as matérias e o professor, para não serem assim tão continuado, embora, também os blocos tivessem interesse em algumas matérias. Depois outro...isto, o aspecto do programa, mexemos nele sobretudo a partir disto, tornando isto assim mais...a partir das próprias reacções que eles vão tendo ao programa, a gente vai adaptando..."

420B "E então começaram a olhar muito a ver o que é que eu vou dizer, que ritmo é que eu vou fazer, como é que isto passa, ver se está a passar, se não está a passar, quer dizer, e isso realmente tem sido um exercício de se ir adaptando e, portanto...Moderar um pouco, talvez, a matéria, quer dizer, dar menos coisas mas fazendo mais coisas, que elas fiquem percebidas e que eles depois possam transformar e adaptar à sua própria realidade. De maneira que isso foi um esforço muito grande feito. Entende-se que para os próprios formadores foi também uma grande aprendizagem."

420B "Trocar impressões com as escolas, com os alunos eventualmente, aparecem situações, por vezes, difíceis, não só de ensino, digamos, normal mas também de... com crianças com necessidades educativas especiais, porque também vão a escolas desse tipo, desse tipo. Mas procuramos e esse é um dos aspectos que consideramos muito importante num programa, embora nós...ele não estava propriamente previsto."(...) "Em termos de horas, tivemos de arranjar depois espaço, para além dos horários deles, para poderem fazer...sábados, feriados ou assim outros dias, para irem às escolas. Temos que arranjar depois assim algumas, algumas estratégias, dando-lhes tempos que estão previstos no calendário, às vezes, até em feriados que não são deles lá, até porque os professores...para depois deixar um ou outro espaço de disponibilidade assim, para irem às escolas, etc." (...) "Que contactem a realidade. E isso tem sido uma experiência muito interessante."

420C "(...) fizeram uma visita que foi à Associação de Professores de Matemática que já envolveu uma participação mais activa. Fizeram coisas, trouxeram materiais, aprenderam a fazer materiais que é para o ensino da Matemática, mas como complemento não."

420C "(...) vamos tentar introduzir algumas áreas opcionais que serão ministradas fora das horas, em alternância com as tutorias, e que sendo opcionais, as pessoas farão se quiserem, e que serão da área da informática, porque temos reparado que há imensa gente que já tem no seu local de trabalho terminais de computadores..." (...) "A outra é um trabalho num centro de recursos. Num centro de recursos eu gostava de poder oferecer, três coisas diversificadas. Uma é uma elaboração, construção mesmo de materiais de apoio às aulas...(J - Qual centro de recursos, aqui o centro de recursos da Escola "3"?) Da Escola "3". exacto . Que funciona bastante bem com uma oficina pedagógica e um centro de apoio. E nós já fizemos essa experiência com um curso de professores de Moçambique, já há uns anos, e funcionou muito bem. Eles conseguiram muito material, com materiais de desperdício de baixo custo, materiais de apoio para as aulas. Isso era uma das coisas. Ainda no âmbito do centro de recursos, gostava de organizar à volta de ateliers de leitura para crianças. Ver como é que se pode fazer leitura para crianças e

incentivar () num país em que a intrusão do livro é um objecto raro. Quase inexistente. Uma outra questão ainda que pode ser organizada ou feita no centro de recursos é a organização de documentação. Eu tenho reparado, no trabalho que tenho feito em África, que muitas vezes as coisas funcionam mal porque as pessoas não sabem organizar nem...eu reparava que, muitas vezes, alguns dos problemas de comunicação que há dentro dos ministérios é uma má planificação da documentação. Tudo o que lá chega num amontoado e ninguém sabe organizar aquilo nem os dossiers, para fazer circular a informação que lá chega. Portanto, como algumas das pessoas que vêm, além de serem professores são formadores, desempenham também funções de chefia, de formação, achei que deveríamos, portanto...no âmbito do centro de recursos, fazer ateliers de elaboração de materiais de apoio às aulas, ateliers de leitura e organização de documentação." (...) "Depois havia uma terceira oferta possível que era dentro da área das expressões. Essa eu não tenho muito bem delineada. Porque as expressões são uma área muito interessante ao serviço das outras disciplinas, nomeadamente da Língua Portuguesa." (...) "Portanto, eu queria casar as expressões com a língua, em termos opcionais também. Isto é uma oferta assim...(J - Eu creio que na cultura africana, as expressões são um valor muito forte, não é?) São, são. A musical..."

420C "(J - Em termos programáticos, portanto, relativamente aos conteúdos dos módulos que estão neste momento a funcionar, manter-se-ão mais ou menos os mesmos programas?) Sim, sim. Não vamos fazer grande alteração. Digamos, a alteração que existe é que, como de curso por curso nós fazemos um módulo novo, nesse curso introduzimos algumas temáticas novas do novo módulo que estamos a construir. Vamos testando. Portanto, isso só pode ser feito na altura e não é uma coisa feita com grande avanço mas são pequenas alterações que vamos fazer também."

420C "Intervenção na sala de aula não, que eu saiba não. Nós procuramos que as visitas sejam feitas durante momentos em que os nossos alunos estão em prática, na escola. Porquê? Porque é uma maneira de terem mais gente disponível a recebê-los. Vamos habitualmente, desde o primeiro curso, a uma escola primária que os recebe sempre, tem sempre um pequeno programa, já organizado. Que é uma escola com algumas características multiculturais. Portanto, são-lhes proporcionadas conversas com a direcção da escola, com diferentes professores, vão às salas de aulas, falam com as crianças e com os professores, vêem tudo, praticamente passam lá um dia. Mas a intervenção é mais ao nível do questionamento das coisas, porque é que é assim e...não mais do que isso."

420C "Nós, no primeiro curso, trabalhamos muito pouco as competências do formador, se assim se pode dizer, começámos a trabalhar mais isso a partir do segundo curso. Portanto, começámos a trabalhar nas tutorias já de uma maneira diferente. Enquanto no primeiro curso as tutorias eram mais um consultório de dúvidas que as pessoas punham, a partir daí começaram já a ser uma programação mais sistemática e mais em função de futuro formador. Que é precisamente para aí obrigar as pessoas a reflectir. Isso foi uma coisa que foi assim de mútuo acordo do primeiro para o segundo curso e que se tem mantido."

420C "Temos aumentado as visitas de estudo a escolas e desde o primeiro curso que eles fazem uma visita ao estuário do Sado, acompanhado pelos professores das Ciências, e passaram a ter mais visitas a escolas primárias e escolas do 2º ciclo, 1º e 2º ciclo. Nós chamamos primárias porque é a designação que eles conhecem..." (...) "...e, por isso, chamamos assim. Portanto, começámos a incentivar, neste terceiro curso já tiveram, pela primeira vez uma visita a uma escola do 3º ciclo, uma escola do Feijó. E, portanto, isso tem aumentado também, com..." (...) "Não, não foi uma solicitação. Tivemos a possibilidade de o fazer e fizemos." (...) "Não, a escola não tem autocarro e depois também estamos constrangidos pelo horário das aulas que vão das tantas às tantas e,

enfim, as coisas têm de ser muito bem integradas para poderem funcionar e para se perceber que o caso prático de uma cadeira não é um trabalho extra, não é."

420C "Uma outra coisa que também temos vindo a melhorar é a integração deles na escola." (...) "(...) sempre que há actividade cultural na escola e, sempre que é possível, de acordo com a () foi possível. Participaram nas actividades do 25 de Abril, no 1º de Maio, esteve cá o Sr. Presidente da República, eles estiveram na recepção, algumas conferências que tem havido também vão." (...) "Nunca conseguimos isso e, portanto, optámos por... optámos por sermos nós a servir aqui o lanche. Portanto, a integração deles na escola como corpo social é difícil e ainda não está conseguida. Este ano conseguimos uma ligação com os estudantes Erasmus, enfim, umas festas que se fizeram, eles foram, participaram, fizeram uma improvisação até muito engraçada, uma representação de um pedido de casamento em África, para os estudantes europeus. Eles depois fizeram uma outra coisa qualquer, portanto, paulatinamente tem-se conseguido algum entrosamento mas não é fácil."

420D "As alterações foi aquelas que eu já referi, portanto, a nível das tutorias e o projecto... a nível do projecto. Provavelmente em termos da prática pedagógica, uma certa alteração na prática pedagógica. E, depois, em termos de conteúdos, eu penso... não é que vá haver uma alteração de fundo das disciplinas, são as mesmas, só que, neste momento, temos mais (), naturalmente vão estar mais adaptadas. Portanto, as nossas expectativas já são diferentes e, portanto, já... como já temos um conhecimento, só que vão ser outros formandos, outro conhecimento dos anteriores, já nos permite ser mais realistas relativamente àquilo que podemos..."

420D "Têm visitas às escolas que estão integradas nesta observação e reflexão sobre a prática pedagógica. Portanto, mas isto estava integrado no horário lectivo deles, portanto, não era sobrecarga." (...) "Estava integrado nesta parte do Tronco Comum." (...) "(...) fizeram apenas observação." (...) "Pensou-se na questão da intervenção mas, de facto, era um bocado complicado porque era muita gente, pouco tempo. Isto também em termos de escolas... uma pessoa que vai lá uma vez ou duas não é fácil de intervir, não é, porque mexe um bocado com o sistema da escola. Eles fizeram apenas observação, viam escolas diferentes, várias escolas, que funcionam diferentes, portanto, e para verem()..." (...) "Modelos pedagógicos diferentes." (...)

420D "Com modelos pedagógicos diferentes, escolas mais abertas, escolas mais tradicionais. E, depois, fizeram uma reflexão sobre o que observaram. Pronto, mas foi só observação mais nada. Penso que é um dos aspectos que, se calhar, tem de ser revisto porque parece-me que, o ano passado, se calhar, houve visitas a muitas escolas e pouco tempo em cada escola. Portanto, ou retirar mais horas para esta reflexão sobre a prática pedagógica, talvez, e eu penso que, se calhar, irem a menos escolas mas estar mais tempo em cada uma das escolas."

420E "(...) penso que introduziram uma componente de visitas às escolas. Que os formandos apreciam muito. Porque eu fui lá... tive uma breve reunião nas três instituições onde funcionou a anterior acção, e eles manifestaram muita satisfação por terem ido assistir a aulas em escolas do 1º ciclo. Até queriam mais, mas depois não podia ser porque há um conjunto de horas que tem que ser cumprido."

420E "Não sei se houve assim grandes ajustamentos mas as próprias instituições estão abertas a introduzir modificações em função de..." (...) "(J - Portanto, há essa liberdade de alteração...) Quer dizer, dentro daqueles parâmetros de x horas que têm que ter para cada uma das componentes, evidentemente que vão-se fazendo acertos." (...) "De conteúdos, de organização de calendário, portanto, eu penso que isso faz parte do próprio processo de formação, não é."

430A " (...) uma visita aqui ao Parque Nacional da Peneda-Gerês e a Viana do Castelo. Quer dizer, portanto, é uma viagem que não é só propriamente cultural mas é uma viagem...."

430A "hoje eles iam...foram a Viana e foram ao Parque Natural da Peneda-Gerês e a Viana, e amanhã vão fazer uma visita de estudo a Guimarães e, por exemplo, a professora preparou isto...(J - Um guião para a visita de estudo.) (...) É evidente que isso é também uma sugestão para que eles lá possam, mais tarde, também, se fizerem visitas de estudo, tentarem qualquer coisa semelhante."

430B "(...) mas, para além disso, temos também dado a possibilidade de fazer outras visitas mais de âmbito cultural. Também conhecerem, um pouco, a realidade do país." "Costumam ir à Estrela, manda-se numa saída a determinadas...() Um pouco de turismo mas também conhecerem um pouco a região."

430C "Depois, o que é que tem mudado mais. Temos aumentado as visitas de estudo a escolas e desde o primeiro curso que eles fazem uma visita ao estuário do Sado, acompanhado pelos professores das Ciências"

430C "Uma coisa que também melhorámos foram passeios. Porque...e isso gostaríamos até de fazer mais, não fazemos mais porque não temos disponibilidade para os fins-de-semana que fazemos e nem temos dinheiro." (...) "Cultural. Pronto, as pessoas pedem-nos sempre para ir à Serra da Estrela e a Fátima..." (...) " Sociais entre os professores que estão disponíveis para ir e as pessoas entre si, porque algumas vezes encontrávamos conflitos latentes nas pessoas entre si. Porque as pessoas chegam aqui não se conhecem, são adultas, vêm de diferentes países com realidades completamente diferentes. A realidade de Cabo - Verde não tem nada a ver com a realidade de Moçambique, é natural os choques culturais e, portanto, os passeios pretendem um bocado disso..."

430D "Sim, sim, fizeram ao Porto, fizeram aqui ao Minho, Valença, Ponte de Lima, inclusivamente foram a Espanha, (...) "

510A "(...) esses professores, quando eu procurei lá investigar o que é que eles fazem, ninguém sabia. Ao nível do ministério, só numa Direcção Geral, como é lógico, aquele que... é que sabiam que eles existiam, porque de resto ninguém sabia." (...) "Agora, no terreno, eles começam no terreno a fazerem acções de formação, isso não tenho..." (...) "Quando, o ano passado, fiz o tal acompanhamento, ainda ninguém estava no terreno." (...) "J - E foram só chamados para fazer o acompanhamento...V - Exactamente, porque aí entrou a Gulbenkian, entrou a Fundação, entrou a Comunidade Europeia e, é evidente, eles para não perderem aquele dinheirinho põe-nos lá."

510A "(...) a ideia é precisamente eles fazerem acções de formação a colegas. Agora é evidente, quer dizer, eles vão...Quando tomos ficarem formados, de Moçambique...o quê...para aí 430." (...) "É uma gota de água, é muito pouco. Quer dizer, esse é realmente um dos grandes problemas, é que... E depois há outra coisa, por exemplo, a descentralização lá, ao nível das províncias (...) é tudo muito teórico, não é. Sim senhora, tem aqui uma Direcção Provincial, mas a Direcção Provincial...primeiro não tem grandes recursos, depois não tem grande poder (...)"

510A "(...) não estavam a dar coisa nenhuma. Penso que este ano vai ser diferente. Penso que este ano, de facto, eles já vão estar no terreno. Pelo menos em Cabo Verde estão de certeza, não sei se em Moçambique estarão."

510A "(...) porque havia dificuldades, não sabíamos como é que os havíamos de os enquadrar. Porque depois...porque também põem o problema, então a gente foi lá fora e está no mesmo nível dos outros. Quer dizer, tudo isto é compreensível, mas depois é preciso fazer uma legislação especial, é preciso fazer isto..."

510A "Eu penso que, por um lado, é bom que eles venham. Que eles vejam escolas a funcionar de outra maneira, que vejam como...os meios que nós temos, tudo isso."

510B "(...) eles lá já vão ser formadores de formadores..."

510B "Agora toda a formação vai no sentido de eles aqui perceberem as coisas...() ...e depois lá recriá-las com os seus...com as suas próprias possibilidades, com os seus próprios meios, quer dizer, com os seus alunos. Claro, diz-se facilmente mas depois na

realidade, muitas vezes, não é fácil e eles podem ter essa tentação de, enfim..." (...) "De copiarem ou de se, enfim, refugiarem em modelos, enfim, lá..."

510B "E na própria formação, quer dizer, nós temos que andar com cuidado, que é o problema que se debate muito dos conceitos alternativos que, é um assunto que se tem debatido muito, nestes últimos tempos, que realmente se nós vamos a...formamos muito depressa e se formamos mal, ao fim de pouco tempo o que fica é o que eles lá tinham." (...) "E todo o resto, os alunos, enfim, varre-se. Os processos de formação são processos de sedimentação lenta, portanto, não vale a pena andar aí..." (...) "...andar a correr. Tem que respeitar os ritmos."

510B "E, portanto, isso quer dizer que realmente que tudo isto que se transpõe, e sobretudo que se põe assim por cima, perdura um certo tempo mas depois se não for acomodado e transformado e recriado pelas próprias instituições, pelas próprias (...), isso não fica."

510B "Isso é um problema que se põe, por exemplo, e tudo depende da maneira como esses sistemas são assimilados, quer dizer, são transpostos, não é. Estou a lembrar-me, por exemplo, encontrei, aqui há uns três anos para trás, na Beira, realmente uma reacção muito curiosa. Eu sabia que isso estava a acontecer e que acontece nesses países, como aconteceu em muitos países, enfim, por razões sociológicas, enfim. Mas, por exemplo, eles estavam a constatar que todo aquele poder que se impôs em Moçambique e às diversas províncias, durante um certo tempo, era tão superficial que à medida que se foi atenuando o que veio foi o que lá estava, que era o poder das autoridades locais. (...) Os régulos, toda aquela gente, que estavam a vir novamente ao de cima. E é curioso que ainda ontem li que na África do Sul, que é onde, enfim, há uma evolução assim mais pacífica, embora com algum...com uma série de problemas que têm e tudo, neste últimos tempos, mas agora fizeram lá aquela festa da autoridade dos régulos..." (...) "...que apareceu na televisão, e é interessante como realmente conservam esse poder, que é o poder real das pessoas. Que está realmente representado naquelas pessoas, enfim, que consideram terem poder. Muitas vezes é o mais velho ou a pessoa mais importante, quer dizer, e isso vem ao de cima."

510B "Pode ter esse risco. Podem querer transpor exactamente para os seus países. (J - Por um processo de isomorfismo tentarem...) Pois, pois. Mas isso, por um lado, não acontece muito porque eles lá a realidade é muito diferente." (...) "Têm que a recriar. Há sempre aspectos que eles podem sentir...de repetir. Eu estou a pensar, por exemplo, num módulo. Eles podem ir para lá ler apenas o módulo aos colegas. (...) E isso, quer dizer, e sobretudo se não perceberem bem, não atingirem um certo domínio do módulo podem correr esse risco até por uma medida de segurança pessoal, não é. E, por outro lado, esses povos, é uma das características que têm, eles são muito hierárquicos. Eles aprendem de cima para baixo e transmitem ainda muito a tradição. E, portanto, podem ver isto também, transmitir aquilo que aprenderam, perceberem melhor. Evidentemente que os nossos formadores e, enfim, as orientações que lhes damos, que lhes vamos dando, vão no sentido contrário. Mas, não há dúvida nenhuma, que é um risco que eles correm." (...) "Correm. Até porque nós sabemos, quando vamos a África ou mesmo ao Brasil, e isto já atendendo a uma certa formação, digamos, e aculturação que eles tiveram, em tempos anteriores, que realmente eles têm, digamos, modelos muito mais puros hoje que os nossos cá, que nós já abolimos e eles continuam com eles."

510C "(...) o risco maior é os próprios países não criarem depois as estruturas de acolhimento que façam potenciar a formação que as pessoas fizeram." (...) "São compromissos que o país assumiu para fazer parte do projecto que não tem condições, muitas vezes, para cumprir, mas assumiu. Porque isto há sempre compromissos de parte a parte. Há coisas que são os próprios países que têm que fazer, por exemplo, a experimentação dos manuais, há verbas para isso, portanto, a União Europeia deslocou verbas para a experimentação. Verbas que nem eram tão baixas como isso, simplesmente

há uma contrapartida nacional que tem de ser dada. Eles não dão o dinheiro todo, não é. O país tem que entrar com alguma coisa. E aqui é que começam os problemas. Até porque também há poucas pessoas a fazer umas coisas."

510C "(J - Não há o risco deles, por algum isomorfismo, copiarem coisas que vêm cá e tentar transpor-las integralmente para África?) Claro., evidente que cá. Evidente que há, não é, simplesmente nós sensibilizamos bastante para esta possibilidade, digamos, que a nossa posição é, aquilo que vocês acham que é possível aproveitarem aproveitem, fazendo as adaptações que sejam necessárias, que vocês sabem melhor do que nós... Nós pomonos sempre nessa posição, portanto, vocês é que sabem, vocês conhecem a realidade e, portanto, essa adaptação terá sempre que ser feita por vocês. Mas, isso não quer dizer que vocês não possam também, precisamente porque vêm conhecer outras coisas diferentes que não há nos vossos países, serem já pivots de desenvolvimento no vosso país. Porque as duas vertentes existem também. Eles conhecem e apercebem-se de determinadas coisas, portanto..."

510C "Depois vemos muitos deles, dos que já estiveram noutros cursos, não estão a trabalhar em formação. (J - Isso, de alguma forma, vai reduzir os efeitos multiplicadores que isso tem nos países de onde vêm.) Não tenho as mínimas dúvidas sobre isso." (...) "O ano passado quando fomos tínhamos feito dois cursos, fomos lá () porque as acções são em Junho, Julho. Bom, já tínhamos feito dois cursos. Com o curso que tinha acabado de chegar tudo bem mas do primeiro curso que estava lá ninguém estava a trabalhar em formação, na Guiné - Bissau que foi onde eu fui." (...) " Em formação. Alguns faziam as coisas que faziam antes ou a dar aulas ou fazer aquilo ou a fazer aqueloutro." (...) "(...) as estruturas necessárias não tinham sido criadas. Aliás, a ideia que eu tenho é que só em Cabo - Verde é que as respostas do próprio país..."

510C "Portanto, nós incentivamos um bocado isso, mas para responder, portanto, à tua pergunta, há de facto cópias. Embora nós sejamos cuidadosos e os alertemos para isso, que eles não podem sair de cá, terminar as aulas e sentir levamos muito mas não levamos o projecto. Eles fazem coisas, usam o retroprojector, projectam...é inexistente mas não havendo retroprojector há um quadro, não havendo quadro há outros processos. Nós é que já podemos utilizar o retroprojector porque temos mas quando não é possível..."

510C "Se as pessoas sentem que estão mais valorizadas e se depois no sítio onde chegam não reconhece isso, porque as pessoas estão à espera de ser valorizadas socialmente, de ganhar mais de ser promovidas. Não sei se lhes criaram essa expectativa. É um desafio, não é." (...) "Pois, a minha experiência da Guiné diz-me que as pessoas, o grande abandono de massa mesmo nalguns anos do ensino de professores, é porque procuraram outros empregos mais bem remunerados. E pronto..."

510D "Eu penso que a ideia era essa, de facto, é que eles fossem formadores, depois passassem à condição de formadores dos colegas. Agora, por aquilo que sei é que a desmultiplicação das acções ainda não está a funcionar em lado nenhum." (...) " E, portanto, à partida irão para o lugar em que estavam."

510D "Porque é evidente, eles serão os responsáveis por desmultiplicar depois as acções nos países deles. E se eles não tiverem essa capacidade, não desenvolverem a capacidade de auto - formação e de projectar ou de ter um projecto próprio, será um bocado difícil de depois também serem formadores, não é."

510E "(...) o objectivo de cada um...enfim, o público alvo final... está previsto, isso agora dependerá de cada um...das disponibilidades dos países, serão 40 000 professores, do ensino primário.(...) Portanto, estes 400 formadores deverão, digamos assim, permitir que sejam dinamizados, que sejam formados 40 000 professores. Agora, isso vai depender bastante dos condicionalismos e dos meios locais." (...) "Do 1º ciclo, do ensino primário. Do correspondente ao 1ºciclo. Portanto, todo o projecto respeita ao 1º...ao ensino primário"

510E "(J - ...depois não se conseguem os objectivos, porque, entretanto, depois as fases subsequentes, os países ou não têm dinheiro para dar seguimento e os países que apoiaram a primeira fase depois já não estão disponíveis para apoiar as fases seguintes, e, portanto, tudo isto acaba por se romper por falta de continuidade.) Pois, pois, percebo. É, nomeadamente o que respeita à formação dos próprios...portanto, à acção que os formadores deverão desenvolver nos próprios países...(...) vai depender dos meios que os países tiverem para porem em prática."

510E "Eles, sobretudo, vêm cá receber informação...receber formação teórica e depois vêem as coisas muito em contextos diferentes. A realidade lá é completamente diferente. (...) Se eles copiarem com certeza que serão mal sucedidos, porque não corresponde às necessidades reais."

510E "Essa formação já está a ser desenvolvida em Cabo - Verde.(J - Já está a ser feita este desmultiplicamento.) Esta desmultiplicação..." (...) "...está a ser feita já em Cabo Verde. É o país que temos conhecimento que já...porque isso agora tem a ver exclusivamente com as entidades locais. Ai não há intervenção directa da..." (...) "(J - Depois deles terem cá estado, a Fundação não tem informação sobre se eles no terreno, de facto, estão a fazer a implementação dos projectos, se foram trabalhar para outras áreas que não directamente ligadas ao ensino? Não há esse acompanhamento?) Um a um não, mas sabe-se que alguns destes. algumas destas...destes depois de receberem a formação foram para outras actividades, não é. Nem sempre ligadas ao ensino, outros continuam nos seus lugares de origem..." (...) "(J - Portanto, sem fazer a tal componente formativa.) Exacto. Só em Cabo Verde é que se tem conhecimento que já fizeram...já iniciaram esse processo. Pronto. Ainda têm dois anos para desenvolver mas isto tem muito a ver depois com os condicionalismos locais."

510E "O que é que se pretende depois? Que estes professores, nos seus próprios países, sejam aproveitados, digamos, pelas autoridades locais para multiplicarem a formação que receberam. E, por isso, eles são seleccionados pelos próprios países."

510E "Os formadores são de várias zonas de cada um dos países e o objectivo é formá-los para eles depois, no próprio país, serem dinamizadores e formadores de professores. Independentemente disso, porque está a ver, vai-se...dentro desse projecto vai funcionar um centro de formação em cada um dos países, não é suficiente. Haverá um núcleo, um conjunto de pessoas que receberá formação para dinamizar o centro...os centros de formação local, mas esses são mais restritos, ainda é mais restrito, não é. Portanto, eventualmente alguns deles poderão ser os mesmos mas não necessariamente, não é. Pronto, portanto, a componente fundamental é, de facto, a formação destes formadores."

Unidades de análise e de contexto, por categorias - 2ª entrevista à coordenação nacional do projecto - F.C.Gulbenkian

110E - "(...) cada país tem um coordenador nacional.(...) Além disso, cada projecto tem um coordenador regional... - Para este projecto foi escolhido...foi escolhida a República de S. Tomé. E portanto o coordenador regional... é um ministro de S. Tomé... E além disso, existe, funciona em S. Tomé, porquê, por ter sido S. Tomé a receber (...), a célula do projecto. Que tem um chefe de projecto...portanto, e que tem, além disso, um assistente técnico... Que é, o assistente técnico da firma que foi seleccionada para prestar assistência técnica. Esteve lá durante, portanto, durante algum tempo, e que agora está... não está em permanência mas continua a prestar a assistência técnica ao projecto."

110E - "(...) o equipamento de um centro em cada um dos países...(.) Não, a construção não. O edifício, o edifício já deve existir...(.) o que foi acordado aqui, quer dizer, foram... seleccionadas instalações para os centros serem equipados (...) e onde é instalado o equipamento, o mobiliário e, portanto, a Fundação também oferecerá uma pequena biblioteca... de apoio pedagógico ou didáctico, de acordo com a identificação das necessidades por parte dos coordenadores nacionais...(.) O equipamento... audiovisuais, informático (...)"

110E - "(GC - Portanto, são estas as valências que o projecto prevê.) Exacto...(GC - Equipamento técnico, mobiliário e a formação do pessoal técnico.)...e a formação para o pessoal que vai estar à frente desses centros de formação."

110E - "(GC - E quais são as funções dessa coordenação em S. Tomé? Quem faz a gestão do programa é aqui a Fundação não é?) Sim, mas a célula...Portanto, essa célula do projecto tem que... portanto, por...tem por funções pronunciar-se relativamente a todas as actividades desenvolvidas pelo projecto. Penso que, no caso do início deste projecto, a célula deve ter tido um papel mais interveniente...nos dois primeiros anos. E agora pronto, qualquer realidade que haja sobre o funcionamento do projecto é sempre remetido à célula que poderá ter que se pronunciar e decidir relativamente a ela (GC - A última palavra pertence sempre a essa coordenação...) À célula e à Comunidade Europeia, também. Há aspectos em que a Comissão Europeia tem de decidir... nomeadamente financeiros, não é?"

110E - "(GC - Os centros de formação, portanto, no âmbito deste projecto, está pensado apenas um centro de formação em cada um dos P.A.L.O.P' s, não é?) Um em cada país exactamente. (GC - Que em princípio ficará sediado, na capital desses países...) Sim. Quase todos, são todos praticamente... Porque o de Moçambique não ficará exactamente no Maputo, mas fica perto de Maputo...(.) Não significa que outros projectos não possam eventualmente vir a contribuir para a formação de outros..."

110E - "Algumas decisões não é. Não são aquelas de gestão correntes. Portanto isso aí, não (...), digamos em termos pedagógicos... Os grandes objectivos... As grandes decisões...algumas questões têm que ser colocadas... e eles têm uma palavra a dizer, se concordam, se não concordam, não é."

110E - "Há um Comité de Orientação...(.) há reuniões anuais do comité de orientação. E nesse comité de orientação é que está o chefe do projecto, o representante da União Europeia, o representante, normalmente o coordenador nacional, de cada um dos países e há o assistente técnico... A Fundação normalmente é convidada a participar...nessas reuniões do comité de orientação. (...) isso funciona, digamos, durante dois dias... mais ou menos anualmente, para fazer o ponto da situação, e...tomar decisões. E nessa altura estão presentes todos os intervenientes do projecto."

110E - (GC - ... e também há aí uma componente de uma formação técnica, não é?) Exacto.(GC - São formadores técnicos.) São, estão a ser. Em dois países já se realizou alguma formação, portanto S. Tomé e na Guiné Bissau, vai brevemente iniciar-se, na próxima semana, aliás, a formação em Cabo Verde... e depois falta apenas em Luanda e em Maputo."

220E - "(GC - A partir do momento em que se iniciou a formação aqui, a Fundação tem algum papel de coordenação de actividades, coordenação das acções, dos módulos...) A fundação tem tido esse papel. Tem procurado, tanto quanto possível, essa coordenação. Portanto, isso foi feito pelo anterior coordenador, quer a nível de... pronto, do próprio funcionamento das acções há... quer dizer, tem havido algumas reuniões, tem havido reuniões de coordenação... com o coordenador, ou então, até também com autores dos módulos..."

220E - "(GC - Mas há reuniões, por exemplo, anuais ou semestrais...) Sim há, por acções, antes do funcionamento, para pronto, com os coordenadores... mas, de qualquer modo, a coordenação como sabe é difícil, não é? Estão definidos os termos de referência, e depois também cada instituição tem autonomia para gerir esses termos de referência, ou esses parâmetros de desenvolvimento das acções. Portanto, é nesse aspecto que tem sido feita uma coordenação possível... Como sabe, a Fundação não vai interferir no desenvolvimento e no funcionamento das acções... Agora, procurou-se no início definir de facto esses parâmetros."

350E - "Foi feita uma reunião, (...) com os vários autores dos módulos. Inclusivamente, para identificar áreas que cada instituição iria tratar, para não haver... houve uma bolsa de sugestões, pediu-se inclusivamente o apoio dos países, no sentido de definirem áreas prioritárias de formação e foram feitas reuniões por disciplina no sentido, de facto, de aferir as... portanto, definir o que é que cada instituição faria, exactamente para... claro que pode haver algumas sobreposições... não estarem duas instituições a produzir, por exemplo, um módulo com o mesmo, com o mesmo tema, não é?"

350E - "(...) todos os formandos, deve saber também, recebem os manuals produzidos... em regime experimental, um manual de metodologia geral, que cada instituição... à excepção de Viana, produziu. E ainda os módulos que estão a ser trabalhados."

350E - "(GC - (...) de qualquer forma estes manuals são iguais para todos os P.A.L.O.P'..s.) São iguais para todos. São iguais para todos."

350E - "(GC - Qual foi o objectivo da criação destes manuals complementares?) (...) eu penso que o projecto também nasceu um pouco, de um projecto que havia aqui dos manuals na própria Gulbenkian (...) Embora eles tivessem sido elaborados expressamente para este projecto (...), e, portanto, a ideia era, apoiar na sua acção os formadores (...) É no fundo apoiar os professores, portanto, dar-lhes outros materiais de apoio para eles desenvolverem as suas actividades "

350E - "(GC - Ultrapassada esta fase de experimentação, qual é a fase seguinte?) A fase seguinte é, os autores, com base nos elementos que dispõem, fazerem a reformulação, uma vez que os manuals, esses materiais, não é... uns são manuals outros não são,... serem reformulados em função dos dados colhidos, quer por eles em missões que lá realizaram quer da parte dos experimentadores, quer ainda dos coordenadores nacionais. Portanto, a seguir... portanto, com uma certa brevidade, vai proceder-se a essa... a essa reformulação e depois haverá uma proposta de edição desses materiais (...) porque são materiais comuns a todos os P.A.L.O. P' s, que se pretende sejam, fundamentalmente, complementares e não substitutos dos manuals nacionais, não é?"

370E - "Cada conjunto de formandos, recebe formação, reforço da formação durante quatro semanas, uma semana para cada área disciplinar. (GC - No caso tronco comum, eles não têm qualquer acompanhamento no terreno?) Não têm reforço da formação."

410E - "(...) sugestões de continuidade, sugestões no sentido de considerarem que o tempo é escasso (...) deveria ter muito mais tempo, pelo menos seis meses,... outros acham que deveria ser um ano. (...) Tal como relativamente às acções de formação no terreno, também acham... (Mas sabe que isto é muito pesado para os países. Porque, são os países que têm que alojar e deslocar os formandos. Portanto essa é outra participação nacional.)"

410E - "(...) (os formandos são avaliados em termos formativos, essas fichas de avaliação formativa são enviadas aos coordenadores e, para além dessa avaliação dos formandos por parte das instituições, as instituições também no final de cada acção fazem um relatório.) E, além disso, cada formando preenche uma ficha de..., que é diferente de instituição para instituição, em que eles próprios fazem a avaliação da acção. De qualquer maneira, a nível das coordenações nacionais, tudo quanto eu tenho lido é, portanto, uma avaliação positiva das acções. Embora, evidentemente, que elas sejam diferentes como calcula, de instituição para instituição. E, portanto, isso é a avaliação que é feita das acções."

440E - "(GC - Está pensado já um novo projecto, há ideias para continuidade deste projecto?) Bem, vou dizer-lhe, eu não sei. Porque, é assim, estão definidas, a nível muito lá das altas instâncias... estão definidas prioridades relativamente a cada área, portanto educação... saúde, e, portanto, eu não sei, neste momento, o que é foi definido para o programa seguinte."

440E - "(GC - Mas quando diz das altas instâncias, está a referir-se nomeadamente à questão da União Europeia, ministros de cada um dos países envolvidos no projecto...) Ministros da Educação. Exacto. Pois, exactamente, são eles que definem essas áreas de prioridades, e depois, também, pronto, a própria Fundação pode ser convidada a participar, convidada ou a própria Fundação a propor..."

440E - "(GC - O projecto vai até Março de 99. O que está previsto entre o fim desta última acção e o fim do projecto?) Bem. É a conclusão da formação,... para, no caso de Moçambique, do equipamento para o centro de formação local e é, portanto, a questão dos manuais. Que está agora, digamos...(...) Sim. A proposta de edição. Ainda a distribuição dos módulos que vierem a ser concluídos. E, além disso, a elaboração do relatório final...(...) A formação no terreno termina...Em Julho. (...) Há o manual de Metodologia Geral, também (...)"

510E - "(...) todos os países têm procurado a nível da constituição dos grupos que vêm cá... ou de uma forma ou de outra...Portanto, nalguns países optaram por umas soluções outros por outra, abranger todas as províncias, ou todas as ilhas...ou todos os distritos. Portanto, depende, de tal modo que, em cada região, haja pessoas que tenham recebido esta formação."

510E - "(GC - ...uma preocupação muito grande relativamente ao futuro.) É, isso é da exclusiva responsabilidade dos países. Portanto, cada país é que depois tem de pôr em andamento, digamos assim, no fundo é uma...como sabe, nestes projectos há uma comparticipação...nacional, e essa é a comparticipação nacional...(...) Será da responsabilidade de cada um dos países, que, eventualmente, poderão até, organizar reuniões de preparação dessas acções "

510E - "(GC - Para além desta...deste acompanhamento no terreno que é feito, em termos futuros, está previsto alguma forma de acompanhamento, está previsto alguma outra forma de acompanhamento anual, bienal, para se ver como é que o processo se está a desenrolar, para, nomeadamente, apoiar estes formandos que depois no terreno vão sentir dificuldades que no imediato não sentem, não é?) Isso é uma competência da célula do projecto. Já não é, a Fundação aí, quer dizer a Fundação aí já não interfere. Quem tem preferência... ou quem apoiará esse desenvolvimento das acções de desmultiplicação da formação é, são..., é a célula do projecto. (...), dá o assistente técnico que tem estado a ir aos vários países para apoiar a desmultiplicação da formação. Portanto, não é a equipa da formação, isso eu sei de certeza, não é ..."

Unidades de análise e de contexto, por categorias - formadores

110K - "Quando nós definimos o programa já existiam os livros, por um lado,... os manuais da Gulbenkian, por outro lado, no caso aqui de Setúbal, porque os programas depois foram definidos instituição a instituição,... o que acontece é que as pessoas que começaram a trabalhar no projecto, foram pessoas que já tinham trabalhado no âmbito de outros projectos em África. Portanto, tinham algum conhecimento da realidade da maior parte dos países (...) E, para esses, nós já tínhamos feito alguns programas, e sabíamos qual é que era a realidade,... tanto dos professores como do ensino básico em geral."

110K - "Portanto, os critérios foi adequar o mais possível às necessidades desses países... tendo em conta também aquilo que nós achávamos que era importante no caso do ensino da matemática para professores do ensino básico. Os manuais da Gulbenkian que já estavam feitos e, portanto, também nos davam algumas pistas."

110L - "Na língua portuguesa, tens duas grandes áreas que é: o aprofundamento linguístico e a metodologia. Porque a questão da língua portuguesa é a questão..., é a pedra de toque deste projecto. Primeiro, porque os tipos vêm de países de língua portuguesa, não é? E países onde a língua portuguesa, na maior parte deles, concretamente em quase todos eles, talvez com excepção de pequenas minorias das cidades grandes, como Luanda e Maputo, os miúdos chegam à escola, e a maioria não fala português. Chegam à escola e vão aprender português."

110L - "(...) havia essa necessidade de eles serem..., se tu quiseses, mais do que colmatar dificuldades, há a necessidade de os fazer sentir que eles falam bem português. Porque isso possibilita depois uma comunicação diferente, se as pessoas estiverem seguras que falam bem, uma língua. Dá-lhes uma auto - confiança, exactamente. Daí que, o primeiro módulo do curso, a primeira semana, que são as primeiras trinta horas, agora foram reduzidas por causa (...), agora são vinte cinco, a diferença é mínima, a primeira semana é o tal módulo de aprofundamento linguístico."

110L - "O módulo de aprofundamento linguístico tem como função exactamente isto: por um lado, responder a algumas lacunas, em termos de superfície, que podem ser (...), mas por outro lado, a meu ver, tem muito mais a ver com o iniciar dum processo de formação, e pôr as pessoas à vontade para usarem a língua portuguesa como eles a usam e dar-lhes a certeza que eles a usam bem. Independentemente dos atropelos à norma, dos erros que cometem, etc., o importante é dar-lhes a segurança de que podem comunicar utilizando o português, sem a gente estar cá para isso. Porque são trinta horas, aquilo não dá para nada."

110L - "(As pessoas em África têm uma predisposição e uma experiência anterior de vida, quer no período colonial, quer imediatamente a seguir, em que as pessoas que aparecem a fazer formação, não vão fazer formação, vão dar receitas. (...) Eu, por exemplo, lembro-me, não foi neste projecto, foi noutro da Guiné Bissau, uma das avaliações mais giras que o projecto trouxe foi o que um formando disse, exactamente isto: "eu não sei o que é que aprendi ou o que deixei de aprender, mas houve uma coisa que eu aprendi que foi a pensar pela minha cabeça." Eu acho que isto... resume o que a gente queria fazer.) E neste projecto, eu acho que é também o que a gente tem para fazer. E dotar as pessoas de um conjunto de instrumentos, quer de reflexão, quer de planificação, quer de pensamento mesmo, e formá-los para eles conseguirem tomar uma série de decisões que considerem ser as mais correctas."

110M - "Os conteúdos foram sendo assinados, chamemos assim, ao longo do tempo, mas, de qualquer modo, em função um pouco do meu conhecimento sobre os sistemas educativos dos países, dos PALOP's,... sobre o tipo de preocupações, pelo menos que existem nalguns países, e, no fundo, sobre as grandes problemáticas da avaliação que não

são específicas em países, mas que, sobretudo, decorrem, digamos, da conferência de () de uma escola para todos. (Onde há algumas ideias fortes..., têm algumas explicitações sobre as questões da avaliação, nomeadamente tentar fazer uma avaliação muito mais centrada nos aspectos formativos, chamemos assim..., que propriamente selectivos... da avaliação.) É, portanto, um pouco nesta perspectiva que... que é feita a selecção dos conteúdos."

110M - "O que é que se trabalha concretamente? Concretamente faz-se uma..., uma pequena abordagem... Creio..., isto não pode, não é regra geral em todos os cursos, mas, digamos, como três grandes pontos chave, eu diria que é feita uma parte, é trabalhado algumas questões que têm a ver um pouco sobre a evolução dessas concepções, de avaliação porque é que, porque é que hoje se dá mais importância a esta componente formativa que selectiva, por exemplo. (Obviamente que isto tem a ver com o desenvolvimento dos sistemas educativos e tem a ver com o desenvolvimento do pensamento pedagógico, pode-se dizer assim, e, portanto, aqui é trabalhado um bocado desse, pronto, esta evolução, para mostrar que essas coisas também não surgem por acaso, mas surgem ligados à própria renovação pedagógica, chamemos assim.) O segundo aspecto, que se trabalha é uma análise, uma tentativa de análise comparada, entre os vários sistemas, entre os vários sistemas de avaliação dos países envolvidos.(...) (Não há uma grande diversidade. Todos eles são fortemente subsidiários de uma herança portuguesa. O sistema de avaliação português, enfim dos anos 60, 70...(...) Não foram, enfim, introduzidas grandes alterações. Existe um primado dos exames, existe um primado de grande selecção, até porque o acesso ao sistema educativo..., vários níveis do sistema educativo é muito contingentado e até porque a avaliação cumpre muito mais um papel, digamos, de selecção social do que propriamente, digamos, ser um contributo... para a formação das pessoas. E, portanto, é um pouco isto também que é elucidado, quer dizer, as formas como isto acontece podem ser diferentes, só à excepção de Cabo Verde, de facto, é um sistema..., um tipo de preocupações diferentes, porque já decorrem da reforma...) (...) O terceiro aspecto trata-se muito no desenvolvimento, numa perspectiva formativa da avaliação, (com um primado..., sobre quê..., com um primado..., no fundo em que se entende a avaliação como um processo de comunicação entre pessoas num quadro numa relação de trabalho. E que, portanto, há um conjunto de aspectos que é necessário ressaltar, como a explicitação de critérios, a capacidade de análise de erros, análises dos erros, as atitudes que se têm, a divulgação da informação, todos os impactos que isso tem.) Os próprios instrumentos à luz destas... destas funções da avaliação. Também a diversidade de instrumentos com que vão trabalhar, por isso, são analisadas, discutidas com eles, por contraponto aos exames como forma exclusiva de construir o processo de avaliação."

110M - "Há, por um lado, uma ideia que é assim, a avaliação deve estar associada às didácticas. Nós trabalhamos-la de um ponto de vista transversal, chamemos assim, sobre determinado tipo de princípios que depois têm a sua operacionalização, chamemos assim, nas diferentes disciplinas. Mas há princípios, digamos que são unificadores disto. Portanto, esta é uma perspectiva que eu particularmente defendo mas não é claro nem óbvio que seja assim. O segundo aspecto é que a avaliação também, muitas pessoas pensam com algum cepticismo se vale a pena fazer formação em avaliação, quer dizer, se a avaliação não é qualquer coisa um bocado natural... bom senso, chamemos-lhe assim, não é? Pronto, também penso que não, que a avaliação deveria ser um factor extremamente importante do ponto de vista de formação, na medida em que, no fundo, acaba por configurar todo o sistema, não é? (Basta ver aquilo que acontece nos sistemas com exames, não é? Onde há muitos exames, o programa passa a ser aquilo que vem para o exame...)"

110N - "As áreas reuniram todas, de qualquer maneira. Definimos qual era a área geral, as áreas reuniram, as pessoas responsáveis pela parte da Sociologia, da Psicologia e do

Curriculo e Avaliação reuniram e definiram, portanto, quais eram os subtemas, e dentro desses subtemas, distribuiu-se também entre nós quem é que fazia o quê, e que tipo de articulação é que nós prevíamos. Portanto, de alguma maneira, toda a área geral foi articular entre as pessoas tal e qual como o manual tem de ser, em termos escritos, de produto final. E portanto, seleccionámos em termos da experiência anterior e dos termos de referência, do contrato de programa do curso, que nos foram enviados pela Gulbenkian. (Portanto, os próprios termos de referência definiam alguns dos pormenores que eram considerados pertinentes para a formação, e era sobretudo, as questões dos programas, da gestão de programas, da avaliação e da planificação. E nós, da nossa parte, considerámos que era fundamental introduzir questões, tais como: identificação de recursos, dado que há uma ausência muito grande de recursos nas escolas dos países dos PALOP's. E, portanto, pensámos que era importante que os formadores se habituassem a fazer com os professores um modo de inventariar recursos da comunidade, para não estarem sempre ligados às "ausências de material escolar", por assim dizer, ou de material didáctico. E decidimos, também, que era importante tratar, tanto ao nosso nível como ao nível das áreas específicas, porque também reunimos todos, questões como: como é que se trabalha, ou estratégias, ou métodos, ou técnicas, trabalho em grande grupo e, tanto nas áreas da Sociologia e da Psicologia, questões que têm a ver com as relações com o grande grupo, que naqueles países, há muitas turmas com sessenta, setenta, oitenta alunos.)"

110N - "A principal questão não são bem os conteúdos, porque os conteúdos são sempre um pouco formais e estão ligados a estas áreas do saber, a questão fundamental foi o tipo de materiais e de métodos de trabalho."

110O - "Pois, provavelmente sabe que a Gulbenkian elaborou uns manuais experimentais para as diferentes áreas, nomeadamente para as Ciências Integradas. Portanto, em termos de conteúdos, esses manuais serviram no fundo de base, ou ponto de partida, porque os programas de Ciências Integradas, ou Ciências Naturais/Sociais, porque nos cinco PALOP's os programas locais não são iguais (...) têm determinadas linhas orientadoras e têm grandes áreas em que tenta integrar o natural e o social, grandes áreas que, ao longo dos anos, vão tendo aprofundamentos cada vez maiores. E, além disso, serviu-nos a nossa prática, a prática que eu e a minha colega de Ciência Integrada temos tido a trabalhar em Cabo Verde em Ciência Integrada e na Guiné numa área que se chamava Ciências Naturais e Sociais, mas cujo programa também se pretendia que tivesse uma certa integração, apesar de se chamar Ciências Naturais e Sociais. Portanto, a nossa experiência em Cabo Verde e na Guiné permitiu-nos usar um pouco essa prática, no tratamento dos manuais da Gulbenkian; e, portanto, isso permitiu-nos seleccionar um pouco os conteúdos até para os módulos, para os módulos escritos."

110P - "(...) esta disciplina de Técnicas de Expressão, nós não estamos a lidar com artistas, não pretendemos que eles sejam artistas, até poderá haver entre eles artistas mas, quer dizer, esse não é o objectivo.) E, portanto, eles têm é de ficar a dominar um cem número de conteúdos que depois terão que levar os professores, os outros professores, a saber lidar com outros conteúdos e aprenderem técnicas em termos de desdobrar essas acções e levar depois as crianças a dominar conteúdos, a saber lidar com determinadas afinidades e que, no fundo, é um desenvolvimento global da criança (...) É-lhes dada, apenas, as principais ferramentas para que depois possam voar. Mas aqui não é em 3 ou 4 sessões que eu tenho com eles que poderia conseguir uma coisa dessas."

110P - "(...) há um programa que foi feito antecipadamente e que nos é pedido que a pessoa cumpra esse programa (...) como formadora eu apenas tenho que me cingir a um programa que existe a número de coisas que existe e que foi aprovado pelos diferentes países. (Sendo que esses programas foram feitos e depois foram chamados a Portugal pessoas responsáveis, de cada um dos países, que ao longo de reuniões sucessivas deram a sua aprovação ao programa e ao guia do professor. Não foi só os autores que

consideraram que aquilo que teria outro quadro, foram os próprios países que disseram que sim ou que não ou que houve reajustamentos em relação ao que os próprios autores tinham sugerido.)"

110P - "Agora, entretanto, falando como autora, por um lado, há algum conhecimento que eu tenho dos cinco países... (...) portanto, conheço o terreno, por outro lado, conheço quando há programas, experiência que não há em quase nenhum dos países. Estou-me a referir à Expressão Plástica (...) por levantamento ou recolha do que há em cada país sobre a área e depois por contactos pessoais com as diversas pessoas que eventualmente respondem por esta área em cada país."

111K - "(...) na maior parte dos países, os professores tinham o 9º ano, o equivalente ao nosso 9º ano, ... outros tinham o curso do magistério, ... mas eram poucos os que tinham o curso do magistério, a maior parte tinha feito um ano nos seus países ou então 1 ou 2 anos em Cuba, na Rússia, portanto sabíamos mais ou menos quais eram ... as dificuldades que eles tinham em termos da formação de professores do ensino básico."

111L - "Há problemas em termos da formação dos professores, os professores são mal formados, quer para alfabetizarem em língua portuguesa, quer para alfabetizarem em língua materna."

111N - "(...) uma das principais preocupações das pessoas que estão a fazer formação é serem pagas. Portanto, elas deslocam-se mas são pagas para isso, se não forem pagas elas não vão. Não vão porque também representa um esforço financeiro enorme para elas e, por outro lado, porque, como eles dizem, não há um incentivo. Ainda não conseguimos romper com isso, e por mais que a gente diga que o incentivo não tem de ser o dinheiro, exclusivamente, porque é uma coisa limitada e temporária, enquanto que a formação, supostamente, há de ser mais duradoura, eles argumentam com variadíssimas explicações, que nós entendemos perfeitamente e que têm a ver com as enormes dificuldades financeiras do país e com os baixíssimos salários dos professores."

111P - "(...) o conhecimento do próprio professor que está a leccionar sobre essa área? Confesso que normalmente muito pouco à vontade com a área, os professores próprios têm muita dificuldade (...)"

111P - "(...) professores, que têm alguma formação para professores..., alguma não, têm formação para professores mas que não lhes foi desenvolvida essa parte da plástica, que muitas vezes é desvalorizada, e porque têm falta de meios."

112K - "...os critérios de escolha, às vezes, também não são os mais transparentes.(...) Eles são escolhidos pelo Ministério do próprio país. E, portanto, ... nem sempre são os melhores critérios utilizados."

112L - "(...) o problema da selecção dos formandos coloca-se. Angola tem feito uma selecção que permitiria a criação de centros locais, porque geralmente as pessoas vêm de áreas geográficas localizadas, do Huambo, do Bié, de Luanda, agora vieram muitos do Zaire, de Cabinda, no outro curso. Portanto, cada região fica um grupinho razoável de formadores. Era possível criar uma estrutura regional em que aquela gente trabalhasse, que pudesse aplicar coisas. Não me parece. Eles dizem que sim, mas não me parece. Moçambique, por outro lado, manda gente indiscriminadamente do país todo, assim... (...) Exactamente, e não sei de onde, Niassa, e vais ter outro de Cabo Delgado, tens gente de todo o lado. É evidente que se fores juntar todos os que passaram pelos cursos, se calhar, já tens em cada região um lote, mas, mesmo assim, as regiões também são tão grandes que se não houver a preocupação de os trazer do mesmo sítio, um está aqui, outro está ali, outro está acolá no Niassa. Nunca mais se vêem, dispersa-se tudo. Moçambique tem esse problema. "

112P - "(...) o que foi pedido pela Gulbenkian foi que os professores experimentadores que viessem, os diversos países assim o mandaram, excepto Angola. Angola não mandou os experimentadores, Angola manda quadros angolanos. Portanto, as pessoas que aqui estão, não são pessoas que estão no terreno a trabalhar, são pessoas como inspectores ou

peessoas que são quadros. (Eu não sei se é melhor se é pior, eu sei é que, e eu fiz essa confirmação no terreno, que eles não sendo professores do ensino primário, porque a opção era (...) têm, no momento em que forem fazer o desdobramento da acção, com escolas, eles têm uma ascendência sobre os outros (...) o facto do formador não ter estatuto superior aos outros levanta problemas. Angola tem esse problema resolvido porque mandou quadros. Agora, por outro lado, se calhar são pessoas que estão mais fora da realidade.)"

113L - " Aparece como língua segunda. A gente chama-lhe língua segunda porque tem um estatuto diferente da língua estrangeira que geralmente se chama segunda língua. O português tem um estatuto de língua segunda. Ele tem situações diferentes nos diferentes países, concretamente, por exemplo, na Guiné Bissau. Os pequenos países onde existe o crioulo, como a Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé..., e o crioulo, concretamente em São Tomé e em Cabo Verde, é a língua materna, e o português é a língua franca. Portanto, as pessoas comunicam com os estrangeiros, com os portugueses, etc., em língua portuguesa. A língua portuguesa está muito presente, nos meios de comunicação social, na televisão, concretamente em Cabo Verde, porque há uma imprensa escrita com alguma dimensão. Na Guiné Bissau, o português nem isso é tão-pouco, porque há uma grande variedade de línguas maternas, e a língua franca é o crioulo. Portanto, as diferentes etnias falam entre si em crioulo. O português é mesmo só a língua da educação, da administração, da política..., e nem da política já é porque os tipos agora já falam em crioulo no parlamento, porque há muitos deputados que não sabem falar português. Na Guiné. Portanto, escrevem as leis e escrevem as coisas em português, mas os debates são feitos em crioulo porque houve deputados que protestaram depois das eleições, "agente não percebe e não consegue falar a língua e não consegue discutir em português". E então, em Angola e Moçambique o português é a língua franca, as pessoas falam em português, e o que é comum em todos os países é que quem fala português são as pessoas que foram escolarizadas."

113L - "(...) o português é, de facto, a língua da educação, da cultura, não sei quê... Acho que se corre até o risco de o português ser um bocado..., se transformar um bocado na língua de uma casta culta (...) "

113L - "Nós utilizamos como referencial um português muito europeu, e tu sabes, tão bem como eu que, por exemplo, em África um irmão e um primo são coisas completamente diferentes de um irmão e um primo aqui. Em termos do que é o grau de parentesco, não é? (...) Depois há coisas mais subtis, como, por exemplo, objectos. Por exemplo, os guineenses têm uma quantidade enorme de palavras para cesto. (Cesto, cesto, o que para nós é um cesto. E os tipos, conforme o material de que aquilo é feito, conforme o fim a que se destina, conforme foi uma mulher ou um homem que fez, conforme não sei o quê, aquilo tem um nome diferente.) Aí, o português perde em relação às línguas maternas dos tipos, estás a ver? Por outro lado, o português fornece coisas, sei lá, nas cores. (O português fornece uma gama enorme de cores que não têm tradução directa na língua materna. Sei lá, azul, roxo, violeta, etc., em algumas línguas maternas da Guiné Bissau, só podes traduzir por azul. Não tens outra palavra, não há discriminação, só há uma cor.) Pronto, tens os dois lados: o português fornece um leque enorme de palavras que não existe na língua materna, por razões nossas, e, por razões deles, tens um conjunto enorme de palavras que em português traduzes por uma."

113L - "Porque depois há uma questão muito complicada, que é a questão da norma do português nos países africanos, que é uma norma, que se tu quiseres fixar, é a norma portuguesa, a norma daqui. (...)E, no entanto, a norma de Portugal, por "n" razões, algumas já falei há bocado, não se coaduna com aquela realidade em que os tipos vivem. (...). É evidente que isto é um processo que vai culminar no encontro de normas africanas. Eu acho que não vai haver uma norma, vão haver normas africanas diferentes, se o português tiver algum futuro naqueles países."

114P - "(...) praticamente não há programas de Expressão Plástica, portanto, o professor ou não faz, pura e simplesmente, porque é uma aula considerada de segunda importância e, portanto, o professor não gasta tempo com essas áreas, e, depois, o principal problema, é sempre, não há material, não há condições, e esse é o principal obstáculo para esta área. (...) Eu quase que não me apetece falar em programa porque ele nunca é feito e, portanto, existe somente..., pode existir no papel mas também não é feito."

114P - "(...) o que vai aparecer no programa dos alunos, na melhor das hipóteses, é meia hora para a expressão plástica, duas vezes por semana, ao fim de um dia lectivo, que não me pergunte porquê mas normalmente é a seguir à Língua Portuguesa (...) Equivale a dizer que depois na prática o professor está na língua, tem meia hora para dar Plástica que como a língua..., enfim, é o ditado, é a redacção, é a composição, é não sei quê, eu faço uma ilustraçãozinha, um bonequinho sobre aquilo que acabaram de ler e já está a Expressão Plástica."

114P - "(...) dá-se uma liberdade excessiva, para não dizer total, ao aluno porque é um momento de pausa e de descanso "

114P - "(...) porque as pessoas não têm à vontade para mexer nessas coisas porque se sujam, porque não é nobre esse material. Não é por acaso que (...), não é por acaso que há um cem número de coisas que por formação não se pega. Por ser para a escola qualquer coisa que é...uma coisa mais para o intelectual. E, portanto, há representações negativas dessas coisas, e uma pessoa não está habituada ou se está habituada é sempre negativo e, portanto, isso se calhar bloqueia."

114P - "(...) uma criatividade ligada ao manual que é menosprezado, quer dizer o que é valorizado é a parte intelectual, a parte do saber fazer é menosprezada.(...) O que já não acontece, por exemplo, em Cabo Verde, que é outra realidade que não tem nada a ver.(...) em Cabo Verde valoriza-se, foi o único país onde eu vi que se valoriza a sério a expressão plástica."

114P - "(...) nem sequer contemplam a música, a expressão musical não existe..."

120K - "Portanto aquilo que nós fizemos e tentámos fazer, ao longo dos nossos cursos, é trabalhar os conteúdos utilizando as metodologias que nós achamos que eles depois podem transpor quando estiverem no terreno e quando forem formadores."

120K - "Nós partimos de um conjunto de metodologias que achamos que são importantes trabalhar ao nível do ensino da matemática...em termos gerais, e depois adequamos essas metodologias às necessidades... dos formandos."

120K - "Pretendemos sempre começar a trabalhar, mesmo os conteúdos simples, a partir de um problema,... a partir de uma questão, e depois pretendemos, o mais possível, trabalhar com materiais."

120K - "Começamos pensando no papel deles como professores. Mas depois montamos situações em que eles têm que se definir como formadores.(...) (Organizamos actividades em que eles próprios se assumem como formadores e têm de seguir toda... Uma unidade não, mas uma actividade têm que gerir todo o processo...terem oportunidade de aqui fazerem actividades, como são as tais simulações em que eles próprios são formadores. Porque é aí que eles também têm mais dificuldades.)"

120L - ".E eu, geralmente, entro no módulo do aprofundamento linguístico com uma coisa que eu gosto imenso de fazer com eles que é o que eu chamo o consultório linguístico. Em que os tipos põem dúvidas: "Ponham lá, vá, ponham dúvidas e perguntem coisas"(...) aí a gente levanta as dificuldades que os tipos têm em relação ao uso da língua."

120L - "(...) com o trabalho de texto, quando se lhes dá um texto para ler, uma das estratégias que eu sigo é nunca perguntar o que é que não perceberam, porque se eu pergunto o que é que não perceberam, toda a gente percebeu tudo. Então faço uma coisa que é assim: façam três colunas numa folha de papel. Numa coluna escrevam o que não perceberam, na segunda coluna escrevam o que não têm a certeza se perceberam ou não,

na terceira coluna escrevam tudo o que perceberam mas o que é que gostariam de saber mais sobre isso. Toda a gente escreve na terceira coluna aquilo que devia ter escrito na primeira. (Estás a perceber? Porque não estão à vontade para me dizer “eu não percebi isto” e também não estão à vontade para dizer “não tenho a certeza se percebi ou não” mas se lhes der à partida a certeza que eles perceberam, mas podem saber mais sobre aquilo, os gajos descrevem uma série de coisas que não perceberam, porque é “eu percebi, mas quero saber mais sobre isto”, “quero entender isto melhor”.)”

120L - “(...) a outra grande área que é a metodologia, é uma área que tem uma série de subtemas, e que tem a ver com a metodologia do ensino do português. E aí, o que é que a gente faz? (Tendo em conta que a língua portuguesa é uma língua segunda, e tem uma característica, tem um estatuto próprio naqueles países, o que a gente tenta fazer, e não sei se a gente consegue, porque não há muito disso, aliás não há,) é tentar criar uma metodologia própria de uma língua segunda. Que é diferente das metodologias da língua materna.”

120M - “Do ponto de vista da metodologia, aquilo que se faz é muito uma análise reflexiva com eles. (Uma análise, quer dizer, criar nas pessoas uma capacidade de reflexão sobre as práticas avaliativas,... nos seus próprios países.) E, por outro lado, desenvolver com eles determinado tipo de metodologias de trabalho, que possam servir à formação, isto é, entendendo-os como também formadores, portanto, as metodologias que eu tento utilizar, são metodologias que podem ser transferíveis para eventuais formações que eles virão a fazer (...). Pois, porque acho que não tem sentido dizer para formar devem fazer isto e isto e aquilo, se eles não passarem por isso, não é? Portanto, digamos que também é uma preocupação utilizar metodologias diversificadas, trabalho de grupo diversificado, construção de materiais (...).”

120M - “Toda a minha orientação não é para a construção de instrumentos mas é, sobretudo,... . Optei, digamos, aquilo que se pode aproximar um bocado disso é tentar identificar tarefas que habitualmente são pedidas em avaliação. Por exemplo, comparar, redigir, executar/fazer, executar ou fazer,... resolver problemas,... Portanto, tomamos esse tipo de tarefas e tentamos, de grupo para grupo, por exemplo, ... que eles definam uma tarefa desse estilo, e que, em simultâneo, portanto, definam quais são os objectivos que têm para essa tarefa, que meios é que utilizam e que critérios de sucesso é que eles consideram.(...) (no fundo, que saibam o que é que querem avaliar exactamente,... que instrumentos é que podem servir esses objectivos,... e que critérios de sucesso é que eles definem para essas tarefas.)(...) portanto, é esse tipo de coisas que trabalhamos mais em termos de instrumento e não construir instrumentos físicos que possam ser imediatamente utilizados. (...) No fundo, uma tarefa, por exemplo, para resolver problemas, eu tanto posso utilizá-la na língua, como na matemática, como nas ciências, o que importa é que ele se aperceba para que é que aquilo serve,... que competências, no fundo, é que põe em jogo, e como é que, que critérios é que ele pode ter para avaliar uma tarefa desse estilo.”

120M - “Eu acho que as diferenças são extremamente importantes, e aquilo que eu uso sobretudo, excepto num momento, que é quando tentamos trabalhar os sistemas educativos dos vários países, aí, digamos, eu construo grupo por países. Mas é o único momento. Porque, a partir daí, aquilo que eu privilegio é, sobretudo, a heterogeneidade dos grupos. (E, portanto, acho que quanto mais heterogeneidade houver... entre países e entre... Aliás, eu constituo os grupos de uma forma, sou eu que os constituo... de uma forma aleatória). Quer dizer..., e, portanto, tento que todos trabalhem com todos em termos de grupo, cruzando sistematicamente grupos...(e privilegiando, digamos, a heterogeneidade, porque acho que é extremamente produtivo, por exemplo, num grupo estar, por exemplo, uma pessoa da inspecção, imagine, que está nos serviços centrais... e um que está no terreno, não é? Estas diferentes visões, estes choques, provavelmente estas diferentes visões, é extremamente enriquecedor para ambos...)”

120N - "Em termos de estratégias, nós tínhamos noção de que a gestão do tempo, para estas pessoas, representa sempre dificuldades, que têm algumas dificuldades de compreensão da língua porque não falam exactamente a mesma variante de português que nós. Portanto, temos que ter algum cuidado. Temos que trabalhar com sinónimos, com alguma lentidão. E temos que dar bastante tempo na tarefa. (...) (Eles são bastante minuciosos, penso que tem a ver com a sua formação que foi bastante formal também.)"

120N - "Geralmente os trabalhos de grupo, e nós optámos sobretudo por uma estratégia de trabalho em grupo, umas vezes grupos por países, a maior parte do tempo grupos mistos, (precisamente para poderem, também, entre eles, trocar experiências e impressões, nomeadamente no que diz respeito aos programas, no que diz respeito a estratégias, métodos, formas de planificar, etc., (...) precisamente para não ficarem tão ligados aos hábitos que têm e poderem conversar com os outros) (...) com tempo de leitura individual e tempo de discussão em grupo (...) (há pessoas que são bastante tímidas, e que nós temos que "puxar por eles", para podermos ver se há uma participação mais activa dos vinte membros do grupo.)"

120N - "(...) não podem ser textos longos nem actividades muito demoradas. (GC - E isso tem a ver com quê, dificuldade da linguagem?) E não só. A dificuldade de não estarem habituados a trabalhar durante dias de seis horas intensivas, o que é de facto muito, e porque, como as pessoas não têm estes hábitos de trabalho, ficam extremamente cansadas. Por outro lado, estão num país estrangeiro, quer a gente queira quer não. E a habituação ao local, inclusivamente a variações climáticas, etc., é muito difícil."

120N - "(...) questão das estratégias, tínhamos ainda um outro problema. Embora desse muito jeito, e fizesse muita falta, podermos pedir-lhes leituras para casa, quase não o podíamos fazer porque, depois de um dia de seis horas de trabalho, é extremamente difícil pedir a estas pessoas que façam leituras de textos. É evidente que pedíamos sempre para fazerem, por exemplo, de uma semana para a outra, quando se introduziam fins de semana pelo meio (...)"

120N - "(...) muitas actividades que foram pensadas por nós, elaboradas por nós, adaptadas às vezes até de algumas que fazemos com os alunos da formação inicial, e que fossem suficientemente úteis e claras, essa foi a preocupação principal, para eles poderem um dia pô - las em prática com os professores com quem vão trabalhar (...) as actividades que fazemos com eles pressupõem determinado tipo de estratégias de trabalho, que nós gostaríamos que eles utilizassem com os professores em formação (...) (por exemplo, eu posso dar um exemplo, que eles fazem é comparar, analisar programas portugueses, por exemplo, com programas dos países deles, conforme a disponibilidade, seja de Língua ou de Matemática, não interessa. Compararem os programas de uma classe, de um ano com os dos vários países. Trocando-os entre si, nos vários grupos de trabalho. (...) construíram uma matriz de inventariação de recursos que pode ser usada pelas pessoas lá, e ao longo dos cursos eu fui aperfeiçoando essa matriz, submetendo-a a..., sempre como instrumento de partida para os outros. Houve sempre variações....)"

120N - "(...) mas nestas áreas são sempre jogos, exercícios, simulações (...)"

120N - "Eles têm tendência para ser bastante descritivos, e bastante, portanto, separarem muito as coisas, e portanto, houve necessidade de depois irmos fazendo uma agregação por temáticas, o que eu penso que, de qualquer das maneiras, dá um instrumentozinho simpático que eles podem usar com os professores."

120O - "A metodologia usada foi sempre semelhante, que é: com base em actividades que nós propomos aos formandos, actividades passíveis de eles realizarem com os formandos (...) estas actividades que, em certa medida, estão mais ou menos elaboradas para eles, mas são passíveis de se transformar, tal como muitas exemplificações que se fazem, até para as crianças, para eles poderem promover junto dos professores formandos, com que vão trabalhar, actividades semelhantes, para eles depois as fazerem com as próprias crianças."

1200 - "(...) são sempre realizadas em pequenos grupos, e a que se segue uma partilha e uma discussão geral, uma apresentação; e em que os grupos todos intervêm porque como as aulas, as horas que temos em cada curso, apesar de serem à volta de sessenta, serem poucas para percorrer uma série de conteúdos que poderiam ter interesse, muitas vezes acontece distribuir uma actividade a um grupo, um grupo faz uma coisa, outro grupo faz outra, outro grupo faz outra, e portanto depois partilha-se isso."

1200 - "Em termos de metodologia, usamos com eles aquilo que pretendemos, no fundo, que eles façam; que, no fundo, é partir da ideia que eles têm e da formação que eles têm em relação àquela área do programa (...)"

1200 - "Ambiente natural e social. Nós fazemos essa alternância, eu e a minha colega, em que cada uma apresenta o seu ponto de vista, ligando ao da outra; quando que eu estou a tratar do natural, sempre que posso, faço as ligações, pontos de contacto, com o social e o mesmo acontece quando ela está a tratar do social."

1200 - "(...) nessa segunda área, em que se faz a ligação do eu com o ambiente, nessa altura introduzimos uma saída, uma saída que tem sido uma visita a uma reserva natural, nomeadamente à Reserva Natural do Sado, (em que nós vamos, exactamente, fazer um percurso à volta do estuário, em que vemos a distribuição natural e o ordenamento do território (...)) Simultaneamente a isso, vamos fazer observações de implantação social) (...) Para isso, fazemos a preparação prévia da visita em termos metodológicos, dando materiais para eles se prepararem da visita, isto é, através de cartas eles estudam a região, cartas ambientais, cartas geográficas; por sua vez, organizam guiões, já têm alguns, isso varia sempre conforme o do curso. Guiões para perguntas (...) muito tratada, o antes, o durante e o depois das visitas de estudo, temos tido essa preocupação."

1200 - "Uma outra metodologia que nós desenvolvemos bastante é: propor-lhes a organização de actividades que tenham uma parte de dramatização ou de simulação de qualquer coisa. (Para já, é uma coisa que interessa extraordinariamente a estas pessoas, adoram estar em acção, quer dizer, têm possibilidades de, e sentem necessidade de mostrar muito aquilo que eles são, e nós percebemos muito do que eles são através das dramatizações.) (...) E, escrevem esse texto, a seguir dramatizam, para motivar os alunos naquela temática, e, a partir dessa dramatização, a seguir a essa dramatização, vão, então, desenvolver uma actividade mais técnica, ou experimental, ou de pesquisa bibliográfica, ou da resolução de qualquer jogo, uma actividade mais prática, para chegar realmente àqueles conceitos que nos interessam para aquele tema.(...) a seguir, o debate que se segue de crítica ao texto e à dramatização, se a dramatização está de acordo com texto, se a actividade está de acordo com (...), se tudo isto está interligado, acaba por se tocar em todos os âmbitos do tema em questão. E dá, inclusivamente, para avaliar o trabalho que cada um fez (...) nós ficamos a conhecê-los melhor, os formadores, através deste tipo de actividade.(...) Nós temos cuidado, quando eles escolhem o tema, é os temas serem diferentes. Às vezes, deixamos, propositadamente, que, à partida, dois grupos tenham o mesmo tema, para ver que tratamento é que lhe vão dar a seguir. Porque, normalmente, como são vinte pessoas, fazem-se cinco grupos de quatro e, portanto, pelo menos há quatro temas diferentes; e um poderá ser o mesmo para ver como é que depois derivam, para verem que há possibilidades de o mesmo tema ter outras interpretações. "

1200 - "A parte final que, em geral, é sempre a mais curta, porque não nos dá tempo, nas horas que temos, pretende-se que eles ensaiem um calendário, num programa de formação, pelo menos para oito dias, uma vez que estejam nos seus países. Que é uma coisa que eles têm bastante dificuldade.(...) Com base na experiência que aqui tiveram, com base nos manuais da Gulbenkian, com base na adaptação disto tudo aos problemas locais (...) Fizemos de várias maneiras, umas vezes, reuniam-se do mesmo país para fazer formação em grupos pequenos, nos dois últimos cursos optámos, até por proposta deles e nós concordámos, que é a produção individual, cada um fez uma acção para um trabalho individual."

120O - "(...) em termos metodológicos, também usamos bastante... como hei - de dizer, uma abordagem sistémica; (portanto, e daí nós, por causa do estudo do eu como um todo, que consideramos como um sistema/organismo. Depois, em termos de o natural, as questões dos ecossistemas, nós também precisamos de tratar das coisas globalmente e, portanto, esse, *A dança de roda*, no fundo, leva-nos a que tudo funciona de uma maneira cíclica e global e é principalmente o tratamento dos temas, seguindo uma abordagem sistémica, a visão global.)"

120O - "(...) nós baseamos a nossa metodologia, no fundo, em três princípios que pode ser assim: do prático para o teórico; partir dos conhecimentos que os alunos têm, desenvolver os conceitos para chegar ao enriquecimento dos conceitos, como deve ser; e a tal abordagem sistémica."

120P - "(...) pelo menos nesta área, as pessoas não gostam muito de distinguir os conteúdos das actividades."

120P - "(...) (pessoas que ficam sensibilizadas para nunca, não direi dizer é mais o fazer, ou, pelo menos, nunca deixar de fazer pelo facto de não ter material.) E, por isso, há aqui exercícios que eu faço com eles e que eu peço para fazerem coisas e propositadamente, combinando com eles, não lhes dou material nenhum. (E peço, e exijo, e eles fazem coisas lindíssimas sem que eu lhes dê material nenhum. Eles têm que se habituar à ideia que não é por não ter material que deixam de fazer as coisas.) (...) eu garanto espaço, garanto água, se for necessário, e pouco mais. (Antecipadamente é tudo combinado e digo "vão ter de fazer isto, não vão ter material nenhum, inventem como, é para isso que é a cabeça, para pensar".)")

120P - "Muitas vezes dá-se o mínimo ou eles também experimentam os outros materiais.(...) evidentemente que as pessoas eram capazes de lá chegar, toda a gente é capaz de tudo, a única questão é que sem experimentar, sem ter vivido a situação a pessoa não tem coragem. E depois sabe, alguém lhes deu a força suficiente para eles porem em prática coisas que se calhar sentiam que deviam pôr mas que precisavam desse reforço."

120P - "(GC - Reportando-me novamente aqui ao curso, vocês, portanto, ao desenvolver o módulo da Expressão Plástica, vocês procuram, exactamente, não só ter em conta essa realidade como desenvolver estratégias de forma a dar uma visão mais integrada dos saberes?) Principalmente isso. Eu acho que é mesmo aquilo que as pessoas necessitam mais. É exactamente isso, é finalmente conseguirem desenvolver essa parte das estratégias porque o resto há muita coisa que lhes pertence e que está lá dentro e que depois sai."

120P - "(...) na prática, o que nós trabalhamos é que o professor seja capaz de inserir isso não nos temas que ele tenha na cabeça mas na realidade de coisas palpáveis do seu dia - a - dia, dos alunos, que pertença aos alunos, etc., e que seja a partir de temas deles. Afinal, de temas escolhidos por eles."

121L - "(...) qual é o método que os miúdos utilizam? Não é cá global, nem analítico - sintético, não é nada disso, é pura e simplesmente a repetição. O professor lê, eles repetem, o professor lê, eles repetem, o professor lê... E depois, alguns desses, à força de repetirem, aprendem a ler. (E o que é que os professores dizem? De oitenta alunos, se, no fim do ano, vinte souberem ler, é um sucesso.)"

121N - "(...) pessoas de, por exemplo, Cabo Verde que estão presentes, têm um modo de estar e um modo de trabalhar já muito mais aberto com os miúdos. E em que, de facto, dão grande valor às actividades de aprendizagem centradas na criança, e isso ajuda muito a que os outros colegas percebam da possibilidade, ou da viabilidade que existe em fazer isso, porque os programas não são assim tão diferentes. Os conteúdos programáticos, que nós começamos por analisar, não são particularmente diferentes. Não. O que varia, de facto, são mesmo as estratégias e os sistemas de avaliação. E isso é muito visível. E varia também a formação dos professores."

121P - "(...) em muitos outros países, a brincadeira é lá para fora, não é para dentro da escola. É um mundo que não pode entrar na escola, quer dizer a brincadeira deve ficar lá fora. São códigos, não é códigos, enfim, são realidades diferentes. E, portanto, em que os problemas do dia - a - dia não são trazidos para a escola, ou por outra, não se aproveitam os problemas para serem trabalhados na escola, de uma forma lúdica ou de uma forma, enfim, em que vão aprendendo, nós aprendemos a lidar com a realidade."

122L - "(...) tens turmas com setenta/oitenta alunos. A nível do ensino básico, primeiro ano, em que o professor é o único que tem o livro."

122L - "Talvez na Guiné Bissau não seja tão grande, mas tem um regime triplo, o que também quer dizer muita coisa, não é?"

122L - "Mas mesmo estes materiais que a gente produz, tu chegas aos países e eles não estão disponíveis. E a Gulbenkian manda-lhes. E depois andas tu nas catacumbas dos ministérios à caça deles para os distribuíres aos formandos"

122N - "(...) sempre foi mantido um certo estatuto, o papel do professor não é correspondente é ao estatuto financeiro e salarial, como nós também."

122P - "(...) o principal problema é que não há material, mas também há pouca imaginação, como é que se pode superar o problema da falta de material? E, portanto, vai para o lápis de cor, para o desenho e acabou."

122P - "(...) escolas quer dizer aulas, a funcionar à sombra da árvore. A funcionar espectacularmente bem, à sombra da árvore, e que ia rodando conforme a sombra da árvore ia rodando. O que é facto é que a organização daquilo era um espectáculo."

130K - "Os materiais, o que é que acontece? Aqui, quando trabalhamos cá em Portugal, utilizamos os materiais que nós temos. Que nós temos em termos da formação inicial... mas alguns desses materiais são materiais dispendiosos. Não utilizamos só esses, tentamos também fazer alguns materiais, com elementos de desperdício, coisas muito simples que eles depois consigam fazer nos próprios países...(...) Tentamos utilizar muito madeira, coisas baseadas em madeira, porque na maior parte desses países... há madeira que podem perfeitamente..."

130K - "E é uma das coisas que eu acho que gera alguma segurança... quando eles pensam naquilo que vão fazer e que vão eles próprios ser formadores e formar um conjunto de professores, pensar que são capazes de eles reconstruírem os materiais e... e eles constróem e levam daqui um conjunto de materiais que podem depois reproduzir nos países...(...) E esses materiais, tentamos muitas vezes construí-los com eles, os materiais não aparecem feitos nas aulas. Nós construímos para eles perceberem todo o processo, até porque o processo também é importante..."

130K - "Nos materiais estão também incluídos os módulos...(...) o que acontece é que os cursos têm servido para nós reformularmos... e alterarmos alguns aspectos que incluímos nos módulos que fizemos. Servem um bocado para testar... o próprio módulo (...) às vezes há estes aspectos de nível cultural... e, por isso, é que é importante os módulos serem testados... por eles próprios, porque é diferente experimentar do que fazer só na teoria."

130K - "Foram promovidas reuniões pela Gulbenkian entre os encarregados de cada uma... entre os responsáveis de cada uma das disciplinas. Portanto, nós tivemos várias reuniões, em que foram..., no caso da matemática, foram os responsáveis pelos módulos..., pela formação da matemática nas instituições e em conjunto organizaram-se para propôr os temas dos módulos, tendo em conta os programas. E até para assegurar que não havia... temas repetidos e, por outro lado havia temas que não tinham sido cobertos. Portanto, em princípio os módulos... cobrem os programas todos do ensino básico."

130L - "(...) a língua portuguesa é uma área com uma existência própria, mas é uma área..., porque sim, porque tem as características que tem, que é uma coisa transversal às outras áreas todas do currículo. (Todos os professores dos cursos fazem comentários e

têm histórias para contar sobre problemas de português, quer oral quer escrito, que põem questões de entendimentos diversos, de diferentes cargas semânticas, diferentes expressões sintáticas, etc.) Nós fizemos um primeiro módulo, “Língua e Escola”, em que pretendíamos mesmo dar a importância, fazer ver a importância do cruzamento entre a língua portuguesa e as outras áreas todas do currículo do ensino primário.”

130L - “(...) a Gulbenkian foi ressuscitar dois guias metodológicos de português feitos pelo Audónio Gomes, há uns anos, e achou que eles estavam bons, validou-os. É evidente que a Gulbenkian diz que foram validados pelos coordenadores nacionais dos países. É evidente que os coordenadores nacionais dos países validam. E encomendou um dicionário, ao Audónio também (...) É preciso ver que, em África, todos os materiais são importantes porque não há nenhum, e então tudo o que aparecer é bom. E então a gente aí tem esta versão. Agora, o que eu acho é que este dicionário foi feito nesta perspectiva: seja aquilo que for, é bom. E é uma pena (...) os guias metodológicos, por exemplo, o guia metodológico diz, a certa altura, em relação aos métodos de aprendizagem da leitura e escrita, diz que o método mais indicado é o analítico - sintético de base fónica (...) Numa situação africana, partir de um método de base fónica é um disparate. Não podes autonomizar unidades fonéticas pura e simplesmente porque os miúdos não conhecem essas unidades fonéticas, não as dominam. E tu só as podes autonomizar quando eles dominam a cadeia fónica de uma língua.”

130L - “Alguns módulos têm surgido, são feitos, porque ensaiámos com eles algumas experiências de trabalho, e depois passamos aquilo à escrita, trabalhamos aquilo e aparece um módulo.”

130L - “(...) numa primeira fase, cada instituição dizia o que é que fazia, e acabou. Numa outra fase, o Tavares Emídio começou a tentar acertar, com as diferentes instituições, os temas que cada uma trabalhava. Havia uma terceira fase, e esta fase não tem sido muito bem levada a cabo, até que se pensou que uma instituição fazia um módulo numa determinada área, e depois outra instituição continuava. Em relação à leitura, nós tínhamos combinado isto: Setúbal fazia uma coisa sobre o módulo de leitura 1, e Aveiro fazia o módulo de leitura 2. Isto tem que se fazer, mas está em *stand by*, portanto isto é assim. Mas, numa primeira fase, os módulos decorriam daquilo que agente ia fazendo com eles.”

130L - “(Há um que eu agora tenho em mãos, que é o da planificação, que foi ao contrário.) Eu primeiro fiz um conjunto de materiais, testei com o grupo anterior, e testei mesmo propositadamente. “Isto vai ser um módulo de formação, e eu quero que vocês trabalhem isto, façam as vossas críticas, escrevam tudo e me dêem, que é para eu fazer o meu módulo de acordo com aquilo que vocês me estão a dizer””

130L - “(...) tu tens a formação presencial aqui. O módulo pretende ser o material de formação nos países. É mais do que uma concretização do programa. O que a gente pretende é dotar estes formadores de um conjunto de materiais que eles têm à disposição para fazer formação nos seus países. O módulo é pensado... como material de suporte para a desmultiplicação. Portanto, eles aqui..., a gente pensa mais nos destinatários deles do que neles próprios. (Por exemplo, um dos figurinos que a gente ensaiou no princípio do ano e que se tem vindo a cimentar, é, por exemplo, haver para cada conjunto de actividades as chamadas sugestões ao formador, nos módulos, estás a ver? Para fazer estas actividades, organize a sala desta maneira, prepare este e aquele material, o tempo sugerido é mais ou menos este.)”

130L - “O módulo é produzido para os PALOP's todos”

130L - “(GC - Quando eu dizia desadequação era mais em termos culturais, não é? Porque há bocado, por exemplo, falava-se daquela questão do português padrão, da norma que cada um dos países utiliza. Porque, como eles não têm uma norma (...) pela norma europeia...) Mas se tu tiveres a noção que isto acontece em todos os países, isto é uma generalidade, e tu podes produzir os módulos tendo em conta isso.”

130L - "Em relação aos materiais de Setúbal, eu acho que os materiais têm um carácter teórico-prático muito grande, isto é, não são meramente informativos, há a preocupação de fazer passar informação, mas são materiais muito virados para o trabalho prático. Todos os módulos têm um conjunto enorme de actividades que os formandos devem realizar, têm um conjunto enorme de sugestões ao formador para realizar essas actividades, tentam ter em linha de conta as diferentes realidades dos países, integrando materiais escolares, manuais por exemplo. Lembro-me de módulos que foram feitos, "consulte o manual de Ciências da Natureza, e veja não sei quantos, não sei quantos..."

130L - "Os módulos têm a ver com isso. Há todo um conjunto de actividades que, a percorrerem aquele conjunto de actividades, produzem outros materiais e produzem reflexão sobre o material que têm na mão e sobre a sua própria experiência de trabalho com os alunos. Um dos problemas na produção dos módulos tem sido mesmo este. Acho que temos conseguido equilibrar minimamente, pelo menos eles dizem-nos isso, as actividades que são para os formandos e as actividades que são para os alunos."

130L - "Os módulos são para os formadores executarem com os seus formandos. Neste módulo da oralidade, havia um conjunto de actividades para os alunos, de actividades que é importante que os professores as conheçam, porque são um conjunto de actividades da oralidade que se podem fazer com os meninos. Mas depois na altura a gente pensava "mas isto está muito virado para os alunos". e "então os formandos?". Depois, a volta que se deu ao módulo foi manter as actividades para os alunos mas, em cada conjunto de actividades, haver sempre actividades de reflexão, de crítica, de estudo, direccionadas para os formandos, que os fizesse reflectir sobre as actividades que são propostas para os alunos."

130M - "(GC - Relativamente aos materiais, que tipo de materiais é que são utilizados nesse módulo da avaliação?) Documentação..., documentação sobre os sistemas educativos dos diversos países. São construídos alguns materiais, de exercícios que eu dou, que já tenho construídos. Alguns instrumentos de reflexão... (...sobre o que é que eles entendem por..., por avaliação, o que é que entendem por avaliação formativa, sumativa, o que é que é difícil na avaliação, o que é que é fácil na avaliação, como é que a avaliação deveria ser feita.) Portanto, há um conjunto de materiais e de instrumentos, que eu construí, com eles que..., com eles, isto é, fui construindo ao longo do tempo mais especificamente,...que utilizo para as pessoas reflectirem. Porque eu tento partir muito dos saberes que as pessoas já têm e das suas ideias e sobre as coisas."

130N - "Nós usámos textos de autor, na maior parte dos casos, como é natural nestas áreas."

130N - "(...) textos ou materiais, como por exemplo programas ou planificações que eles podem analisar, com base em figuras, diagramas, acetatos, algumas formas diferentes de escrever ou de apresentar, que eles vão utilizar, etc."

130O - "(GC - Fundamentalmente, o que eu queria perceber era quais são os critérios subjacentes à definição destes módulos?). (...) Eu, nesse momento, a gente não definiu propriamente critérios, a gente vê agora que houve critérios mas na altura não os definimos, francamente, é uma coisa engraçada(...) talvez os critérios tenham sido exactamente esses, baseados um pouco na metodologia que nós seguimos, e pegando nas temáticas que estão nos ditos manuais da Gulbenkian; porque os grandes temas é: o homem ser social, o ambiente e a qualidade de vida, ao fim e ao cabo, não é?"

130O - "(O último é uma coisa diferente, porque o último vai se chamar: *Vamos experimentar*, que é só prático, são só actividades práticas e...) mas esse até, no fundo, foi pedido até pela Gulbenkian, que achavam que fazia muita falta que houvesse um módulo que se dedicasse fundamentalmente a actividades práticas, com coisas muito simples, com recursos muito simples. (No entanto, nós em todos os módulos, temos incluído..., não são módulos teóricos, temos incluído imensas actividades, e muitas delas práticas e sempre simples.)"

130P - "(...) o módulo nasce do trabalho que foi feito aqui com eles. (...) Sim, ou seja, para lá de ser desenvolvido o programa e para lá de ser analisado o que o professor poderá introduzir, dessa parte ser desenvolvida, depois há um projecto que é vivido aqui e esse módulo é, no fundo, a transcrição para ajudar o professor, se quiser reproduzir esse módulo no seu país, é - lhe dado dicas de como é que há - de fazer...muito aberto, de uma forma muito aberta, mas como é que há - de fazer até chegar a um produto daquele tipo. Portanto, nada daquilo é inventado, aquilo é feito justamente baseado na realidade de coisas que aqui foram feitas. E, realmente, as pessoas que viveram essa situação não esquecem mais."

130P - "Nós é que mandámos para a Gulbenkian, nós professores da ESE, os professores, neste caso, das expressões é que mandámos para a Gulbenkian, e realmente é com a aprovação da Gulbenkian, quais os temas que tínhamos pensado que poderiam ser desenvolvidos nesta área, portanto, nestes módulos. Nós mandámos, aí, nesse caso, portanto a Gulbenkian aceitou ou fez comentários ou não sei quê. Todos eles, aceitou todos eles, neste caso. E, portanto, as sugestões, entre ser da Gulbenkian ou ser nosso, pronto, é de comum acordo e, portanto, isso é feito..."

130P - "(GC – Queria saber exactamente se os módulos eram algo que era complementar e paralelo ou se eram uma forma de articular o programa de uma forma mais objectiva que pudesse levar à construção de materiais...) Uma forma de articular. Exactamente, exactamente. E ele tem de ser uma coisa suficientemente aberto, esse tema do módulo, que de algum modo possa "satisfazer" pessoas que são de países diferentes e em que possa ser valorizado as diversas culturas, porque não nos interessa, de maneira nenhuma, estar a impor coisas que sejam europeias. Portanto, são sempre coisas com temas suficientemente amplos para que toda a pessoa, inclusivamente, possa mostrar e valorizar as coisas do seu país. E é apenas um pretexto, nada mais, para pôr em práticas as diversas coisas (porque, realmente, a expressão plástica está sempre aberta a um cem número de saberes, de outras coisas que ele pode, longe de se impor como coisa autónoma, ele pode ser subsidiário de coisas.) (...) interessa-nos ter um tema a partir do qual - ah, aí é que é a actividade do professor – é realmente conseguir meter as diversas coisas, os diversos conteúdos, mas num tema que mostram interesses, mas o ideal seria uma coisa que fosse pertinente para eles. Só que são cinco países, portanto, é muito difícil uma coisa que fosse pertinente para cinco pessoas que estão desinseridas do contexto, daí ter surgidos estes temas."

131L - "A apropriação lá só poderia ser controlada se as estruturas nacionais dos ministérios da educação cumprissem a quota parte nacional do projecto, que é criar estruturas de disseminação de formação. Com responsáveis que pudessem controlar a maneira como aqueles materiais eram utilizados e como a formação era feita."

131L - Como eu te digo, os únicos países onde isto ainda acontece minimamente é Cabo Verde e São Tomé. Cabo Verde, porque tem as estruturas de educação que tem, e São Tomé, porque tem lá a equipa central do projecto."

131L - . "E depois há o jogo também que...Quem é que paga, é o Banco Mundial, ou alguém? Se alguém pagar aquilo faz-se, se ninguém pagar eles não fazem. (...)Mas eles, para o projecto se lançar, assumiram as contrapartidas nacionais. (...) Mas depois de o projecto estar lançado, já não fazem."

131M - "(...) um dos maiores problemas deste tipo de trabalho, é depois, também é a capacidade que os países têm de utilizar estas pessoas. Muitos deles, continuam lá nas suas actividades normais e acabou-se. Quer dizer, portanto não são potencializados e, portanto, ...não têm oportunidade de desenvolver, no fundo, toda esta (...) e, portanto, isto só teórico não chega, não é?"

131O - "(...) houve países em que aos formadores que aqui estiveram os módulos não chegam, quer dizer, os módulos estão nos serviços centrais e a distribuição..."

131O - "(GC - E da vossa experiência nessas semanas qual é o *feedback* que têm dos formandos, eles sentem-se capazes para desmultiplicar as acções?) Depende, depende muito das pessoas, depende muito das pessoas, quer dizer, aquelas pessoas que desde sempre têm sido professoras e que estão ainda no terreno e que são professores, eu penso que esses não vão ter problemas; agora, aqueles que ou por estarem nos serviços centrais, ou por terem pouca experiência de ensino, também há gente bastante novinha, esses vão ter mais dificuldade (...)"

131P - "((...) não direi que é em todos, isso seria o ideal mas não acredito se dissesse que isso ficava em todos, a semente espero que fique em todos, agora todos terem a coragem para aplicar..., eu penso que depois a realidade tem muita força e, portanto, muitos deles com certeza que se irá perder. Mas em muitos deles isso fica.) (...) E realmente eu tive o grato prazer de ver pessoas que tinham passado por aqui, quer dizer (...) da turma das pessoas que tinham estado em Portugal, e, em termos de coisas que fizeram ali, senti que as pessoas tinham assimilado, duma forma brilhante, posso dizer, essa atitude dessa integração das coisas. Eu fiquei passada e isto não estou a falar só da plástica, estou a falar neste caso das expressões, da parte das várias expressões, porque foi conseguido essa integração (...) e elas próprias eram motores das escolas."

131P - "(GC - Tanto quanto eu sei tem havido muitos problemas no processo de desmultiplicação (...)) tem problemas de deslocação, problemas...depois as pessoas deslocarem-se das suas terras, coloca, enfim, grandes problemas. (...) problemas de segurança ou por problemas económicos, quer dizer, os problemas são muitos, é mais ou menos difícil, muito complexo"

132L - "Eu acho que a sequência lógica deste projecto nos países era um projecto de assistência técnica, aos ministérios de educação que permitisse..., eu acho que isto está pensado (.....), de facto, a constituição dos centros de formação (...) Isto pressupunha que (...), mas era criar alguns centros de formação, e a meu ver, descentralizados das estruturas centrais do ministério, porque, o que vai acontecer é que eles vão ser criados em mais uma excrescência dos ministérios da educação. Vai ser mesmo naquele sítio, e são as pessoas do ministérios da educação que vão para lá, muitas vezes nem estes formadores põem lá os pés. (...) E a ideia era criar alguns centros de formação potencializando estes formadores, e havendo instituições, pessoas, sei lá quem, que estivessem por trás, numa primeira fase, para prestar assistência técnica, a organização do centro, a concepção de respostas de formação, etc. Isto era fundamental"

140K - "Aqui a tutoria não tem um programa, faz-se de acordo com as necessidades que cada grupo específico tem na área da matemática. (...) Portanto, aquilo que nós fazemos é: fazemos um diagnóstico das necessidades do grupo... e, a partir, daí trabalhamos as tutorias."

140K - "Os formandos organizam-se. Sabe como é que se organizam nas tutorias? (GC - Exactamente, os formandos subdividem-se pelas áreas disciplinares.) Muitas vezes é só teórico, porque há grupos que fazem questão de estar em todas as tutorias. Muitas vezes nós temos o trabalho de preparar as tutorias, não podem ser um simultâneo, porque apesar de só podermos ter 5 efectivos... muitas vezes quase a turma toda vai..."

140K - "Depende das necessidades que eles têm. Às vezes eles exprimem as necessidades, nunca é só em conteúdos, como sabe, na área da matemática não estamos a falar em conteúdos, nem podemos falar nos conteúdos separados das metodologias e dos materiais que utilizamos. Pode ser, por exemplo, eles podem dizer que tinham necessidade, imagine, de explorar a geometria, porque a geometria envolve a construção de materiais, envolve conteúdos que a maior parte deles não está por dentro, e se nós podemos fazer uma ou duas tutorias viradas para a geometria, para a construção de materiais..."

140K - "E, também, fazemos sempre tutorias que têm a ver com o papel deles... na formação de formadores. Muitos deles têm necessidade, têm algum medo, depois na

construção até do próprio processo enquanto formadores... Não se sentem muito bem, acham que não têm...têm algumas dificuldades em se assumirem como formadores nos países, e, portanto, nós muitas vezes ajudamos a... Sim, a ultrapassar essas coisas."

140L - "(...) as tutorias são uma especialização, se tu quiseses, entendidas como uma especialização. O que eu lhes sugiro é que eles, de acordo com as áreas em que têm mais interesse, em que estão mais interessados, ou de acordo com...(Porque, concretamente no caso de Angola, eles vêm já encartados um para a Língua Portuguesa, outro para as Ciências, outro para a Matemática....Não sei se já reparaste nisso? No caso de Angola, eles vêm sempre definindo qual é a área em que depois vão trabalhar, irão trabalhar nos seus países.) O que eu lhes peço é que eles se dividam pelas diferentes áreas do tronco temáticas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências. As Expressões não, porque as Expressões têm uma carga horária grande, porque são três.... As expressões não têm tutorias. (...) E eles inscrevem-se conforme os seus interesses, para possibilitar o trabalho em pequeno grupo."

140L - "Concretamente, nas tutorias de português que tenho feito nos cursos todos, tenho dedicado sobretudo as tutorias por um lado ao aprofundamento de aspectos que são trabalhados nas sessões plenárias, e que o pequeno grupo levanta e quer ver mais bem esclarecido, e tem sido fortemente trabalhada a questão da planificação das actividades de ensino/aprendizagem do português. O que eu tenho conseguido fazer, não em todos os grupos, mas na maioria deles, é trabalhar na tutoria um conjunto de coisas, que depois utilizo com eles nas sessões plenárias, concretamente no que diz respeito à planificação de actividades de ensino/aprendizagem.(...) Enquanto professores, se tu quiseses. E também enquanto formadores, já fiz as duas coisas. Uma das experiências que fiz foi eles programarem na tutoria uma acção de formação para os seus formandos na base dos módulos de trinta horas. E depois simularem, na sessão plenária, algumas actividades planificadas na tutoria.(...). Também já fizemos na tutoria, uma coisa que me convinha para o meu módulo, a planificação de actividades para alunos a partir de manuais escolares deles. E eles apresentam depois aos outros, nas sessões plenárias, o trabalho que se pode fazer a partir daqueles textos, daqueles manuais. E depois é discutido na sessão plenária"

140L - "Até porque as tutorias aparecem às quatro e meia da tarde (...). É sempre um trabalho muito mais prático, não é mais pinceladas das coisas, é um trabalho prático em que eles produzem coisas que eles, às vezes, continuam a trabalhar em casa e que termina depois na outra tutoria a seguir, para depois utilizarem nas sessões plenárias."

140L - "(GC - Nos termos de referência, quando se fala das tutorias, diz-se que as tutorias devem partir de um teste diagnóstico, em que se detectam quais são as principais lacunas de cada formando, e depois a partir desse teste diagnóstico, levar os formandos a construir um projecto de formação individual, onde tentam colmatar essas lacunas.) Pois, isso é muito complicado. Eu sei porque...é muito complicado. Porque isso, a fazer isso, tinhas toda a gente em todas as tutorias.(...) Portanto, considerámos as tutorias como, se tu quiseses, uma espécie de especialização. Quem está mais interessado na Língua Portuguesa, inscreve-se na Língua Portuguesa, quem está mais interessado na Matemática, inscreve-se na Matemática, quem está mais interessado nas Ciências, inscreve-se nas Ciências. De certa forma, isto permite, se calhar, dar respostas, de outra forma, aos termos de referência, que é: não é fazer um teste diagnóstico, mas são eles próprios que fazem o seu diagnóstico, ou porque gostam mais ou porque acham que têm necessidade de mais Português ou mais Matemática ou de mais Ciências. São eles que vão para ali. É esse um bocado, também, o objectivo daquilo, não é?"

140M - "(GC - Está bem. Em termos do acompanhamento que é feito cá, ao nível das tutorias, este módulo da avaliação não tem tido um papel específico?) Não... não.(GC - Mas tem apoiado as outras tutorias, tem sido solicitado a esclarecer alguns aspectos da avaliação?) Não... não.(...) Por casualidade, quer dizer, penso que casualidade. Já houve

alguns casos que as pessoas se interessaram particularmente...Por estas questões da avaliação, e, portanto, pedem mais algum apoio (...) Só que os formandos cruzam isso com alguns aspectos que trabalharam nas didácticas."

140O - "Tem sido muito irregular, não tem sido sempre igual nos mesmos cursos. As pessoas inscrevem-se voluntariamente em Ciência Integrada, ou em Língua, ou em Matemática, ou assim, e normalmente aparecem umas tantas pessoas interessadas nas Ciências, e eu falo só pelas Ciências, é evidente, e normalmente, o que se faz nessas tutorias é dar resposta aos pedidos que as pessoas lhes fazem., que, muitas vezes, até nem está relacionado com o nosso trabalho. Às vezes está relacionado com o trabalho que a pessoa desenvolve lá, porque muitas dessas pessoas não estão a ser professores no activo; estão ou na inspecção, ou nos serviços centrais, ou estão numa delegação escolar, e têm dúvidas e pedem-nos para nós os ajudarmos nesse sentido. Outros apresentam-nos dúvidas relacionadas com o aprofundamento de conteúdos, e nessa altura nós, se é uma coisa fácil, passível de nós resolvermos nessa situação de tutoria, que são poucas horas, nós damos essas informações, ou fornecemos bibliografia, ou pequenos documentos, damos - lhes indicações para eles fazerem essa documentação, obtendo o conhecimento e a gente depois esclarece. Outras vezes, também se fazem tutorias, já fizemos algumas horas com outras visitas; lembro-me que fomos ver a exposição de *La Villette*, ao Centro Cultural de Belém, fomos ao Museu do Trabalho, aqui em Setúbal. Outras coisas relacionadas com as temáticas que nós colocámos nas aulas e aproveitámos para ir visitar. E também se faz, também nas tutorias se apoiam e se esclarecem dúvidas sobre a formação lá, como é que eles se vão organizar, lá está o tal programa de formação que eles vão ter nos países. Normalmente, não se trata nas tutorias aquilo que se dá nas nossas aulas, são outras coisas."

140O - "(GC - Portanto, não há normalmente a produção de materiais, por exemplo, específicos do módulo, que venham a ser utilizados por eles?) Não, não. Esclarecem-se dúvidas de coisas que não ficaram bem percebidas mas, é muito irregular. Aliás, não estava, pelo menos nós não tomámos conhecimento de nenhuma norma para utilizar essas horas. Portanto, nós usámos este critério, perguntar às pessoas o que é que necessitavam, nestes âmbitos que nós tratamos, tanto eu como a professora Margarida que, mais ou menos, dividimos as coisas ao meio para satisfazer essas necessidades."

150K - "(GC (...) há um acompanhamento cá que é assegurado através do sistema de tutorias, lá nos PALOP's, lá em cada um dos PALOP's, como é que é organizado o acompanhamento na área da Matemática?) Tem mais a ver com situações, com simulações tendo em conta a formação...que eles vão..., o papel de formadores, que eles vão desempenhar, mas também têm construído e feito alguns materiais que não se teve tempo cá de fazer. Lá. Para eles perceberem quais são as dificuldades que têm no terreno... e como é que as conseguem ultrapassar. (Por exemplo, no caso da Guiné, eu há dois anos fui à Guiné, o caso da Guiné, é um caso muito engraçado porque eles iam de cá... É certo, nós tínhamos materiais maravilhosos que eles nunca conseguiriam fazer no país e depois lá conseguimos, com a ajuda de todos, fomos ao mercado, fizemos imensas coisas e conseguimos construir. Eles ficaram imensamente contentes porque achavam que não conseguiam...)"

150K - "(GC - Portanto, mas os conteúdos, durante essa semana...os conteúdos que são seleccionados...) São definidos lá, na primeira manhã, nós trabalhamos um pouco o que é que vai ser o plano de formação durante a semana inteira. E, por isso, é com o contributo deles até porque a situação é completamente diferente daqui(...) Em Moçambique podemos ter metade da turma, que esteve cá na ESES, ou não. Nos outros países, não temos com certeza isso. E, por isso, temos de trabalhar com pessoas que não conhecemos e pessoas que tiveram outras..., uma formação... um bocadinho diferente da nossa, não é?"

150K - "(GC - Mas mesmo os próprios formandos dizem que gostariam de ter uma continuidade em termos de acompanhamento. Por exemplo, aquela semana de acompanhamento que fazem é muito pouco.) É completamente insuficiente. E então se a pessoa quer construir as coisas, fazer as coisas como deve ser desde princípio..."

150L - "(...) quando eu trabalho com eles, também, as questões das planificações, da formação, é, no fundo, também, tentá-los ajudar a construir um projecto enquanto formadores. Como é que constróem as coisas, como é que se reflecte sobre as coisas (...). Concretamente, quando nós vamos aos países, fazer as acções de acompanhamento nos países (...) eu acho que toda a gente adopta isto, é fortemente o trabalho de reflexão sobre o que é ser formador naquele contexto, e preparar trabalho de formação. Portanto, eu nos países o que tenho feito, e quase toda a gente faz isso, é pegar nos materiais de formação que eles têm, nos módulos concretamente, e articular respostas de formação para os seus países. Pegar num módulo, gerir um módulo, perceber como é que se executa, simular a realização de actividades dos módulos, planificar... (...) o que eu lhes peço geralmente é que programem a aplicação do módulo, planifiquem a aplicação do módulo, depois cada pequeno grupo escolhe uma actividade do módulo, e vai executá-la, os outros vão ser os formandos e eles vão ser os formadores, e vão dar aula, vão fazer aquilo."

150L - "(GC - Em relação à questão do acompanhamento lá, referindo-me novamente aos termos de referência, a ideia era que o acompanhamento lá fosse um pouco esclarecer dúvidas ou dar novas sugestões de trabalho, em função do trabalho deles lá enquanto formadores. O que acontece é que eles lá ainda não fizeram formação. Portanto, nunca podem partir dessa base, nunca tiveram oportunidade de partir dessa base para...) Não, isso nunca, em país nenhum. Aliás, o único país onde isto acontece é Cabo Verde, mas eu, Cabo Verde, nunca fui. Onde as pessoas são apanhadas para começar a trabalhar em formação é em Cabo Verde, mas, mesmo assim, acho que ainda não se apanhou ninguém que tivesse trabalhado no terreno."

150L - "(...) por acaso, quando li os termos de referência, a primeira vez, logo no início do projecto, eu pensei que isto ia ter uma estrutura recorrente, e que nós todos os anos íamos trabalhar com todos. E que isto ia em crescendo, tipo espiral, mas não. Tu só vais trabalhar com aqueles que formaste naquele ano."

150M - "(...) aquilo que constitui, chamemos, a componente das ciências da educação, chamemos assim,... não é objecto de um acompanhamento tutorial por país. E, portanto, aí, mas isso é por definição do próprio projecto, (a meu ver, não é... não é o mais interessante, mas também deveria de haver um acompanhamento nesta área, mas pronto, não há.) Espera-se que isso seja uma transferência directa e... linear, quando a gente sabe que não é verdade. (...) Eu penso que há aqui um divórcio ainda muito claro que é um divórcio lá como cá... que é entre, o que se pode chamar, o currículo e a avaliação. Quer dizer, são duas peças independentes. Que reflecte, digamos, uma concepção determinada de avaliação...(entre os próprios formadores, provavelmente, não há uma unanimidade nesse tipo de pensamento.)"

150N - "(GC - Já agora, da vossa experiência de acompanhamento em África, porque vocês têm uma semana de acompanhamento, uma vez por ano?) (...) Os professores do tronco comum não vão, só vão os professores das áreas específicas. Portanto, é uma formação por área específica, em que, em princípio, se deverão reflectir nas áreas específicas aprendizagens relacionadas com o tronco comum."

150O - "(...) os de aqui que conheciam mais ou menos e que conseguiam perceber o módulo de aqui; agora, os que estiveram em ali, os que estiveram em acolá não percebiam nada dos nossos módulos e os nossos não percebiam nada dos outros módulos, não é? Eu não sei, tenho dúvidas de como é que aquilo vai ser utilizado, e vai ser aproveitado pelas pessoas; em dois sentidos, para já, não sei se lhes chegam às mãos, segundo, não sei se entendem a estrutura, a estrutura dos módulos."

1500 - "(GC - Mas, durante essa semana de acompanhamento, que normalmente fazem lá; aproveitam essa semana...) Para preparar a formação que eles lá têm de fazer. Eles, em princípio, devem preparar actividades e calendários para o curso que eles têm obrigação de fazer a seguir (...) como lá temos pessoas de, por exemplo, este ano vamos ter em cada país as pessoas reunidas que estiveram em *aqui, ali e acolá*; normalmente começamos por fazer uma partilha sobre, e uma troca de impressões sobre, o que se fez nas três instituições, não é? Em termos de..., dos conteúdos, das metodologias e das actividades extra que foram feitas nas três instituições, depois, começamos, com base nos materiais que temos, o ano passado foram os segundos módulos, vamos escolher actividades adaptáveis aos programas do país, nas diferentes instituições, para preparar, para preparar a formação. E aí a formação é sempre pequena porque é uma formação de trinta horas, trinta horas num total teórico que são na prática, na prática, aquilo vem cá mais para baixo, com os intervalos e tal. Mas é importante, são cinco dias a uma média de seis horas por dia, e..."

210K - "Nós partimos de uma base comum. Não é? E essa base é dada pelos professores, se calhar, da Guiné, de Moçambique, que em termos formação foram aqueles tiveram formação mais deficiente. Depois, durante o curso, procuramos adequar às realidades de cada um dos países, e quando falamos em exemplos, tentamos que eles dêem exemplos de cada um dos seus países. Partilhem de experiências diferentes. Pretendemos que isso seja feito, pois em contexto. E que eles consigam mesmo no caso, por exemplo, uma das coisas que nós trabalhamos muito em termos da matemática é a resolução de problemas. Quando trabalhamos a resolução de problemas e a metodologia que deve ser usada na resolução de problemas pretendemos que eles, cada um, consiga fazer a transposição para a realidade sócio - cultural dos seus países."

210K - "(...) até porque aqueles que... há sempre mais de Moçambique e mais de Angola,... porque é proporcional ao país. Portanto, temos de nos... temos de adequar às realidades desses países, são países... mais complicados, do que o caso de Cabo Verde ou até mesmo da Guiné. S. Tomé (...) E que são muito menos."

210K - "Há outro problema, que senti duas ou três vezes e que tem a ver com a realidade sócio - cultural. Uma das coisas que nós... Eles estão sempre na sala dispostos em grupo... e, efectivamente, a maior parte das actividades que nós propomos, são feitas em grupo. Eles têm a actividade, é proposta a actividade, eles tentam-na resolver em grupo e depois alguém, alguém do grupo, tem de partilhar essa actividade com o resto da turma, com o resto das pessoas, não é? (...) é um bocadinho difícil fazer isso em muitos casos, porque, por exemplo, houve num curso, não sei se foi o 2º se o 3º, havia um senhor, um professor, que era bastante mais velho que os outros... e, em termos culturais, um "homem grande", como eles dizem na Guiné... é uma pessoa digna de todo o respeito e de toda a vénia, e os outros não podem falar. E, então, o que é que acontecia? Quando eu dizia assim: "Bem e agora quem é que vai expor, ao resto dos colegas, o que é que se passou aí nesse grupo?". Era sempre o mesmo, e não conseguia arranjar maneira... Porque era sempre o mesmo que era o mais velho, se era o mais velho era aquele que devia falar e os outros deviam ouvir. Até que tive de dizer explicitamente, então hoje vai ser o A, ou o B, em vez de ser o Manuel vai ser o Joaquim."

210K - "(...) Em termos da própria matemática, eu costumo dizer qual é o nome que nós usamos e costumo- lhes perguntar a eles se nos países é aquele nome que usam ou é outro nome. E, portanto, costumamos até partilhar às vezes nomes diferentes. A maneira como fazem as coisas é diferente nalguns países. Costumo sempre perguntar: "E então no vosso país como é que faz? E na Guiné, faz assim? E em Cabo Verde, faz-se como?" Qual é o termo que se usa? Eles vão dizendo, a gente escreve no quadro. Desde que a pessoa esteja atenta a isso acho que se consegue interpretar."

210K - "Acho que, por exemplo, foi importante... No nosso caso, nós já tínhamos ido aos países, mas acho que é importante que haja uma parte do acompanhamento feito nos

países... Que assim... e como são os mesmos formadores, os formadores percebem quais são as realidades que existem e conseguem pensar de outra maneira a forma como dão aqui as aulas... (Se só estivessem aqui, se os formandos fossem destacados todos para Portugal... e não houvesse a oportunidade de os formadores irem alguma vez ao país, não tinham percebido algumas formas...) São diferentes realmente, a forma como eles pensam, a forma como eles vivem."

210L - " (...) porque estamos a formar formadores de formadores, formadores de professores que é o que eles são, estamos a fazer passar todo um conjunto de informações sobre as diferentes metodologias de aprendizagem da leitura e da escrita, dando a nossa opinião sobre aquilo que consideramos que se aplica na maior parte das situações em África. Não adoptando um método, mas, se tu quiseses, adoptando uma metodologia, que é uma coisa mais alargada, que é familiarizar as crianças com a língua falada, entrar numa estratégia lúdica de trabalho com a língua, numa primeira fase. Há algumas coisas feitas por nós, concretamente foram para a Guiné Bissau, cantilenas, lengalengas, histórias, brincadeiras, canções, etc.. Propondo um período de oralidade, que até já fazem em alguns países africanos, um período de oralidade longo, em que o português falado impera, para familiarizar as crianças com os sons da língua e com padrões de articulação, etc. E, depois, pegar nesses padrões linguísticos que são trabalhados na oralidade, e entrar na alfabetização por aí. Entrar na alfabetização, mas sempre numa perspectiva global. A ideia da aprendizagem da leitura e da escrita é sempre a partir..., não a partir do som, mas partir da palavra para a sílaba, para a letra."

210L - "(...) no âmbito da metodologia, há uma coisa que é fundamental, isto é para o português e para as outras áreas todas, que é a questão do erro, porque, devido às características do professor africano e da escola africana, o saber a língua dá autoridade e o professor tem o poder de sancionar ou não aquilo que se faz. O erro é uma coisa muito complicada, porque é sempre uma coisa para reprimir, para punir. E há uma coisa que a gente faz sempre, que é a questão da pedagogia do erro, para eles perceberem que o erro pode ser uma forma de aprendizagem importante, concretamente em questões linguísticas, em todas as áreas, mas na língua é muito importante. E se o objectivo é pôr as crianças a comunicar em português, eles não podem ser reprimidos, e tem que se aceitar e trabalhar de outra maneira (...)"

210L - "(...) trabalha geralmente, que é a questão da interacção cultural entre a oralidade e a escrita."

210M - "Eu penso que os temas tratados, são temas..., e da avaliação que eu tenho feito, são temas que eu tenho percebido como pertinentes, digamos, em qualquer um dos países. Obviamente que a capacidade, enfim, de mudança para uma perspectiva deste tipo, penso eu que é muito diferente de país para país, não é? (...) está muito presente esta ideia, que a qualidade dos sistemas depende muito, tem muito a ver com a avaliação e com os exames e, portanto, quanto mais exames mais qualidade existe. Embora seja uma ideia que, enfim, que eu contrário ou tento contrariar, não é, porque o problema da qualidade está na capacidade de aprender, ou na forma de promover a aprendizagem, e a avaliação que habitualmente se pratica não favorece, de facto, bons contextos de aprendizagem, não é?"

210M - "(...) dentro da minha experiência é assim, estas ideias, que eu tenho vindo a trabalhar com eles, têm tido bom acolhimento e boa pertinência. Porque eles diziam que devia ser mais tempo, devia ser feito no início e não no fim, devia ser feito... Pronto, há determinado tipo de manifestações e há um interesse que se vê que as pessoas têm."

210M - "(...) dentro de alguns países há algumas situações complicadas, que é... quer dizer, a mudança, mudar a avaliação implica mudar muitas coisas e, portanto, ... Em termos do próprio sistema educativo... quer dizer, implica a estrutura, implica a forma, implica, mesmo muitas vezes, a própria função docente... (Por exemplo, nalguns países, a promoção na carreira, se se pode falar assim, está dependente da quantidade de

aprovações por alunos que os professores apresentam, não é? Quer dizer, sendo assim esta..., sendo, no fundo, a avaliação dos alunos um elemento de controle da própria actividade do professor,...visto de uma forma muito estreita e linear. Obviamente, tudo isto são condições impeditivas de mudança, seja daquilo que for ou, para se mudar, vai ter que se mudar todo um conjunto de coisas bastante vastas, - ...e que é complicado. Feitas as contas, as dificuldades são imensas.)"

210M - "Na maior parte dos países, há uma grande centralização de todo... o sistema da avaliação, não é? Portanto, os exames, todas as provas de controlo mais formais, ... controlo da aprendizagem mais formais, dependem, digamos, das estruturas centrais do ministério. O professor tem pouco poder. Neste tipo de coisas, tenho visto uma grande receptividade das pessoas em aceitar, e perceberem, que, de facto, a avaliação pode ser feita de outras formas,... que os exames são extremamente falíveis e, por outro lado, colhem muito bem a ideia duma, de mais responsabilidade dos professores...na construção dos processos de avaliação.(...) as pessoas manifestam uma grande abertura a acções de formação da avaliação. Uma atitude bastante positiva à transformação, enfim, deste processo..."

210M - "(GC - Porque eu creio que, de facto, sendo isto uma filosofia inovadora, vá lá em relação aos processos que decorrem neste momento em África, estes formandos têm alguma dificuldade em fazer essa transferência para os seus contextos educativos lá, não é?).É óbvio (...) Não é de facto, nem pouco mais ou menos, aqui com 12 horas, que se consegue. Isto é uma sensibilização apenas. Chamemos-lhe assim, não é? E, portanto, essas transferências são processos sempre muito demorados. Porque, de facto, trabalhar desta forma implica trabalhar com o programa, também, de uma forma diferente."

210M - "(GC - (...) atendendo que as culturas africanas têm valores próprios,... a forma como eles têm representada a questão da avaliação, sob o ponto de vista cultural, é um obstáculo... a essa transformação?) Não... Não... Não vejo...Não mais do que... Não mais do que aqui, por exemplo. (...) Do cultural..., não tenho, de facto, notado grandes resistências..."

210N - "O ponto de partida da maioria das temáticas, pelo menos na área da Organização do Ensino e da Aprendizagem, sobre as outras não me posso pronunciar, é sempre a sua experiência como professor. (Todos eles foram professores e, portanto, sempre que partimos para uma discussão de um tema, por exemplo, o que é currículo?, a pergunta é - lhes feita a eles. O que é para eles currículo?, depois analisamos outras, outros conceitos de currículo.) E analisamos, portanto, o que é que alguns autores designam. A razão por que eu faço isto, é porque também é preciso, com eles, adquirir alguma elasticidade na terminologia. Os vários países não usam terminologias idênticas,(por exemplo, a definição de objectivos, (...)) O que acontece é que, tem sempre que ser perguntado primeiro, como é que eles fazem e só depois é que é discutido com eles outras possíveis maneiras, mais claras, mais significativas, e mesmo exercícios. Eu faço sempre, com eles, exercícios de definição de objectivos)"

210N - "Não, também faço exercícios que não têm nada a ver com nada, quer dizer, que são tirados de um livro qualquer, e são sobre qualquer coisa, resolver equações, fazer adições, medir não sei o quê; que isto é internacional. Quer dizer, ao nível do ensino primário, eu já conheço o suficiente do programa dos PALOP's para poder saber que a maioria dos conteúdos programáticos, dos programas dos PALOP's, são muito influenciados pelos programas nacionais portugueses, não é? (...) Mas, em termos globais, a maioria dos conteúdos que aparecem são muito semelhantes, até nas designações das áreas do saber, aos dos programas portugueses."

210N - "(...) em termos globais, os meus exemplos são mais fáceis de dar. Como eu estou numa área geral, posso usar os exemplos que eu entender. Os meus colegas das áreas específicas é que têm mais cuidado em usar exemplos característicos da região, nomeadamente, por exemplo, nas ciências integradas, mas como as pessoas se

deslocaram aos países têm facilidade, por um lado, em fazer isso, e por outro, em pedir-lhes que eles digam como é que costumam fazer."

210N - "(...) como é que eles vêem a possibilidade de pôr em prática aquilo que nós estamos a sugerir, e aí é que dá sempre um certo diálogo e debate, e eles manifestam algumas dificuldades, muitas das dificuldades têm a ver com a falta de recursos, daí fazermos a inventariação de recursos possíveis. A outra das dificuldades que eles colocam sempre é as dificuldades das crianças, e aí nós partimos sempre de um problema que é: todo o ensino é feito em português, que é uma língua nacional, e as crianças não têm como língua materna o português."

210N - "(Em todos os países, e por razões óbvias, dados os sistemas políticos que têm vigorado, a forma de organizar ensino/aprendizagem é muito mais formal, muito mais dirigida às aprendizagens do saber, do saber científico exclusivamente, e as atitudes são também trabalhadas, mas em termos de manter, portanto, relações de grande, de educação, de respeito pelos mais velhos, etc., etc. Um dos meus papéis é convencê-los que o importante não é ensinar saberes científicos apenas, porque esses há em muitos sítios para se ir à procura, mas precisamente em saber como é que se hão de procurar, ou seja, a desenvolver capacidades.(...) Mas não dão tanto valor, possivelmente, a questões que são as que eu demoro mais a trabalhar com eles, como, por exemplo, trabalho experimental, resolução de problemas. Numa palavra, todos os métodos activos, que eles usam muito pouco, o que é natural porque, quando tem sessenta ou setenta crianças, o professor tenderá para falar o tempo todo, muitas vezes sem manual. As crianças não têm, às vezes, nem cadernos, nem papel, nem lápis, nem manual, portanto, o professor tende a falar o tempo todo,) e o que nós damos é algumas alternativas. (...) coloco à discussão determinadas soluções que foram encontradas noutros locais e pergunto qual é a opinião deles (...)"

210N - "(...) a maneira como eles vêem o apoio da comunidade é também um pouco distante e formal, porque, geralmente, o professor é uma pessoa muito mais culta, sobretudo nas comunidades isoladas ou rurais, do que a maioria dos outros membros da comunidade. E, portanto, não há, naturalmente, uma grande ligação, excepto por via ou das festas, ou da necessidade que as pessoas têm de recorrer ao professor como provavelmente a pessoa mais culta e educada.(...) na intervenção directa na escola, como seja, no pedir apoio às pessoas, por exemplo, eles vêem como alguma interferência haver, por exemplo, ou pais, ou mães, ou encarregados de educação que pudessem estar disponíveis para ir ajudar nos grandes grupos. Eles estranham muito) E esse é um outro exercício também objecto de discussão, que são as funções do professor em países em desenvolvimento. É - lhes apresentado um estudo feito por países europeus e, depois, peço-lhes a contribuição deles para as diferenças e o que é que eles acham. Como é que eles construiriam as capacidades do bom professor, necessárias aos países deles."

210O - "Duma maneira geral, as actividades que nós propomos são sempre escolhidas utilizando o mínimo de materiais e os materiais mais simples dos de uso comum, com poucas excepções, lembro-me, por exemplo, o microscópio é indispensável para algumas coisas, mas para outras há muitas coisas que se podem substituir e, portanto, temos sempre possibilidade de arranjar uma montagem simplificada relativamente passível de encontrar. "

210O - "Pela nossa experiência da vida da África, (...) temos estudado imenso aquelas situações que as próprias pessoas e o convívio com as pessoas... (Eu, pela minha parte, tenho-me servido, tenho estudado imenso tudo isso, através de documentação directa, através de documentação dada pela Oikos e outras organizações equivalentes, que têm imensa documentação e que nós temos aqui na escola, para ver isso, nós temos estudado a situação lá.) E quando lá estamos com os cursos, a maneira que nós temos de solicitar às pessoas a intervenção e o pedido das propostas para nós trabalharmos, tem-nos dado possibilidade de perceber as questões das culturas e as questões dos valores. "

210O - "(...) temos tentado partir das propostas das pessoas, e, com o conhecimento que entretanto fazemos, penso que conseguimos dar resposta e enriquecendo com os nossos conhecimentos digamos "ocidentais" ou europeus."

210O - "(...) a metodologia que nós temos usado, de pôr as pessoas a fazer as ditas dramatizações, a realizar as ditas actividades, que as pessoas se nos têm revelado, e as discussões que há, de partilha a propósito de tudo o que se faz, nos dão muitas indicações."

210O - "E mesmo noutros projectos para fazer os manuais, e neste caso os módulos, porque, 'tá a ver, então no natural, eu que sou (...) ainda tenho tido muita dificuldade, tenho tido muita dificuldade não é bem isso, tenho tido muito trabalho, mais correctamente assim, para estudar o natural de lá; para entrar nas características das questões da fauna, das questões da flora, das questões da agricultura, das questões da pesca, não é? Tem sido fundamental, para não fazermos aquilo que se fez durante anos que era: nós, aquilo que se sabe daqui passar para lá, (...) isto em termos dos conteúdos."

210O - "Em termos de...do contacto com as pessoas, dos valores, enquanto nós estamos com eles, tentamos, também, até nos intervalos, nestas saídas, nestas visitas, conversar bastante com eles e até, em particular, nas tutorias fala-se bastante e conversa-se bastante."

210O - "E a gente pretende que cada um, dos diferentes países, quando apresenta os trabalhos, quando apresenta as actividades, tenha sempre a sua versão em termos do seu país, fazer sempre a comparação com o seu programa, mesmo que seja diferente do dos outros (...)"

210O - "(...) há sempre opiniões que, como hei - de dizer, que podem ficar mal defendidas, ou poderão ser mal compreendidas, porque nós partimos do princípio que aceitamos as opiniões, que aceitamos os valores, se bem que tenhamos que criar um ambiente em que nenhum imponha aos outros os seus valores, tem que (...) os conhecer para os aceitar, e em termos de... Não nos metemos muito nos valores, para já a nossa atitude tem sido essa. Cada um fica na sua, apresenta as coisas, é analisada, mas... Em que mesmo metemo-nos muito pouco nas questões da história.(...) Tanto que, sempre que nós precisamos de apoio, nós próprios precisamos de apoio para a história, nós servimo-nos de um consultor, consultores africanos, para nos apoiar (...)"

210O - "Eu acho que isto dá azo a produzir-se uma quantidade de material que pode ser utilizado; agora, sujeito a adaptações, e é aí que eu tenho uma certa dúvida se as pessoas estão preparadas para essas adaptações (...) Ao contexto local. Saber o que nós fizemos aqui e transferir isto para lá, e a própria utilizar os manuais da Gulbenkian como deve ser, porque as pessoas estão muito viciadas em usar o manual tal e qual e não gerir o manual, usando uma metodologia diferente daquela que até possa estar empregue no manual. Isto é que as pessoas não têm, esta gestão."

210P - "(GC - Como é que faz essa adequação à cultura deles?) Eu penso que isso depende da estratégia do professor. Se o professor, neste caso o monitor da acção, quiser impor alguma coisa em vez de respeitar a sensibilidade do aluno, é evidente que isso lhe trás problemas. Agora, se o monitor, o professor, enfim, quem está a orientar as coisas, tiver a sensibilidade suficiente para respeitar o que cada um..., o gosto pessoal, um cem número de coisas, esse problema não se põe. Porque se for assim a falar (...) de desenho à vista, há regras que...aqui para nós é o mesmo (...) Há regras que para uma coisa estar vista em perspectiva (...)com o mecanismo da vista e, portanto, isso em qualquer cultura é sempre igual. Agora, depois, a expressão com que aquilo sai isso tem a ver com a cultura, evidentemente para começar termos de respeitar, a partir do momento em que a linguagem está correcta, as regras estão correctas, o resto pertence a cada pintor. (...) quer dizer, não há uma que esteja bem e outra que esteja mal."

210P - "Portanto, mesmo europeu não há uma regra, não há um gosto, não há...Claro que há cores que para nós a conjugação daquelas cores podem ser talvez estranhas, não sei se

é estranha, pelo menos, menos vulgar, e para eles, duma maneira geral é mais normal, é mais comum, é mais...e agrada mais a eles. Apenas há que respeitar mais nada. E, se calhar, porque é que somos nós que estamos bem e são eles que estão mal? Não, de maneira nenhuma, ou porque é que hão - de ser eles que estão bem e nós não, são realidades diferentes."

210P - "Evidentemente, se o objectivo do trabalho for fazer um desenho realista, então, não interessa qual é a cultura e terão que não interpretar o que se está a desenhar mas obedecer às regras da proporção do modelo. E, portanto, aí a única interpretação possível é a questão do traço, mas as proporções têm de estar correctas de acordo com o modelo. Agora, a esse tipo de esculturas a que se está a referir, que são completamente diferentes conforme os países (...) completamente numa outra interpretação, completamente diferente, mas isso é uma interpretação do autor, é uma explicação de uma linha interpretativa. Agora, não quer dizer que esse mesmo autor (...) não quer dizer que eles não desenhassem exactamente de uma forma académica, nas regras, coisas muito bem certinhas e tudo muito correcto. E, depois, quando começa a dar liberdade de fazer obras de interpretação pessoal, aí são justamente a sua cultura, todo o seu sentir e aí surgem coisas completamente diferentes. E, portanto, isso já é uma interpretação pessoal."

310K - "(GC - ...sobre o decorrer deste processo, qual é o balanço que faz desta formação?) Eu acho que é..., foi muito enriquecedora, tanto para nós... como para eles. Houve..., eu tenho algumas dúvidas, mas isso, se calhar depende das realidades dos vários países, é o desmultiplicar, o que vai acontecer, e daqui a cinco anos o que é que sobrou disto. Além dos próprios, para os próprios, com certeza,... que o saldo é bastante positivo. Agora em termos, depois da desmultiplicação, em termos de alguns países, nesses não sei o que é que vai sobrar... mas, de qualquer forma, acho que há - de contribuir para a melhoria das qualidades do ensino nesses países."

310K - "(GC - Em relação aqui à própria instituição, e as actividades que decorreram aqui, qual é o balanço que faz?) (...) Eu acho que... não era só eu, toda a gente cá da escola iria dizer, sim. Outra vez. Até porque acho que a escola, e a vida desta escola vai ficar mais pobre quando...quando eles se forem embora. Nós já estamos habituados, de vez em quando, temos cá um grupo de professores. Acho que eles se integram bastante bem e fazem actividades engraçadas até para os nossos alunos da formação inicial conhecerem as realidades dos países deles... e promovem, e têm espectáculos, fazem coisas engraçadas. E acho que toda a gente gosta de os ter cá e eles também sentem-se bem..."

310L - "A avaliação, em princípio, a meu ver é muito positiva. Porque eu, em relação aos países..., com África, há uma coisa que é assim: acho que por poucas repercussões que o trabalho tenha no terreno, eu acho que o trabalho faz diferença. Faz diferença em relação às pessoas que são destinatárias deste trabalho, concretamente as pessoas que cá vêm, com quem nós trabalhamos. Ainda que estas pessoas voltem para os seus países, não façam formação de professores coisa nenhuma, nunca sejam formadores, e continuem a ser professores, mas tenho a certeza absoluta que esta gente vai ser melhor professor, com a formação que tem aqui e com os materiais que leva daqui. Assim eles queiram. Por outro lado, do ponto de vista da formação pessoal desta gente, eu acho que nós fazemos também muita diferença. Porque possibilita-se a estas pessoas um conjunto de experiências que são altamente valorizantes para eles. (...) De facto, há pessoas que saem dali com um conjunto de armas que lhes permitem organizar-se e encontrar respostas novas. "

310M - "Mas a questão da grande preocupação dos projectos financiados internacionalmente... Não é só deste. É um grande primado, de facto, das didácticas, quase das metodologias e das didácticas, e não tanto noutros aspectos mais..., no fundo, centrais na actividade em si, que são aspectos de âmbito pedagógico.....que tem a ver com, as atitudes que se tem para com os alunos, da forma como se está, as relações, a

comunicação, a avaliação... (...) os usos. Eu acho que isto é muito desvalorizado, chamemos assim,... nos programas, genericamente, nos que eu conheço.(...) E didácticas entendidas de uma forma clássicas."

310O - "Em termos de balanço, eu julgo que há coisas a considerar de uma maneira diferente. Primeiro, os cursos em si. Acho que para estas pessoas que cá estiveram isto foi francamente positivo, francamente positivo. Os cursos eram com um número adequado, vinte pessoas; o facto de estarem os países todos misturados, e até as proporções que usaram, acho que foi completamente adequado. As coisas funcionaram bem, portanto, as pessoas entenderam-se bem, começaram por não se conhecer e saíram daqui, de uma maneira geral, amigos, e mesmo entre países diferentes. Acho que a preparação que nós conseguimos fazer, (...), para o que eles vão fazer lá, foi mais ou menos adequada, apesar de ser um pouco curta para aquilo que lhes vai ser pedido. Apesar de eles estarem aqui três meses, e nestas áreas todas, eles levam daqui as bases (...)"

310P - "(...) Em termos da expressão plástica, acho que é pouco (...)"

320K - "Alteramos algumas coisas relativamente ao programa, porque não conseguíamos cumprir aquilo que tínhamos... inicialmente previsto. E, por isso, há um conteúdo, um tema, que é a estatística, que nós acabámos por aflorar só muito levemente nos... vários cursos, porque não temos de facto tempo para isso, e, portanto, resolvemos apostar noutros que são mais importantes. Por outro lado, no primeiro e no segundo curso nós não tínhamos o apoio dos módulos...ainda, não é? Portanto, agora... dos módulos escritos. Agora, conseguimos utilizar, experimentar coisas dos módulos que não fazíamos nos primeiros. (Depois de ter esse apoio, podemos utilizar os nossos, os módulos feitos aqui na ESES, e os módulos feitos nas outras instituições. Temos muito mais apoio, podemos alterar... um bocado aquilo que fazemos nas aulas, porque também podemos, dar-lhes textos para eles lerem em casa, podem fazer coisas em casa, que já têm um apoio em termos de material.)"

320K - "(...) no caso da matemática, acho que... não houve grandes alterações. O tempo, dar-lhes tempo,... o ritmo de trabalho,... é completamente diferente. Não é?"

320K - "Houve outras disciplinas onde as pessoas responsáveis, não estavam tão habituadas a isso, tiveram que alterar aquilo que faziam, porque de facto... o nível, não sei se posso dizer bem o nível, mas a experiência deles é, e a forma como vivem, é diferente. Os aspectos sociais e culturais são diferentes dos nossos, portanto, nós também temos que nos adaptar à cultura... dos países."

320L - "Algumas alterações, por exemplo, neste último curso, introduzimos áreas de opção, já no outro introduzimos, agora vão ter computadores, no outro fizemos um trabalho de recolha de lendas e histórias tradicionais, tentámos introduzir o teatro...Agora até já trabalham aos sábados, estão lá a fazer aquelas coisas"

320M - "Em termos de conteúdos, eu tenho vindo a privilegiar muito mais..., sendo assim..., tenho vindo a privilegiar muito mais o trabalho sobre, desmontar, ou melhor, tentar construir com eles muito mais uma atitude formativa em relação à avaliação. Eu dentro das 12 horas, digamos assim, tenho trabalhado muito menos a questão das concepções, refiro-as mas tenho, temos organizado muitas sessões de trabalho com exercícios, com coisas, sobre a questão das atitudes e a forma de olhar, no fundo, a avaliação (...) E um outro aspecto é muito a tentativa de trabalhar aqueles aspectos que eu à bocadinha referia, tentar que as tarefas propostas estejam..., quer dizer, no fundo, estejam centradas naquilo que se pretende avaliar, chamemos assim. E que, ao mesmo tempo, haja um trabalho..., isso também tem sido um..., digamos uma preocupação, sobre a explicitação de critérios, não é? (...) eu tenho vindo a acentuar, a dar mais tempo, chamemos assim,... a esses aspectos, em detrimento dos outros."

320N - "(...) na reestruturação do manual, estamos a tentar, tanto quanto possível, simplificar alguns textos e introduzir ainda mais algumas actividades que decorrem de

todas aquelas que a gente realizou aqui, porque a versão inicial do manual foi feita no final do primeiro curso, tivemos apenas um curso de experiência com os materiais que usámos. A intenção é, de facto, que os materiais usados nas sessões sejam o mais idênticos ou iguais possível àquilo que vai figurar na forma definitiva do manual."

320N - "Foram realizadas algumas alterações ao nível da área geral, nomeadamente no que diz respeito à quantidade de material passível de ser trabalhado nas sessões. Portanto, apesar de nós(...) Tivemos que reduzir.(a lentidão com que se discutiam metodologias de trabalho, como a resolução de problemas, ou o trabalho de projecto, ou o trabalho experimental, ou manipulação de trabalhos educativos, etc., era muito grande e portanto, não foi possível passar para coisas mais complexas.)"

320O - "(...) nós temos um programa que em princípio foi um pouco diferente do que este do último curso, fomos modificando um pouco o programa, no entanto, as maneiras de trabalhar são, no fundo, sempre semelhantes."

320O - "Em termos de alteração, nós fomos afinando as metodologias. Nós no primeiro curso andámos um pouco às apalpadelas para ver o que é que interessava às pessoas. (...) Não demos tanta importância à questão das simulações/dramatizações que vimos que era uma coisa que, a partir de certa altura, era fundamental desenvolver e, portanto, a questão da abordagem global a mesma coisa. (Baseámo-nos, principalmente, na questão do estudo dos outros, e das relações com o ambiente, e do aprofundar dos conteúdos teóricos, que era o que, normalmente, as pessoas pediam-nos, e achámos que isso não interessava porque nós nunca, em cursos destes, nunca poderíamos dar resposta a todos os conteúdos e, portanto, tínhamos era que desenvolver mais as questões pedagógicas (...))"

321L - "A repartição das horas, em Setúbal, foi feita de acordo com o que vem nos termos de referência em termos de percentagens. Depois no que diz respeito ao tronco temático, cada disciplina tem 60 horas, o Português começou por ter 90 e está a ficar com setenta e tal, o Português tem mais. Roubámos algumas ao Português para dar às Expressões porque queixavam-se que tinham poucas, e as Expressões também têm 90 horas, 30 para cada. As Ciências e a Matemática têm 60, o Português tem setenta e tal, e as Expressões têm 90. O resto é para o tronco comum. O tronco comum está dividido em áreas diferentes. A área que tem mais é a chamada área de Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, tem trinta e tal, a área chamada do Desenvolvimento Curricular e Organização do Ensino da Aprendizagem e da Avaliação tem 34 ou 36, depois a área da Sociologia tem menos"

321M - "(...) e este módulo é, quer dizer, complemento que se integra no desenvolvimento curricular, e que, portanto, são cerca de doze horas... sobre as questões da avaliação, mais especificamente sobre as questões da avaliação, portanto é um, digamos, um terço talvez, cerca de um terço, do programa de desenvolvimento curricular."

321N - "(...) todas estas áreas têm poucas horas. Por exemplo, a Organização do Ensino e Aprendizagem e a Avaliação Pedagógica têm quarenta, o que dá como consequência que só para a área da planificação, do currículo, etc., ficam vinte e quatro."

322M - "(GC - Como é que é assegurada a articulação entre este módulo da avaliação e os outros módulos que fazem parte do curso, nomeadamente os respeitantes ao bloco específico, às ciências integradas, ao português, à matemática, a todas essas...) Olha, sobre o ponto de vista da avaliação não é feita..., quer dizer, conheço os manuais e... acho que seguem, digamos, em linhas gerais, a filosofia que...preconizada. Porque pretende que avaliação seja diversificada, que não assente só num instrumento, seja diversificada, que tenha esta componente formativa, penso que isto é comum... aos diversos módulos que eu conheço - Do ponto de vista...com o desenvolvimento curricular, também conheço os manuais e conversas informais com...(GC - As pessoas que trabalham nessa área.)..."

que trabalham nesta área. E é assim, digamos, processos informais e o conhecimento, penso eu que ambos... que as pessoas têm dos módulos que estão disponíveis."

322O - "É uma coisa que lá se sente é eles repararem, os formadores repararem e sentirem, que entre as instituições aqui em Portugal não há articulação de trabalho. Realmente...(GC - Quer em termos de conteúdos, quer em termos de metodologias.) E até em termos de organização dos módulos. (Quem faz essa articulação é a própria Gulbenkian. Quando nos pediu os esquemas dos módulos, fez uma reunião connosco, nós todos os anos lá vamos, temos uma reunião, devíamos até ter mais mas, em geral, só temos uma para acertar um pouco as agulhas mas é uma coisa muito ligeira. A gente tem conhecimento do que o outro faz mas não articulamos as coisas à priori, vem sempre à posteriori.)"

330K - "Introduziria algumas alterações, mas não alterava grandemente aquilo que foi feito. Porque nós fomos alterando e fomos tentando melhorar...(...) Acho que não alterava grandemente, nem em termos de metodologia nem em termos... de conteúdos científicos."

330K - "(E ainda por cima, como todos os anos lá vão pessoas, pessoas diferentes, eu acho que deviam, deviam ter promovido encontros com os outros que já lá estão. (...)) É sempre para os últimos. Não é? E nós nunca temos oportunidade de ver, nem conversar, nem discutir nada com os outros... Com os anteriores, desde o primeiro curso, não é? (...)) GC - Pode ser uma proposta a apresentar para a continuidade deste projecto.) Pois. Enquanto as pessoas lá vão, não é, as viagens estão pagas é preferível ficar lá mais uma semana e promover algumas... reuniões de discussão como os outros que já lá estão, que já estiveram no terreno e, eventualmente, já estiveram na experimentação. E podem dar outro tipo de contributo."

330L - "Em termos de futuro, quando eles se queixam que é pouco tempo... Para aquilo que a gente quer fazer, eu também acho que é pouco tempo. É pouco tempo. É uma formação demasiado intensiva, (as pessoas têm dias, quando começam as tutorias a funcionar, que é quase 8 horas por dia. Portanto, tens 6 horas de formação e depois a tutoria são mais 2 horas. É muito tempo. As pessoas passam o tempo inteiro enfiadas ali (...)) Acho que é uma pena, eles fazem uma visita, pelo menos, a uma escola portuguesa, acho que é uma pena não haver mais tempo para os pôr, a estar na escola, um período longo. Arranjar professores portugueses que os recebessem e que eles vissem algumas coisas a funcionar...() Mas o que eu tenho pena é que estes ali na ESE não participem mais na vida da ESE, concretamente naquelas actividades que têm a ver com a formação de professores, na questão dos textos dos estágios dos alunos, na reflexão da prática pedagógica, em trabalho conjunto, inclusive com os nossos alunos, com os professores cooperantes que recebem os nossos alunos. Mas o horário deles é tão carregado que a gente não pode, sob pena de se perderem outras coisas que têm que se tocar também. Este é que o grande problema, a meu ver. Portanto, mais tempo em cursos deste estilo e integrar mais as pessoas na vivência da instituição onde eles estão."

330M - "O novo projecto, o novo projecto, eu acho que deveria passar por uma... Porque... Talvez, pelo desenvolvimento..., não tanto a estrutura, mas eu acho que o desenvolvimento de uma..., de uma..., de alguns momentos de um melhor entrosamento das várias componentes de formação. O segundo aspecto, eu acho que as questões do acompanhamento, da monitorização no terreno, não deveriam ser exclusivas das didácticas, deveriam ser, se calhar, feitas nalgumas parcerias entre, com parcerias, também não digo que tivesse de ser específico só, mas haver alguns momentos se calhar de parceria entre, digamos, as pessoas mais ligadas ao tronco comum e as... do tronco específico."

330N - "Eu penso que, neste momento, nós tínhamos a capacidade de fazer uma coisa muito mais virada para exemplos concretos dos países, dos cinco países, do que no início, quando começámos há três anos. Penso que temos, neste momento, mais material

e mais informação sobre isso. Mas, basicamente, em termos formais, não acho muito possível não discutir as mesmas temáticas.(...) Portanto, eu não sei se nós mudariamos muita coisa, eu penso que as temáticas fundamentais continuariam a ter que ser abordadas, porque me parece que é fundamental que eles percebam que é possível trabalhar de outras maneiras, e é possível ajudar os professores a entender aquilo que ensinam, não em quantidade mas em qualidade."

330O - "(...) se neste período de três meses eles tivessem umas férias, nem que fosse quinze dias para atenuar, para eles aliviarem um pouco, isto torna-se cansativo para as pessoas; para o ritmo de trabalho que estas pessoas estão habituadas, estes três meses intensivos..."

330P - "(...) essa coisa de eventualmente nós podermos dar apoio no terreno eu acho que é fundamental para o professor não desanimar. É importante que alguém lhe diga "Sim, está no bom caminho, continua", é que é muito simples, o que a pessoa pode fazer é muito simples, mas esse apoio é fundamental."

330P - "E eu acho que em vez disto, devia fazer-se muito mais, ou seja, acho que aquilo que se faz, e eu falo por aqui não posso falar das outras experiências, eu acho que vale a pena, muito francamente, estou, a ser extremamente sincera. Acho que vale a pena e acho que deviam vir muito mais pessoas para que a cobertura pudesse ser muito maior e depois devia haver outra coisa pontual, de tempos a tempos. Não deixar esmorecer o professor no terreno, ou seja, alguém que...(isto é como a (...) noutras áreas deve ser igual, mas pelo menos na expressão plástica e com todos os ingredientes, todas as limitações que as pessoas têm, alguém que olha diariamente para a mesma coisa sem nunca verem que aquilo era a resposta a um problema.) (...) é necessário esta achega que é sangue novo que vem de fora e que a pessoa que vem de fora está sempre mais atenta do que a pessoa que está...que já não vê o que a rodeia. (E essa troca, esse espicaçar, chamem-lhe o que quiser, eu acho que é extremamente importante, portanto, eu acho que isto é importante) mas o acompanhamento no terreno, eu não sei se é acompanhamento, a reciclagem, chamem-lhe o que quiser, de tempos a tempos ...(...) (Eu acho que era importante para que essas pessoas não entorpeçam. Porque, senão, as dificuldades são muitas e a pessoa é vencida pelo peso das dificuldades.)"

330P - "(Pode haver disciplinas, quais serão não sei, mas eu penso que sim (...) que é mais importante, para aliviar, não interessa ser tanto tempo seguido.) Nesta área eu acho que não é assim, nesta área o tempo seguido é muito importante, estar a fazer uma coisa e largar a meio, quer dizer, é frustrante. (Portanto, há centenas de coisas, essas coisas têm tempo de secagem, têm não sei quê, manda-se pintar aquilo tem de secar se foi moldado se foi..., enfim.) E então, há horas seguidas e tempo que é necessário, mesmo para ter essas ideias e essas coisas a pessoa tem que aparentemente estar a olhar...a viver, a saborear, chamem-lhe o que quiserem, mas isso é inerente à própria disciplina (...)"

Anexo 18

Unidades de análise e de contexto, por categorias - formandos

110V - " Então, nós somos dois que trabalhamos no mesmo distrito e só nós os dois é que temos essa formação de técnico de formação média da 1ª classe."

110V - "Dou apoio nas actividades práticas, metodológicas, (...) Na preparação das aulas, visitas de apoio, quinzenalmente temos os encontros pedagógicos, dão para estudos de programas e tal, o que é que se vai programar para 15 dias, portanto. E, durante a semana, eu vou procurando fazer..., as pessoas mais..., que têm maior..., mais carenciadas, digamos assim, vou, muitas vezes vou, dou aulas modelo para eles perceberem e por aí fora."

110V - "Neste momento eu exerço as funções de assessor da direcção do centro da escola onde eu trabalho e apoio os professores porque nós temos poucos professores formados(...) (...) "(É uma escola do ensino básico, do 1º ao 4º ano, 1ª a 4ª classe.)"

110W - " Nós temos a formação em exercício que está a decorrer agora em Cabo Verde.(...) É a delegação que acompanha e assim supervisiona esta formação."

110W - "Eu sou professora do ensino básico mas tenho vindo a desempenhar as funções de Delegada do Ministério da Educação, na ilha da Boavista."

110X - " Neste momento eu sou professor.(...) Do 2º nível do ensino básico.(...) De 6ª e 7ª classe (...)... sou professor de História e Geografia só que, por vezes, dou ou História, por vezes, dou Geografia "

110X - "Escola do ensino completo, portanto é o tipo, não é? Em que se já pega o aluno a partir da primeira até à sétima. Sim, sim. Então, eu havia de lá ir, exactamente, para guiar a escola como dirigente, mas acontece que, nesse instante, que passou..., estava, também, a ser solicitado para cá."

110Y - "Na Guiné eu sou professor... do ensino básico, básico elementar...Significa de 1º ano a 4º ano.(...) (...fui trabalhar os primeiros anos no ensino básico, depois segundo ano..., fiz dois anos de trabalho, depois, segundo ano, fui para a alfabetização no centro Olof Palm, fui trabalhar para o ensino de adultos.)"

110Z - "Sou professor de carreira. (...) Do ensino secundário. O ensino secundário que abrange 4 anos, portanto, começa no 9º ano de escolaridade e termina no 12º ano de escolaridade.(...), tenho vindo a trabalhar em regime de colaboração na cadeira de Filosofia, Língua Portuguesa e História. Mas a tempo inteiro eu trabalho como responsável administrativo... dos serviços de ensino na província...(Lunda Sul) Direcção dos Serviços de Ensino."

111V - "((...)temos um efectivo de...e como tal são professores não... sem nenhuma formação pedagógica e, portanto, são...Com a carência da falta de professores temos, vamos buscar com a 8ª classe e são submetidos a uma comissão de..., não é bem reciclagem, mas sim exame de admissão,) em que nós vamos ver a competência em termos académicos e depois aqui seleccionamos estes professores e eles são como que professores que não têm a mínima formação.(Neste momento, na escola onde eu trabalho, só tem 3 professores formados, dos 37 professores só são 3 professores formados, os restantes são todos os chamados professores eventuais sem mínima formação.)"

111V - "(GC - E depois esses professores vão receber formação à escola de formação de professores da capital?) Não, não, até agora não. Aqueles que têm possibilidades é que vão lá p'ra... mas é muito raro (...) torna-se muito dispendioso, em termos de esforços, de deslocação, muitos que não têm familiares que vivem na cidade e torna-se muito dispendioso. Assim, eles desistem, então, muitas vezes. E trabalham na escola como se fosse um professor a ter aproveitamentos como um (...), quer dizer, estão ali parados,

fizeram a 4ª classe e já não há outras possibilidades. Na cidade média só há até 8ª classe, aqui não há possibilidades de prosseguir os estudos, então ficam estagnados e vêem o senhor professor aí como um trampolim p'ra... (Até muitos desistem porque o vencimento é mau,...))."

111V - "(...) mas formação em si é só na cidade capital."

111V - "É verdade que os professores é ... Aliás, eles não têm uma formação em termos de psicologia, de pedagogia e tudo, então, só querem aqui que os alunos sabem, conhecer o... a... e... i... o... u. (...) os objectivos nisto não pode ser."

111W - "Temos dois institutos pedagógicos, um na ilha de São Vicente e outro na ilha de Santiago, que formam os professores."

111W - "Cabo Verde fez a reforma educativa, então tem o objectivo de formar os professores e, neste momento, na Boavista, decorre a formação em exercício que é feita com... não com os formadores da Boavista, os formadores vêm de outras ilhas, e aqueles professores, durante uma semana, ficam com os formadores."

111Y - "Mas tinha imensas dúvidas porque não havia materiais, só havia aqueles seminários. Seminários nunca levei assim de dias, nunca levei três dias, dois dias... todos com ajuda de Portugal, né? Porque temos projecto português na Guiné."

111Y - "O Ministério da Educação tem de contactar os professores, os professores contactados vieram só porque de facto querem dinheiro, vêm buscar dinheiro,... têm que aceitar, mas pedagogicamente não trabalham nesse sentido(...) o professor não tem pedagogia"

111Y - "Porque nós na Guiné, os nossos professores são pessoas com dificuldades. (Bom, a Guiné é um país um bocadinho, posso dizer, um bocadinho atrasado, né? Tem problemas ali, os professores recebem maus salários, por isso, nem toda gente quer ser professor, né? Quanto à camada social, ninguém gosta, outros dizem "Eu gosto mas não vou lá perder tempo, ganhar pouco dinheiro, ensinar as crianças".)

111Z - "(...) eu tive de me habilitar a um curso superior em Ciência da Educação, na cidade de Lubango, na Huila. Em Ciência da Educação, nomeadamente Pedagogia e Psicologia e especializei-me em Filosofia e Sociologia."

111Z - "Então, mesmo assim, e porque também estamos cientes, temos razão de que a maior parte dos docentes que lecciona esse nível de base são de certa forma docentes com uma experiência efémera, não é?, com pouca experiência, e alguns deles ingressaram na carreira docente em condições não normais e, então, não tiveram uma formação mais ou menos adequada."

112Y - "Sim, ajuda alimentar. Logo, o dinheiro que vamos receber podemos arranjar umas outras coisas para a família e também para nós.(...) Porque muitos professores morrem na Guiné por falta de alimentação, porque não bebem leite de vez em quando, as salas não têm condições, quadros, apagadores não..."

112Z - "(...) as províncias, as regiões, por causa disto tudo, não têm fácil acesso aos recursos financeiros para poderem, por si só, por exemplo, resolver os problemas a partir de uma importação directa(...)"

112Z - "(...) sem passar pela caução da estrutura central."

112Z - "As vezes, claro que não há forma de escoamento por terra e por via aérea é muito mais caro (...)"

112Z - "No caso de Angola, o problema põe-se mais ao nível da reprodução dos materiais. Nós podemos..., o professor orientador que somos nós vamos tentar transmitir esta experiência a eles. Então, nós temos uma base que é um fascículo que levamos daqui, felizmente, a reprodução desse material para eles... Esse é um bico de sete cabeças, esse é que é o grande problema."

112Z - "O que falta muitas vezes é o apoio na criança, técnico, pois, a falta de fascículos com as matérias que aqui estão a ser transmitidas, então vai ser... pronto, então nós... nós

teremos que fazer recurso à nossa capacidade de criação... de sacrifício, como tem sido sempre.(pronto, esperamos que algo do melhor sempre possamos transmitir aos outros)".

113V - "(...) eu não pensei fui... fui seleccionado para vir p'ra cá...(.) Foi o governo, porque o curso tem a sede em S. Tomé. (...) então, tendo em conta que onde trabalho, então, o único professor que é técnico de formação média da 1ª classe sou eu,(...)"

113X - "(GC - Portanto, não foi o Francisco que escolheu vir, foi o ministério que o indicou para vir?) Sim, sim. Exactamente, não fui eu por mim, que me indicaram. Naturalmente que a direcção dos serviços onde eu estou operar, onde existe a minha escola, então, procurou ver quem tivesse mais ou menos qualidades para..."

210V - " Então vim para formador"

210V - "- Quer dizer, eu... quer dizer que vim_e segui um curso que... possivelmente ia dar-me uma maior pujança nas funções que eu exerço, como alicerce, de modo que eu possa ir transmitir aos professores que estão inseridos comigo lá... E eu vir, para mim foi uma vantagem e eu sinto-me bastante satisfeito por estar cá. Mais conhecimentos que eu estou adquirindo."

210V - "(GC - Acha que o curso está a corresponder às suas expectativas?) Sim, sim. Está, o curso é bom, bom. Os formadores são bastante dinâmicos, abertos e sabem transmitir e aqui a gente assimila matéria, quando surgir qualquer dúvidas então a gente, nós pedimos e estão sempre... E eu penso que vou voltar à minha terra, São Tomé, como..., não digo lá muito mal, mas vou levar um pacote de conhecimentos para transmitir aos outros."

210W - " Eu vim cá com indicações que ia ter uma formação..., depois, lá no país, para ser formadora de professores que entram pela primeira vez. Pessoas que têm o 9º ano, que entram para o ensino básico pela primeira vez, para dar uma formação a essas pessoas para terem um nível pedagógico para estarem com as turmas. E vim com essa consciência que iria fazer uma formação, depois, para multiplicar a formação lá."

210W - "(GC - Crê que o curso está a corresponder de facto às suas expectativas?) Penso que sim porque, na medida em que é um curso para formadores, eu penso que este é um bom programa e que, se este programa, se cada formador depois tiver a capacidade de aplicar no seu país, eu penso que será um bom trabalho."

210X - "- Bom eu, antes de cá chegar, de facto, sempre pensei encontrar condições para, portanto, formar-me no sentido de poder elevar um bocadinho o nível Entendia sempre que, bom, a esta minha formação não fosse exactamente de passar de classe mas sim de nível, de uma formação que compreendia as mudanças e os métodos de ensino em Moçambique, sobretudo, também, no ensino básico do primeiro nível, neste caso, as classes 1ª a 5ª classe."

210X - "Bem, corresponde. Em relação ao trabalho que eu vou executar corresponde porque consigo ver que, como disse um bocadinho antes, este curso, para mim, eu sinto que pesa mais no trabalho, os métodos em si, as estratégias e certamente que é isso que me interessa. Isso que é a base do meu desejo, em ir ajudar os colegas para ver se, de facto, possamos corrigir este aspecto de, quase sempre, anualmente, termos problemas de baixo rendimento. Então, não vejo mais nada de importante que este curso tem, do que exactamente isso...É claro que, durante o processo em si, das próprias horas, é muito possível que uma e outra coisa nova sobre, digamos, o conhecimento, a aquisição do próprio conhecimento científico, seja possível eu adquirir, mas eu vejo que grande parte, 80..., 80 posso atribuir, não é?, 80 a 85% vão exactamente para áreas das estratégias, como o professor deve trabalhar."

210X - "Portanto, eu, eu encaro exactamente esta minha presença cá com agrado porque já sabia mais ou menos aonde é que eu ia pegar, para viver, para tentar também ensinar aos colegas, sim."

210Y - "(GC - Era exactamente isso que estava à espera?) Exactamente. Porque já tenho montes de livros para ler e consultar as coisas, sobretudo as minhas dúvidas."

210Y - "O que eu esperava encontrar é isso que eu encontrei agora. Eu esperava encontrar alguns professores com formação muito elevado para me darem apoio e como desenvolver o ensino da língua portuguesa no nosso país. É isso que eu venho encontrar aqui. O que (...) ensina disso estou a perceber muito bem, métodos de desenvolver o ensino, né?"

210Z - "Bom, esperava encontrar, certamente, inovações, não é? (Porque o processo de ensino, o sistema todo tende a evoluir e então para o nosso caso é necessário, de facto, que as pessoas se vão actualizando e é nesse sentido que eu, apesar de ter uma formação razoável, mas porque tenho de estar à frente deste projecto na minha província, interessava-me bastante então tomar contacto com esta inovação que vai servir de facto de suporte da reformulação do sistema de ensino, da educação, que está em curso no meu país.(...) E esta formação que estamos tomando aqui vai servir certamente para, precisamente, para dar o (...) para ajudar as pessoas a entender esta reformulação que está em curso no país ao nível do ensino.")

210Z - "Corresponde, de facto corresponde, porque (...) a tendência..., portanto, de início para... até onde formos num determinado campo, então vai ser apetrechar as pessoas dos conhecimentos e aprofundar aqueles outros que nós já trazemos. De facto, o curso tem estado a corresponder às expectativas. Mais aos colegas que trabalham nos níveis mais baixos, portanto, é uma grande oportunidade para a sua autopromoção e mesmo para mim vai acrescentando mais alguma coisa..."

220V - "Eu não senti assim grande dificuldade em termos... porque aliás não é a primeira vez que eu venho aqui (...), não vi assim grandes dificuldades em termos de assimilação ou adaptação."

220V - "Única é matemática, matemática é que eu tenho, fui sempre um aluno bastante deficiente a matemática e sobretudo fórmulas (...) matemática sobretudo...metodologia (...) com geoplano e tal isso é que..."

220W - ".Nem a nível dos conteúdos nem a nível de integração."

220W - "Olhe, não tenho sentido muitas dificuldades porque Cabo Verde fez a reforma educativa e utilizou muitos professores da E.S.E. de Setúbal para fazer as formações dos coordenadores nacionais.(...) Para elaboração de manuais e já conhecia, até certo ponto, já tinha ouvido falar na E.S.E. de Setúbal, já conhecia alguns professores."

220W - "Sim, e então não tive assim grandes problemas porque, também, uma vez que venho trabalhando como delegada, tenho acesso a todos os documentos e tenho que ler para estar sempre... actualizada. Então não tive grandes dificuldades."

220X - "A minha integração social é natural que não tenha sido logo à primeira boa. (...) Porque trata-se de ser... uma outra realidade ou seja.... (...) Sim, e nesta fase que já sou adulto é a primeira vez que eu abandono a família para estar um pouco longe, é muito natural que, nos primeiros dias, eu tenha sentido um bocadinho de..."

220X - " Sim, sim, sim, uma inibição pessoal. (Quando se diz "doutor" em África, é um indivíduo que nós até consideramos enciclopédia, portanto, um indivíduo cheio, cheio de conhecimentos que, você ao tentar dizer seja isso, ele ainda pode pegar em questões até, de certa maneira, pequeninas, que é para corrigir. E nesta fase de adultos e, acima de tudo, professores temos tido problemas de... de facilmente acreditar nos nossos erros.)"

220X - "(...) e científico, entendi que..., prontos, eu fiquei um pouco com receio de falar logo nos primeiros dias porque, prontos, é a primeira vez que eu tenho professores de nível superior. (Muito sinceramente quero dizer que nunca estive numa universidade.(...)) Então, quando estou pela primeira vez numa carteira em que os professores são todos doutores, então, entendo que devo ter mais cuidado em me expressar, então, aí mesmo preferia que me calasse antes que errasse.)"

220X - "(GC - A nível científico teve alguma coisa que tivesse assim mais dificuldade em compreender, em conseguir acompanhar o ritmo?) Não...,assim tantas dificuldades. O que sim posso dizer, tenha sido, talvez, terminologias (porque, como sabemos, o ensino

está em constante desenvolvimento... (...). E, assim, como tento pelo... pela zona, pelo país, enfim, que nós estamos a trabalhar, como professores ou como cidadão, vivendo lá, não somos capazes de apanhar a informação, digamos, científica a toda a altura.) Também houve citações de alguns autores, por exemplo, na área do desenvolvimento humano, do ensino e aprendizagem,... neste caso, Piaget trabalhou muito, não é? Então encontramos aí certas passagens que eram difíceis... "

220Y - "Dificuldades, sobretudo, aqui, na língua portuguesa, (porque nós na Guiné não somos como os angolanos ou moçambicanos, porque nós, na Guiné, se uma pessoa falar já português na sala de aulas, basta a pessoa sair na rua já não se pode mais falar português, é só encontrar com um patricio, ou não sei quê, irmão, falando com irmão português ele fica logo aborrecido contigo.)"

220Y - "Sobretudo nas metodologias do ensino. (Sobretudo, como fazer uma criança, por exemplo, de 6 anos, de 6 anos..., como introduzir uma criança 6 anos na escola, como fazer gostar da escola e como assim... Como conseguir fazer que a criança consegue perceber muitas coisas até desenvolver uma criança a partir de 6 anos. era isso.) Essa a maior dificuldade, sobretudo na metodologia do português, porque o português, na Guiné, é a nossa língua segunda."

220Z - "(GC - A nível cognitivo, a nível metodológico, não teve assim dificuldades acrescidas?) Eu tenho entendido perfeitamente as matérias porque a metodologia que os professores utilizam, a mais razoável. e... cada um deles esforça-se por se fazer compreender."

220Z - "..., inicialmente uma dificuldade apenas de adaptação, de adaptação ao sistema de trabalho, não à própria inovação mas adaptação... cultural, não é? Ao meio. Quando falamos do meio falamos do clima, falamos das relações com as pessoas, portanto, nos primeiros instantes foi um pouco... (...) Uma outra realidade. Mas a minha adaptação quanto ao que é essencial, aquilo que me trouxe aqui, não foi muito difícil, não."

310V - " embora as mães, os pais, não sabem falar, falam português, em vez de... de... digamos, por exemplo, "uma pilha" pode dizer "um pilha". Entendeu? Só para que os filhos quando forem à escola não irem aprender o português como uma segunda língua mas, todavia, pode-se considerar a língua portuguesa como uma segunda língua. A língua materna, a primeira língua é sempre uma experiência (...) os primeiros passos são em dialecto, a língua folo."

310V - "(...) na cidade de Neves não se fala, não se fala quase nenhum dialecto, é raro ver-se miúdos na praia, na rua, a jogarem, na escola, a falar em dialecto."

310V - "(Bem, eu gostei de dizer que em S. Tomé, embora uma ilha ou um país muito alienado aos portugueses.) E dificilmente, sobretudo no caso concreto onde eu trabalho, as crianças de tenra idade já falam português embora não lá..., porque, embora sendo uma zona piscatória, os alunos de aí..., sim, de tenra idade já falam português.(...) - É uma segunda língua. Porquê?... Porque embora..., porque falam dialecto mas não... não assim, digamos,... muito constante, dialecto que é a nossa língua: folo."

310V - "(Em termos de, por exemplo, motivar..., uma motivação de aulas, não é?) Pode-se pegar numa cultura que eles conhecem e aqui aplicar a aula p'ra melhor encaminhar, p'ra eles aprenderem... (GC - Que aspecto da cultura deles é que iria pegar?) Em termos de dança, também, dança ou então teatro.(...) (GC - Para ensinar o quê? Português, matemática, ciências?) Sim, sim. Qualquer das áreas!"

310V - "(GC - Duma forma geral é sempre possível transpor...) É possível, é possível sim senhor, é possível desde que.. Porque tudo, tudo, nada é difícil, digamos assim, o que interessa é aquilo..., que um professor seja um bom motivador e procurar estratégias que fez para obter os seus objectivos. Pode ser em África, digamos, como o sr. dr..., que África difere muito da Europa. Dessa feita, podemos buscar, não digo 100% mas, sim senhor, adaptar com nossas realidades porque, de certeza absoluta, que, embora em África, não vamos dizer que em África que 2 mais 3 são 7."

310V - "Levo o manual que estamos a dar. Sim, para meter dentro da cultura de S. Tomé, é só adaptar, é só adaptar à realidade. Como eu lhe disse, anteriormente, é só adaptar e não vai haver assim grande choque. (Aliás, os manuais que nós temos são todos manuais feitos aqui em Portugal.)"

310W - "- Os modelos de organização da aula fazemos praticamente iguais aos daqui, só que temos de ter atenção às actividades e aos recursos porque temos que voltar às actividades à realidade e às vivências de cada criança e temos que ter atenção também aos recursos num plano..., aos recursos do meio em que nós estamos e que temos."

310W - "Acho que sim porque Cabo Verde já tem uma experiência na formação de professores, tanto a nível dos institutos pedagógicos como, também, uma outra formação descentralizada (que é feita em cada ilha e que é uma formação em exercício, então, Cabo Verde já colheu as vantagens e desvantagens. Acho que está em condições de fazer com que esta próxima etapa, esta próxima formação, seja melhor.) E se esteve ao longo deste tempo a formar formadores aqui é porque a próxima formação vai ser uma formação adequada à realidade dos bons e dos maus professores."

310W - "Ando a pensar, sobretudo, em termos de material didáctico, por exemplo, há exemplos de material didáctico que não podemos utilizar lá e temos que arranjar alguma coisa para substituir aqueles que utilizamos cá, assim como materiais didácticos para o retroprojector e outras coisas que cá utilizamos. Assim como os materiais que construímos aqui nem sempre há possibilidades lá de construir assim com bons materiais, por isso, temos de descer e ir à procura do material que nós temos."

310W - "E os terrenos, por exemplo, são diferentes, temos que..., não chove, não temos as estações, há coisas que nós temos que mudar, mesmo em termos de conteúdos. As noções da cultura também eu acho que mesmo sendo pouco mas que se deve ter atenção a pequenas diferenças."

310W - "Penso que nós devemos é adequar esta formação à realidade... (...) Por isso, o que eu penso é que quem está aqui nesta formação tem que ter uma capacidade lá no país, com o programa que vamos ter, os conteúdos a serem trabalhados, ter uma capacidade tal que juntar o que aprendeu aqui à realidade e aos formandos que tem à sua frente, à capacidade dos formandos que tem à sua frente, e levá-los a entender as coisas."

310X - "Algumas metodologias são práticas de aplicar, e outras, bom, precisam de uma certa adaptação de acordo à realidade que se vive, e para isso eu, no meu trabalho, acho que vou priorizar sobretudo o debate no processo da formação com os meus colegas."

310X - "(...) esses programas, que nós estudamos aqui..., estão aqui a ser objectos de estudo, são programas que primeiro foram ensaiados, algumas entidades do ministério vieram aqui, estudaram os programas... e acharam que podiam até de certa maneira...(GC - Portanto, os programas já em si são adequados à realidade africana?) Sim, sim."

310X - "São esses termos que talvez havendo diferença nós temos de ser capazes de dizer aos alunos que existe a língua materna e existe a língua segunda. Há métodos de estudar a língua segunda, no nosso caso sendo a língua de prioridade em relação às outras línguas africanas..."

310X - "Bom, em termos de conceitos, grande parte são conceitos comuns, só que algumas realidades que se vivem, às vezes, divergem um bocadinho, ou porque nós em Moçambique, em particular, aplicamos os conceitos à nossa maneira, à nossa realidade concreta,(e como estava a dizer "família", à maneira nossa, pode ser até inclusão dos avós, dos tios, dos bisnetos, etc., etc., enquanto que à maneira portuguesa é só uma mulher, o seu marido e os filhos.)"

310X - "Isso discutindo com os professores durante sua formação, isso aí é que todos devem ir sensibilizados sobre do que é que nós vamos fazer em substituição exactamente daquelas actividades que as nossas condições não nos permitem.(...) Eu havia de pedir que houvesse compromisso e elaborássemos, mais ou menos, um trabalho conjunto (...) introduzir, de facto, certas coisas novas, certos dados novos (...)"

310X - "Isso me refiro a certas actividades mesmo práticas, sobretudo em que o aluno participe... vou dar exemplo até de aulas, de actividades de educação física, por exemplo, de expressão plástica, em que nós não temos condições, sinceramente, em Moçambique para poder aplicar tal como estão recomendadas aquelas actividades."

310Y - "(...) : eu vou fazer plano de curso que eu vou dar, né? Plano de curso conforme a realidade porque tomei muitas coisas aqui, (...), apontamento, conhecimentos e que eu vou traduzir na nossa realidade. Porque há zonas, por exemplo, que não se pode, não se pode utilizar certas metodologias mas essas metodologias dão muito bem em Bissau mas não dão, por exemplo, naquela região de... na região de Cacheu, não dão ali. (Sim, vou ter de adaptar, como primeiro tempo que eu fui lá, eu trabalhava com folhas, folhas assim de árvores,...folhas grandes e eu fazia..., quando estávamos a ensinar a fazer coisas eu trabalhava na areia.)"

310Y - "(GC - Está bem. Portanto, essa adequação é fácil de fazer?) É fácil, é fácil. Basta o professor ter a sua metodologia própria e integrar na comunidade, é fácil combater aquilo."

310Y - "Portanto, para adaptar, na área da cultura, torna um bocadinho difícil (porque há povos ali, como naquela zona que eu conheço bem, há povos que nem sequer... quer dizer, por exemplo, quando vão aulas, por exemplo, vestem as suas roupas, roupas normais...) E, muitas vezes, cortam os cabelos, fazem desenhos assim, por este lado, assim na cabeça...) Portanto, ali, há coisas que se podem transformar mas há coisas também que basta uma pessoa mexer ali nunca mais pensam vir a escola, começam logo a pensar que o professor está a desvalorizar as suas culturas."

310Y - "Todos materiais acho que quase é adequado (porque aqui temos materiais ali no coiso..., testes que foi feito pela sra. Maria Luísa Sola... e... O João Pinheiro, sim, foi no ano 90, estava ali a comunicar (...)) Para a Guiné, sim, temos ali. De formas que, nesse momento, já adaptámos esses materiais, os professores já estão a trabalhar com esses materiais, parece que já há 3 anos.) (...) são adequados, estão lá próprio..., como naquele manual, estão lá coisas assim quase ligados... não sei quê, está crianças a pescar, coisas que as crianças costumam fazer na tabanca."

310Z - "(...) eu tenho lá os colegas que já passaram por aqui, na minha província, aliás, de todo o país, então nós vamos ter um estágio, um seminário de capacitação por parte dos srs. professores daqui, vão lá a Angola em Julho, então vão tentar unificar os conhecimentos todos recebidos pelo sexto deste curso...e o quinto curso. Então, nós vamos encontrar uma saída para alguns problemas que se põem a todos nós e em cada província há realidades que têm que ser observadas. Então, com o grupo de professores que já passaram por aqui, e eu próprio também já documentado com estes conhecimentos, penso que não será assim muito difícil."

310Z - "(...) os materiais que estão sendo distribuídos, que estão sendo reproduzidos aqui, constituem matéria de formação dos formandos que somos nós, não fogem muito, neste momento, da realidade africana porque eu penso, e eu já analisei, que é o reflexo, quer dizer os peritos que sois vós tivestes de agarrar na realidade.(...) - Estão adequadas, por que os professores têm tido o cuidado de ver que de facto esta é apenas uma orientação, uma seta."

310Z - "Bom, de facto este é um dos problemas que se vão nos colocar porque as matérias que temos estado a receber são dum âmbito geral, quer dizer, dum âmbito metodológico,... têm uma orientação metodológica, mas na realidade, naquilo que é o nosso sistema de educação e ensino em Angola, nós teremos de fazer, de facto, algumas adaptações. E repare, no programa das Ciências Integradas que tem sido desenvolvido, (...), nós notamos muitas diferenças, mais diferenças do que semelhanças...(Então, o programa de Ciências Integradas, aquilo que me pareceu ...eu vejo..., uma ciência integrada que abrange várias áreas de conhecimentos científicos e humano. Então, por exemplo, nós... a partir do 4º... só a partir do 4º ano de escolaridade é que introduzimos a

História, portanto, como uma disciplina isolada, quando aqui, neste currículo das ciências integradas, nós fomos encontrando, embora de uma forma esparsa, aqui e além, alguns conhecimentos de História, alguns conhecimentos de Geografia, outros conhecimentos de Educação Moral e Cívica aqui integrados. Ao passo que nós, em Angola, temos esses conhecimentos sistematizados, quer dizer, temos que dar ao aluno como matéria curricular a imagem de determinados anos de escolaridade. E à medida que se sobe na pirâmide, na pirâmide da escolarização, então, estas cadeiras vão sendo introduzidas, de maneiras que é uma adaptação que nós teremos que fazer se quisermos que, de facto, os complementos gerais e essa metodologia possam valer alguma coisa para os nossos professores do ensino básico.)"

310Z - "Não tanto, em Angola concretamente nós não..., esse problema cultural não se põe assim porque nós temos uma vivência histórica com Portugal, por exemplo, de longa data. Os professores todos foram escolarizados pelos portugueses, o ensino se ministra em português e, nesses termos, não se põe o problema de adaptações culturais(...), sendo o português a língua de contacto, a língua oficial adoptada por Angola não... e porque os conhecimentos aqui estão a ser ministrados por professores com uma longa experiência e também os professores que vêm receber esses conhecimentos têm alguma credibilidade(...)."

310Z - "Nesse aspecto particular, quando se fala de adaptações, creio que não se deve tratar de forçar as pessoas ou as vivências a transformar, de um dia para o outro, aquilo que é. O nosso papel é de apenas mostrar, nesse caso concreto, como é que outros... outros povos do mundo, os povos da Europa, (enfim, nesses povos ou nessas populações, a forma de casamento qual é? Portanto, é monogâmica: um homem e uma mulher. A nossa realidade é completamente diferente; então, seria um insucesso, uma aberração completa, aparecermos a dizer: "A partir de hoje, já que vocês são homens considerados cultos têm que ser monogâmicos", isso é impossível.) Por isso que eu continuo a dizer que não vai ser problema nenhum porque já a própria mentalidade africana, de alguma maneira, vai começar a mudar e é precisamente a partir destas novas gerações, pois o processo de valorização do que é bom e, analogamente, rechaçar o que é mau, portanto, é um processo gradual, quer dizer, o quê?"

311V - " Porque muitos professores pegam a sala de aula e fazem dos miúdos como se fosse uma cadeia, estão ali 4 horas, os miúdos só saem só para fazer o intervalo e muitas nem acompanham os miúdos também no intervalo. (...). Há professores até que fecham a porta.... (Ah, não. Sobretudo na primeira semana ou duas semanas, tem que levar as crianças, levar e tal, passear, correr, mas aproveitar todas situações para educar. Coitaditos dos miúdos, às vezes com 6 anitos tão ali e... tão apertados, querem fazer chichi não podem...)"

311V - "(...), eu gosto muito de, até agora gosto muito de fazer teatro e tal, tocar, cantar e tal, e a criança aprende com facilidade, que eles gostam."

311V - "... Podia chegar e dizer para ensinar a contar, dizer a noção de "5", por exemplo, não é?, então eu podia dizer: "Bom, vamos dançar". Então queria por uns 6 rapazes e 5 meninas, depois, "Então, vamos dançar, vamos lá ver, cada um vai pegar sua dama". Então e aqui um tinha que sobrar, então "O que é que faço? Porque que sou eu...?" e então "O que é que aconteceu? Quantos rapazes eram?", "Ah, 5" "E as meninas quantas?" "Seis", "Quanto é que é rapazes?" "5". E aqui tinha que dar diferença... e aquele tipo de competição você tem e já aqui podia fazer portanto a aula, como dizer, 5 meninas e simbolizar..."

311V - "Na linguagem, vejamos. Eu às vezes, eu faço com os olhos vendados então assim à roda e tal, e, depois, com uns calha com outros coiso..."Basta", tem de dizer "Basta" para a criança dizer "Onde estás tu?" Aquilo para criança (...) a gente está a fazer brincadeira mas para a criança (...) uma linguagem mais concreta "Onde estás tu?" Então bate certo, esconde-se, então "Onde estás tu?" (...) "

311W - "Utilizamos a expressão plástica, por exemplo, num conteúdo que é a produção daqueles materiais de tocatina. As crianças constroem aquilo desde cedo quando vão para a escola, é o tambor que é fácil, com uma lata de leite vazia e com plástico, com dois paus (...)."

311W - "(...) nós utilizamos muito a música nas salas de aula, até porque a maior parte das aulas são feitas com uma motivação musical.(...) (Utilizamos, antes duma aula nova tentamos adequar uma canção que é..., em que o professor ao explorar tira coisas que introduz a aula nova, porque, uma vez que há esse ritmo no corpo da criança sobre a música, então o professor aproveita a música na introdução da aula nova, explora, chega aonde quer e a criança embala naquele som até, depois, ao fazermos a consolidação e vemos que...)."

311W - "Aproveitamos todos os elementos da Natureza que temos uma vez que os pais não têm possibilidades económicas de comprar, então, tudo o que for da Natureza, que é produto de recolha, utilizamos para as ciências integradas, para a expressão musical, expressão plástica, encaminhamos tudo."

311W - "Porque a matemática é sempre, na cabeça das crianças, é sempre uma coisa que pensam que é difícil e nós temos que fazer o mais lúdico possível para gostarem, cada vez mais."

311X - "(...) em Moçambique, neste momento, nós estamos a sofrer um insucesso do ensino e, entre outras questões básicas disso, eu compreendi que fosse, talvez, a falta de adequação dos métodos que nós estamos a utilizar, neste momento, para além daqueles factores, exactamente, ao nosso trabalho (...)."

311Y - "(Eu trabalhava numa escola e os alunos atravessavam uma bolanha para vir a escola, mas, quando chegavam ali, os alunos chegavam com um recipiente..., meia garrafa, é feito de barro,... mas tinha ali água. Guardavam isso e depois quando saíam intervalo começam a beber essa água. Um dia, pela experiência, pedi água num copo, eu vi a água, estava...estava suja, sim. Bom, falei, falei com eles "Onde é que vocês apanharam essa água?" Logo, explicaram-me que foi na bolanha e tudo mais) mas eu não podia ir assim directamente ali para combater essa situação. Logo, no dia seguinte, arranji um tipo... um... um tema, né?... um tema sobre a higiene...(Sim, nas ciências naturais. Logo comecei a falar ali de higiene, a higiene, a higiene até fui parar à água, de higiene alimentar, aí sobre a água, não sei quê... Depois, um deles desapertaram aí a ideia e disse assim: "Olha, então professor, aquela água que nós apanhámos na bolanha não é boa água?" eu disse "Não, não é boa água, aquela água é suja, você não vê que a água sempre tem coisas assim, porque na água há propriamente coisas que vocês não podem ver com olhos assim, tem que ser metida numa máquina aí, que é microscópio, para ver. Aí vocês vão ver pequenos bichinhos que lá estão. Olha, é difícil ver com os olhos assim".) Assim é que eu, é que eu consegui combater e a partir dali não apanham já aquela água. (Vêm com garrafa vazia e depois vão buscar a água ali na torneira. Na torneira do hospital, sim, isso. Há coisas que é fácil combater, há coisas que é difícil também.)"

311Y - "(Por exemplo, quando eu trabalhava ali fora, numa tabanca também, eu parava aulas quase uma semana porque havia uma festa que..., que mesmo assim não..., eu não podia parar as aulas mas eles dizem, vêm conversar comigo "Professor, amanhã temos uma festa aqui, vamos começar a festa, a festa vai durar 3 dias", mas é festa tradicional assim...(...) , eu tinha que... que parar as aulas e... tenho que vestir também para ir lá.) E dizem: "Este professor é de nós, é nós próprios, esse professor é melhor professor que nós temos aqui porque participa nas coisas". (Quando matavam ou boi ou uma vaca, tiravam grande parte da carne para me oferecer.)"

311Y - "Só falava uma língua que é nup. Mas eu fui lá, primeiro dia, eu estive a falar crioulo com os alunos. Entregaram-me os alunos e eu fui falar, eu estive a falar, falar crioulo com os alunos. No intervalo, ninguém ficou lá, todos fugiram, todos alunos

fugiram. Porquê? Sim. Porque ficaram admirados, "O que é que esse homem está a falar?", "Será que esse homem está a falar uma coisa assim?" Não, eu ali sozinho tenho que arranjar métodos aí. Eu fui chamar o homem, falei com o homem, o homem falava também crioulo, e era aquele que mais falava crioulo, e logo... (GC - Ele servia de tradutor.) Sim, sim, sim. No dia seguinte, voltaram outra vez, ficaram na rua, e o homem veio, entrou lá e logo resolveram entrar porque já viram o homem ali dentro.(...) Logo ficaram satisfeitos, eu trabalhei com esse homem um mês (...) Eu fiz ali 2 anos, depois, todas crianças que iam à escola conseguiram falar crioulo até passarmos para o português, no 3º ano já falavam português. (...)E escreviam, faziam contas, (...) contas e tudo mais "

312X - " (...) que Mia Couto é um escritor, ao nível dos escritores há aí uma certa liberdade de eles poderem, de acordo aos objectivos querem atingir, usarem exactamente certos tipos de linguagem, algum estilo não, não, definido oficialmente. Tanto é..., o estilo que praticamente se chega a usar para significar exactamente o que é uma certa etapa daquela língua, por exemplo, em Moçambique. Portanto, o que eu quero dizer mais ou menos, eu queria só dizer que é, digamos, norma enquanto assim, oficial, não existe. O que existe, sim, é um aspecto de vontade de certas pessoas adultas, ou que abandonaram muito cedo a escola, de falar o português e de dizer que não conseguem falar adequadamente porque não têm nível para isso, mas há vontade. Eu diria que seria mais ou menos crianças que caíram numa fossilização, portanto, fossilizaram aquela..., aquele português e que, prontos, acham que à maneira deles que estão a falar bem mas que, prontos, não está correcto(...)."

312X - "Acho que não, mas há uma tendência..., a tendência é de... Como é que eu havia de explicar? A tendência é de crescimento, de ano para ano, em número de crianças que tentam falar a língua...(...) Sim, sim. Porquê? Porque entende-se agora que, em Moçambique a vida está difícil, uma das condições para cada família poder se aguentar é estudar. O estudo já está tendo um carácter de consideração em Moçambique e para alguém ter o seu sucesso escolar passa por ter um bom domínio da língua portuguesa que é a língua que é usada na escola certamente para isso. Então, há a tendência parte dos pais...(...) em ensinar mesmo as crianças a falar a língua portuguesa,... antes de ir à escola. Só que é uma língua nova, a estrutura do português ainda usada, usado desculpe, à maneira caseira, à maneira da rua e que, prontos, não faltarão erros, mas tentativas de comunicação já existem por parte de alguns adultos. Mas isso eu não vou dizer que é quase toda a gente fala português, todas crianças, não!"

312X - "Ainda há tendência de se falarem as línguas maternas. E até quando já se chega, no meu caso que sou do 2º grau, se chega uma certa idade dos 13, 14 anos, bom, as crianças sabem falar português, à maneira muito, muito simples... mas não se preocupam em desenvolver isso. Não desenvolvem porque, porque acham..., continuam ainda amarrados à sua realidade natal (...)"

312Y - "Mas, quando eu cheguei aqui, ninguém falava comigo crioulo, né? Todo o mundo ia falar comigo só português. Sim. Eu tinha primeiras dúvidas aí a falar todo dia, só que eu sentia saudades de falar crioulo, mas, agora, já estou aí integrado dentro do português. Gostei muito. Agora mesmo com meus patrícios aí da Guiné, quando viam-me, eu só falava também com eles em português. Porquê? Porque gosto, porque vou desenvolver a minha capacidade linguística..."

312Z - "(...) cada criança traz de sua casa uma língua diferente que a outra criança não compreende. E, realmente, a única saída que se encontrou é na escola ser obrigação mesmo leccionar-se em português e...Mas isso não impedindo que durante o recreio, durante o intervalo, os alunos..."

312Z - "(...) temos uma classe, aqui não sei como se chamará, mas é a classe pré - escolar. Então, a iniciação é uma classe virada, essencialmente, para o treino da

oralidade. E esta oralidade nunca se faz em língua materna, ou língua autóctone, é sempre em língua da escolarização, que é o português."

312Z - "(No caso de Angola, a questão do português é uma dificuldade, da língua?) A primeira dificuldade parte dali. É uma língua segunda. Não é a língua materna.(...) . E sendo o problema, o português, então, é a causa, digamos assim, em parte, do insucesso escolar no nosso país. Porque o ensino todo se transmite em língua portuguesa. E então quando o aluno tem essa dificuldade já à partida, então já começa a ter insucesso escolar."

312Z - "E essa parte da população que utiliza a língua materna como língua para tudo é a maioria. Claro, exceptuando alguns casos de famílias mais ou menos posicionadas nos grandes centros urbanos, como em Luanda, Benguela, Huila... (GC - Que falam sempre em português)...e em algumas capitais assim mais...(Sabe que a população angolana é maioritariamente camponesa e rural e, então, a língua materna é...)"

312Z - "Então, esses problemas todos, quer dizer, é o aluno que sai dum meio onde o português não é língua primeira, é o professor que aprendeu o português não da forma como devia aprender para ser professor, então esses dois factores conjugando dão o que têm de dar, portanto, o ensino começa a complicar-se logo na primeira classe: o aluno entra em contacto com a língua que não é dele e então não compreende as mais matérias de escolarização."

410V - "Quando eu regressar a S. Tomé, como o objectivo do curso foi como formador, nós somos formadores, a nossa função será formar professores. (Então, de acordo com as orientações e com os objectivos desse curso, então, vou para S. Tomé transmitir, apoiar os professores. E saio daqui para ser, também..., nós formamos para ter bagagem suficiente que é para efectivamente ministrar as aulas.)"

410W - "(Eu tenho estado a registar todas as actividades que fazemos cá, de maneira, depois, a conseguir adequá-las ao meio onde vou e tenho gostado, também, registado, a capacidade das actividades e de experiência que os formadores de cá têm.) E já tenho um esquema que é para fazer uma actividade que é uma excursão, com os meus formandos, que é uma visita de estudo que nós fizemos cá e que eu achei cada parte da visita muito interessante e que é possível de pôr na prática igual lá, também, com os formandos."

410W - "Penso trabalhar com os formandos do concelho onde estou e fazer de tudo para além desta formação que tive aqui..., (fazer de tudo para que possam também entender que a pessoa precisa da formação pedagógica e precisa de muito mais ainda.)"

410X - "Então, acho que para eu trabalhar no âmbito deste curso, para ajudar os colegas, seria de... (...), mas é que abrisse, por exemplo, uns centros, e que naturalmente funcionassem."

410X - "(...) o que eu posso fazer depende, em certa medida, do ministério da educação, que é quem me trouxe aqui e que, ao mesmo tempo, terá de me garantir condições de trabalho de base"

410X - "Em termos de insucesso, então, entendo que eu, nesse esquema, poderia ser muito útil e teria, de maneira permanente, digamos, o meu esquema de trabalho lá na minha escola e também para esse centro."

410X - "(...) eu como vou trabalhar exactamente com os colegas"

410Y - "Porque eu sei que vou, que vou ali formar professores na Guiné. Por causa de virmos cá. Havia um projecto ali que foi financiado agora, chama-se projecto "(...)". Foi financiado pelo Banco Mundial. Projecto "(...)". Nós vamos trabalhar nesse projecto... (...)Esse projecto é experimental, para três anos.(...) Sim, formação de professores, nas regiões, nós vamos deslocar 30 em 30 dias para cada região.(...) Em cada 30 dias, vamos deslocar só fazer 2 dias numa região, para (...) da área de professores, nas comissões de curso, reuniões nas comissões de curso. Depois, vamos regressar a Bissau e para a próxima vez temos que ir a outra região, assim, para dar formação aos professores, dúvidas nas matérias. Assim..."

411X - "Neste momento, não vou dizer que podem ou não funcionar à maneira de regime permanente ou, como é que é?, intercalados, à maneira de regime intercalado durante as férias, isso cabe exactamente ao ministério. Mas que esses centros, até de certa maneira, fossem permanentes e, para mim, constituem centros de preparação. (São muitos, como disse, professores que nem sequer passaram, neste momento,... Como o Estado está mais virado, exactamente, à educação e à saúde, abrem-se muitas escolas que é para ver se se resolvem problemas de faltas de vaga, que é o problema maior em Moçambique, então, há professores que só com um simples nível, sem formação, estão na sala de aulas. São muitos desses, e nós somos muito poucos, muito poucos mesmo que viemos cá e tivemos oportunidade de ingressar neste curso.) Então se isso for a considerar ou a condicionar isto em regime de emergência, então acho que poderá até, de certa maneira, pôr-se um bloqueio no insucesso."

510V - "(...) nós, assim que chegámos, tivemos um tronco...(GC - Um tronco comum.)... então, que devia ser apresentado..., dar a sugestão, que devia ser dada no início do curso."

510V - "(Para mim é um prazer.) Se fosse mais tempo ficaria. Há um adágio que diz: "O que é bom, não prejudica". Seria mais conhecimentos..."

510V - "... eu digo aqui aos professores que uma vez ou outra têm que efectivamente ir a S. Tomé, de modo que... (...) No futuro. (Porque isto é o último curso (...) hoje, amanhã, com a idade, nós precisamos sempre de apoio, vamos precisar sempre de apoio e, possivelmente, a partir de Julho vai haver uma equipa que irá a São Tomé).(...) Então, tem que se ter sempre apoio, aliás, para se saber em pé é que está. Fazer esta formação, chegar lá e cruzar os braços não tem sentido, não tem sentido, para isso não vínhamos para aqui. (Nós os formadores é que temos que fazer pressão ao nosso país... para que haja formação.)"

510W - " Que antes do curso as pessoas conhecessem o programa. (...) Os programas. Também que fosse dada a indicação aos países que a selecção das pessoas que deviam vir cá deviam ser professores do ensino básico (porque é mais fácil um professor do ensino básico, que tem a formação de professor, vir aqui ter mais esta formação e ganhar mais capacidade e habilidades para transmitir a um outro colega que não tem formação pedagógica, do que um professor de nível superior que trabalha no ensino superior, porque eu penso que um professor do ensino superior está a lidar com uma outra experiência, é mais difícil para ele...(...)) - ... trabalhar com os colegas do ensino básico.) Também que se fizesse um esforço, por exemplo, para que as pessoas conhecessem, mais ou menos, a realidade de cada país dos PALOP's, antes de virem cá. (Por exemplo, eu de conhecer um bocadinho de Angola, um bocadinho de S. Tomé, porque isso ajudava muito a conhecer a realidade dos colegas e a ter uma noção da turma.)"

510X - "(...) eu entendo que este curso, para de facto funcionar e tendo carácter mais abrangente, tem que ter um carácter permanente. Um carácter permanente no sentido da ligação directa permanente, entre a instituição ou as instituições que estiveram no âmbito deste projecto, ... para auscultar as dificuldades possíveis, que possam existir dentro do trabalho. Porque não hão - de faltar, exactamente, de maneiras a ver até onde, em que medida é possível superar essas dificuldades. Material, por exemplo, dúvidas mesmo, é muito bem possível que hajam dúvidas a respeito de algum,..."

510X - "(GC - ...uma continuidade no futuro?) Exactamente, um acompanhamento permanente para ver até onde nós aplicamos, também, aquilo que nós viemos aprender. Por vezes, mesmo haver deslocações, fossem pensadas para os formadores nossos para irem no campo directo viver as dificuldades, para ver até que nível nós somos capazes, não para validar mas sim para ajudar."

510X - "Eu, para mim, entendo que este curso é um curso muito válido, como disse logo na primeira, então, que os nossos formadores não se isolassem. (...) que os formadores da instituição ou das instituições não fechassem as portas de resto, com os países e os formandos, os formados, neste caso."

510XC - "(...) eu penso que 3 meses são muito poucos. naturalmente, para ter uma capacidade muito, vamos lá, nem sequer chega a metade para ter aquilo que... (...) Daí era necessário que se ainda se pensasse em mais alguma formação, em minha opinião. Não estou a dizer que tem que ser de novo cá mas estou a dizer que deve ser não sei aonde "

510Y - "(...) havia mais jeito de ajuda no terreno, sobretudo em cada ano que... (GC - Irem formadores daqui à Guiné?) À Guiné, sim, se havia possibilidades porque... (...) (Talvez também os nossos colegas ao verem os formadores que saíram de Lisboa, por exemplo, Portugal, sentem-se mais orgulho de continuar a (...), sobretudo já estão motivados (...) Sim, mas todos têm idade avançada mas passaram toda a sua vida na educação, está ver, já, já ficaram ali com esperança e com mais coragem e ânimo mas se por ventura forem lá professores formadores, saíram daqui para irem dar seminário, como por exemplo, português, ninguém faltava. Todo o mundo tinha que ir ali para ouvir e para saber ensinar.)"

510Y - "Era, era importante que isso continuasse, pelo menos uma vez em cada ano, mesmo se forme uma... 15 dias na Guiné, 2 dias para cada região. (...) é só ver os formadores, vamos ter coragem mais."

510Y - "Para este curso eu esperava que, eu esperava que o curso continuasse mas como não...(Para termos ainda mais professores formados ali, sim,) mesmo que não pode ser aqui,... podia ser no terreno, não é?"

510Z - " E outra sugestão é que haja de facto a preocupação de se elaborar as didácticas especiais. Didácticas específicas. De cada disciplina. Porque agora o que estão tratando, mais ou menos dar nesses últimos dias são algumas metodologias mas de uma forma... muito abrangente, enfim, não aprofundada, pronto. E as pessoas, de facto, carecem e precisam disso, deveriam sair daqui com... mais bem preparados, mais bem... sensibilizados sobre isso. (Portanto, cuidar da didáctica... Da didáctica específica, das especialidades das disciplinas do ensino básico e outras e o aspecto de melhor organização do curso no sentido de atender mais às áreas específicas.)"

510Z - " tenho duas sugestões. A primeira é que, a meu ver, deveria se iniciar mesmo com a formação específica das pessoas de acordo com a sua especialização. O que quero dizer é que, nestes cursos, têm vindo indivíduos de várias especialidades... e de níveis diferentes. Então, deveria haver, logo à partida, uma separação dos cursos por especialidades...(Então o tronco comum não devia ser assim muito alargado, eu entendo que roubou, e roubou, tempo para...)(...) Primasse mais a especialização e depois questões assim muito gerais "

Anexo 19

Quadros de síntese dos coordenadores- 2ª leitura

1.1 Enquadramento do programa de formação de formadores

Enquadramento institucional

- Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativos dos P.A.L.O.P.'s - União Europeia (Convenção de Lomé IV).
- Março de 1995 a Março de 1999.
- Participações financeiras nacionais e da Fundação Calouste Gulbenkian.

Coordenação

- Comité de Orientação (representante da U.E.; coordenador regional; coordenadores nacionais; assistente técnico). reuniões anuais.
- Coordenação Regional (coordenador regional e assistente técnico), sediado em S. Tomé.
- Coordenadores Nacionais.
- Fundação Calouste Gulbenkian.

Objectivos

- Objectivo geral - melhoria da qualidade e eficácia dos sistemas educativos.
- Objectivos específicos: manuais; formação de formadores; módulos; acompanhamento das primeiras acções de desmultiplicação/centro de formação

1.2 Implementação do programa de formação de formadores

Organização do programa

- Total de formandos: 400.
- Contingente anual diferente de país para país.
- Total de acções de formação: 20.
- Cada acção de formação 14 semanas($6\text{h} \times 5 \times 14 = 420\text{h}$)

Instituições envolvidas

- Instituições de formação: Universidade de Braga; Universidade de Aveiro; Instituto Politécnico de Setúbal; Instituto Politécnico de Viana do Castelo(as 3 primeiras 6 acções, Viana do Castelo 2 acções).
- Experiência de formação anteriores das instituições:
 - Todas têm experiências anteriores.
 - Tanto na formação de professores como noutras áreas.
 - Contactos bilaterais e pessoais.
 - Trabalhos principalmente com os P.A.L.O.P.'s e América Latina(Alfa).

Professores/formadores

- Professores envolvidos nem sempre tinham conhecimentos e contactos anteriores com África.

Formandos

- Formandos com preparações científico-pedagógicas muito diversas, com actividades docentes diversificadas e alguns mesmo sem actividade docente.

1.3 Critérios de organização e gestão curricular

Objectivo geral: preparar formadores para a desmultiplicação das acções de formação

Modelo de plano/base da formação

- modelo flexível relativamente aos contextos culturais, às formações e necessidades profissionais; aos papéis desempenhados - professor e formador.
- Tutoria/supervisão plano de trabalho individual; avaliação permanente de resultados.
- Definição do modelo(plano) de formação um trabalho conjunto - Fundação Calouste Gulbenkian; instituição do ensino superior; representantes dos países participantes - tendo em conta condições da União Europeia.

Estrutura de base do modelo de formação

Tronco comum - Pedagogia; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem; Tecnologia Educativa.

|
interpenetração

|

Tronco temático - Português; Matemática; Ciências Integradas; Técnicas de Expressão.

Elementos de transversalidade do currículo

- Manuais.
- Supervisão.

Alterações à estrutura de base

- Socialização, Educação e Ensino.
- Desenvolvimento Humano e Aprendizagem.
- Organização do Ensino e da Aprendizagem e Avaliação Pedagógica.

Conteúdos(teoria/prática), (currículos alternativos)

- Orientações temáticas e propostas de tópicos(temas de referência).
(tronco temático) (tronco comum)
- Contextos civilizacionais africanos e europeus.
- Experiências dos formandos.
- Recursos disponíveis nos P.A.L.O.P.'s.
- Manuais.
- Módulos de formação.
- Liberdade institucional e de cada formador.

Dificuldades de contextualização dos conteúdos e metodologias e estratégias

- Heterogeneidade dos grupos.
- Desconhecimento da cultura e realidade africana por parte de alguns formadores.

Metodologias e estratégias

- As realizadas pelos manuais.
- Contextos civilizacionais e sócio-económicos africanos.
- Experiências dos formadores.

Alterações metodológicas

- Ritmos.
- Nivel da língua.
- Teoria/prática.
- Diversificação de estratégias(debates; simulações; dramatizações; trabalho de grupo; actividades de reciclagem; actividades com aproveitamento de recursos locais).
- Papel de formadores(elaboração do Manual de Metodologia Geral e dos módulos).

Relação formando/formador

- Interação ao nível das metodologias activas.
- Construção de materiais pedagógicos.
- Tutorias

Materiais utilizados

- Manuais(programas; módulos; planos de trabalho individuais; actividade de desmultiplicação).
 - Experimentação(Angola e Moçambique, em curso. Outros, concluída).
 - Reformulação(opiniões dos experimentadores; coordenadores nacionais; avaliações dos autores).
- Manual de Metodologia Geral(um por instituição que tem vindo a ser reformulado).
- Módulos de formação(no âmbito de cada disciplina do tronco temático: material de base no processo de desmultiplicação: temáticas contidas numa "bolsa de sugestões").
- Guiões de visita de estudo; textos; projectos na área das expressões; fichas de trabalho(sessões e tutorias).

Tutorias

- Permite avaliação e reformulação do processo de formação.
- Planos individuais de trabalho.
- Grupos assistidos por supervisores.
- Grupos organizados por opção dos formandos.
- Inicialmente com uma função integradora.

Acompanhamento no terreno

- Acompanhar a primeira fase do processo de desmultiplicação.
- Contextualizar os módulos.
- Ajudar a desenvolver novos módulos.
- Ajudar a ultrapassar dificuldades.
- Decorre nos meses de Junho/Julho.
- Quatro semanas(uma semana por cada área do tronco temático).
- A maioria dos formandos ainda não iniciou a desmultiplicação.

1.4 Regulação do plano de formação

Mecanismos

- Reuniões regulares(coordenadores; formadores; autores dos módulos).

Instrumentos

- Avaliações formativas dos formandos(fichas de avaliação)
- Avaliação de cada acção(formandos e formadores).
- Relatório por acção/instituição.

Avaliação dos formandos

- Globalmente positiva.
- Alterações condicionadas(temas de referência).
- Avaliações dos formandos(muito afectivas; críticas mais de natureza logística; excesso de horas diárias; prolongamento da formação; prolongamento do acompanhamento).

Alterações

- Com vista a(respeitar ritmos; ultrapassar problemas linguísticos; reforçar as práticas; integrar melhor conteúdos e metodologias nos contextos dos P.A.L.O.P.'s; reforçar o plano de formação individual).
- Propostas(áreas opcionais)
 - Informática.
 - Centro de recursos(construção de material didáctico; ateliers de leitura; organização da documentação).
 - Área das expressões.
- Já realizadas(visitas a escolas: multiculturais; deficientes; 1º ciclo; 2º e 3º ciclos).
- Visitas a (museus; exposições; associações profissionais).
- Paralelamente ao plano de estudos, promoção da integração dos formandos nas instituições e dos próprios grupos, nomeadamente através das visitas de estudo.

Continuidade?

- Não está previsto qualquer continuidade do programa ou de complemento com um novo.
- 1998/99: última acção de acompanhamento; concluir e enviar os módulos; reformular e editar os manuais inclusivé os de Metodologia geral; concluir os centros de formação; relatório final.

1.5 Repercussões do programa de formação nos P.A.L.O.P.'s

Desmultiplicação das acções de formação procurando atingir, numa primeira fase, quarenta mil professores do ensino primário.

Necessário contextualizar, no entanto, há sempre o risco de se copiar integralmente.

Excepto Cabo Verde, nos restantes países não se iniciou o processo de desmultiplicação.

Falta de resposta na criação dos meios necessários à desmultiplicação; falta de estratégia na selecção dos formandos.

Anexo 20

Quadros de síntese dos formadores - 2ª leitura

2.1.1 - Critérios de selecção de conteúdos (Programas definidos instituição a instituição)

Princípios

- Conteúdos fundamentais e "universais" no ensino/aprendizagem das várias disciplinas.
- Filosofia de formação da própria instituição.
- Concepção que o formador tem da sua própria disciplina, no plano da formação e no ensino em geral.
- Adequar à realidade dos P.A.L.O.P.'s.
- Adequar às necessidades dos formandos(científicos, pedagógicos e profissionais).

Objectivos

- Dotar as pessoas de um conjunto de conteúdos e instrumentos de reflexão e de planificação quer para seu uso pessoal quer para o processo de desmultiplicação.
- Formar as pessoas para serem capazes de tomar decisões e planificar acções.

Critérios determinados por:

- Termos de referência
- Manuais da Gulbenkian(elemento comum aos P.A.L.O.P.'s). (feitos com base num programa aprovado pelos P.A.L.O.P.'s).
- Conhecimento da realidade: - Social.
 - Profissional(fraca formação profissional(9º ano), nomeadamente ao nível da língua portuguesa e da sensibilidade para as expressões plásticas).
 - Sistema educativo.
 - Institucional(nomeadamente os critérios de selecção dos formandos(professores, administrativos, quadros)).
 - Disciplinar(no caso, por exemplo, das Expressões Plástica e Musical, praticamente não há programas nos P.A.L.O.P.'s. Há uma representação desvalorativa da disciplina(pouco tempo e em momentos de pausa) e a "desculpa" permanente da falta de materiais. Estatuto disciplinar criado devido à interpretação do papel da escola).

Exemplo Língua Portuguesa

- Metodologia.
- Aprofundamento linguístico.
- Colmatar dificuldades, dar Segurança(o português é normalmente uma língua segunda(na Guiné-Bissau tem um estatuto ainda mais limitado). O português perde em relação às línguas maternas embora haja um enriquecimento lexical recíproco que dá origem a uma norma africana.

Avaliação

- Concepções da avaliação.
- Análise comparada entre os vários sistemas.

- Avaliação numa perspectiva formativa(contrariar a selectividade dos exames)
- critérios: análise de erros: desenvolvimento de atitude: instrumentos diversificados:

Desenvolvimento Curricular

- Elaboração de programas e sua gestão.
- Planificação. Avaliação.
- Identificação de recursos(superar as limitações nos P.A.L.O.P.'s).

2.1.2 - Metodologias e estratégias adoptadas

Princípios para a definição das Metodologias

- Metodologias diversificadas importantes ao nível disciplinar adequadas às necessidades gerais dos formandos.
- Metodologia "própria" de uma língua segunda.
- Metodologias que promovam uma análise reflexiva.
- Metodologias transponíveis para os contextos formativos dos P.A.L.O.P.'s, pensando no seu papel de formadores.
- Metodologias importantes para a sua função enquanto professores, portanto dirigidas às crianças.

Metodologias

- Trabalho de grupo (com grupos heterogéneos, principalmente), cruzando-os. Comporta tempo de trabalho individual de pequeno grupo, e apresentação. Cada grupo faz um trabalho diferente.
- metodologias activas.
- visitas de estudo.
- experimental.

Estratégias

- Abordagem sistémica.
- Partir de um problema (de situações práticas).
- Partir das suas representações.
- Montar situações que os obriguem a assumir-se como formadores.
- Nunca perguntar o que não percebem. Dar mais tempo para as tarefas. Simplificar a linguagem. Não podem ser textos longos. Não pode haver actividades demoradas nem para resolução em casa.

Actividades

- Actividades simples e claras que possam ser transpostas para África.
- Elaboração de um programa de formação individual/ou em grupo.
- Construção de uma matriz de inventariação de recursos.
- Jogos, exercícios, simulações, dramatizações (incluindo produção do texto). Consultório linguístico (colocar dúvidas). Identificar tarefas que habitualmente são pedidas em avaliação (comparar, redigir, executar/fazer, resolver problemas) definindo objectivos, meios utilizados e critérios de sucesso. Construção de materiais. Guiões de visitas de estudo. Pesquisa bibliográfica.

Contexto africano: Metodologias

- As Metodologias mais utilizadas são as passivas (repetições), excepção para Cabo Verde.
- Metodologias tradicionais, valorizando pouco o aspecto lúdico.
- Turmas com 70/80 alunos. Regime triplo.
- Falta de materiais.
- Falta de infra-estruturas (escolas à sombra da árvore).
- Baixo nível salarial.

2.1.3 - Produção e utilização de material didáctico

1. Módulos

1.1. Finalidades dos módulos

- material de formação nos países quer enquanto professores quer enquanto formadores.
- permitir a produção de outros materiais.

1.2. Produção dos módulos

- coordenação da F.C.G. a partir da proposta dos formadores, tendo em conta os programas. Por vezes, a Gulbenkian também encomenda.
- constituição de uma bolsa de sugestões aprovada pelos P.A.L.O.P.'s.
- há módulos que resultam de actividades feitas na aula.
- têm em atenção a realidade dos P.A.L.O.P.'s e os seus manuais.

1.3. Desenvolvimento dos conteúdos dos módulos

- carácter teórico-prático, forte componente prática com muitas actividades e sugestões ao formador.
- temas amplos que possam incorporar e adaptar-se às diferentes realidades dos P.A.L.O.P.'s.
- manuais, programas da Gulbenkian.

1.4. Utilização dos módulos

- reformular.
- testar.
- experimentar.

2. Outros materiais didácticos

- Manuais e guias da Gulbenkian, Dicionário e guias metodológicos para o Português.
- Programas e planificações.
- Documentação diversa.
- Textos de autores, figuras, diagramas, acetatos.

3. Elaboração dos materiais

- fazer materiais com elementos de desperdícios, madeiras.
- a construção na aula para perceber o processo.
- construir instrumentos de reflexão.

4. Processo de desmultiplicação (formas de apropriação)

1. - desmultiplicação não está a ser feita(excepto Cabo Verde e S.Tomé) devido a factores económicos, políticos(segurança) e estruturais, nomeadamente a falta de centros de formação.
2. - muitos formandos continuam nos lugares de origem e alguns sentem dificuldade em serem formadores(principalmente os que estão fora do ensino).
3. - não há forma de controlar a apropriação que é feita dos materiais(módulos).
4. - seria importante criar, para o futuro, um programa de assistência técnica aos P.A.L.O.P.'s para assegurar a desmultiplicação.

2.1.4 - Tutorias

O que são?

- As tutorias são uma especialização
- As Expressões e o Tronco Comum não têm tutorias, apenas a Língua Portuguesa a Matemática e as Ciências Integradas.

Quem se inscreve?

- Os formandos repartem-se de acordo com os seus interesses
- Auto-diagnostics-se.

O que trabalham?

- É trabalhando, também o papel deles enquanto formadores
- Depende das necessidades que eles têm quer em conteúdos quer em metodologias.
- Não há programa faz-se de acordo com as necessidade de cada grupo na área a partir de um diagnóstico.
- São aprofundados aspectos que são trabalhados nas sessões plenárias e que se pretende esclarecer ou vice-versa.
- São produzidos materiais(planificação de actividades) para os módulos.
- Trabalham-se aspectos que tem a ver com a actividade dos formandos enquanto quadros ou administrativos.

Como trabalham?

- É um trabalho prático.
- Há um aconselhamento de fontes bibliográficas.
- Visitas de estudo.

2.1.5 - Acompanhamento dos formandos nos P.A.L.O.P.'s

Objectivo do acompanhamento

- O acompanhamento não tem respondido ao seu objectivo inicial.

Estrutura

- As Ciências da Educação não estão integradas no acompanhamento, espéra-se que seja uma transferência directa.
- Uma semana é muito pouco(30 horas)

Conteúdos e actividades

- Os conteúdos são definidos na primeira manhã, e estabelece-se um plano para a semana, tendo por base o que fizeram cá nas 3 instituições.
- Têm-se trabalhado, fundamentalmente o papel deles enquanto formadores com base nos módulos.
(planificações, simulações)

Sugestão

- Deveria aproveitar-se para se realizar duma forma recorrente.

2.2 - Integração e valorização curricular das culturas e problemáticas africanas – princípios e processos

Necessidade e dificuldade de valorização

- Dificuldade em conseguir aceitar e respeitar sem impor.
- Dificuldade em controlar a apropriação dos conhecimentos e dos valores(adaptação).

Princípios de valorização e integração curricular

- Transferência para os seus contextos educativos, mesmo que de uma forma lenta por exemplo, colocando à discussão soluções alternativas para o funcionamento das aulas ou discutindo as funções do professor nesses países.
- Ter em atenção as nuances dos programas dos P.A.L.O.P.' s.

- Procuramos adequar à realidade

- da sua experiência como professor e como pessoa(ex: da região).
- tentando que dêem exemplos de cada um dos países ou buscando temas pertinentes para os formandos(sugeridos por eles).

- Definição precisa dos conceitos(terminologia diferente de país para país).

- Comparação de diferentes métodos de resolução de problemas.

- Mesmo em termos metodológicos procura-se que façam a transposição para a realidade sociocultural dos seus países, vendo a possibilidade de pôr em prática.

Exemplo na Língua Portuguesa: apostar nos métodos de familiarização oral das crianças; pedagogia do erro, por forma a reforçar auto-confiança.

- Recurso a materiais simples partindo das inventariações.

Valores e atitudes

- Adequação à realidade sociocultural(atitudes e comportamentos).

- o respeito pelos mais velhos(porta-voz do grupo).

- as tutorias, as visitas, as conversas de corredor permitem conhecer melhor os seus valores.

- as dramatizações e as discussões permitem conhecer melhor os seus valores

Processos de contacto com a realidade

- É importante o acompanhamento nos países para compreender melhor a sua cultura.

- a recolha de informações escritas e as suas realidades.

2.3 - Balanço provisório das acções realizadas e sugestões de alterações

Balanço

- Experiência positiva(embora curta/poucas horas)
 - curso bem estruturado nas linhas gerais(nº de alunos, sua heterogeneidade, disciplinas).
 - ao nível dos formandos(enquanto pessoas e professores, enquanto formadores depende da desmultiplicação).
 - ao nível dos formadores.
 - a nível da instituição de formação.
- Grande primado das didácticas.
- Necessidade de mais articulação quer intra quer inter-instituições.

Alterações realizadas

- Alteração ao nível de horas/disciplina.
- Tronco temático
 - Língua Portuguesa 90 → 70 horas
 - Expressões 60 → 90(30 × 3)
- Introdução de áreas de opção(por ex: informática, atelier de literatura infantil).
- Foi alterado o ritmo de trabalho.
- Redução da extensão do programa.
- Redução do material a trabalhar em cada sessão.
- Simplificar textos, quer nas aulas, quer no manual de metodologia geral.
- Nos módulos e no manual de metodologia geral reforçou-se a componente prática, aproximando do trabalho desenvolvido nas aulas.
- Trabalhar mais aspectos práticos e metodológicos, inclusive maior aproveitamento dos módulos, peso das dramatizações e simulações e das perspectivas sistémicas.

Sugestões

- Melhor entrosamento entre as várias componentes do curso mais viradas para aspectos concretos dos países.
- Continuar o acompanhamento no terreno mas com uma maior parceria entre as Ciências da Educação e as didácticas.
- Promover encontros com todos os formandos nos P.A.L.O.P.'s.
- Conseguir levá-los mais às escolas portuguesas.
- Tornar o curso menos intensivo menos horas por dia e mais semanas para permitir a sua melhor integração na escola mesmo ao nível da sua participação em actividades relacionadas com os cursos de formação inicial(ex: reflexão sobre a PP) com projectos, alunos e componentes.
- Ter umas mini-férias para descomprimir.
- Dar mais exemplos concretos de cada país
- As Expressões requerem blocos horários mais contínuos.

Anexo 21

Quadro de síntese dos formandos - 2ª leitura

3.1 Actividade profissional dos formandos

Actividade Profissional

- Técnico de formação média da primária(apoio às actividades práticas, metodológicas, preparação das aulas, aulas modelo aos mais carenciados). É um cargo de assessor da

Direcção do centro da escola.

- Delegada do Ministério da Educação, acompanha e supervisiona a formação em exercício.

- Nomeado "dirigente" de uma escola básica(1ª à 7ª classe), mas é professor de História e Geografia do 2º nível do ensino básico(6ª e 7ª classe).

- Professor do ensino básico(1ª a 4ª classe), a trabalhar na alfabetização-ensino de adultos num centro de cooperação.

- Professor de Filosofia, Língua Portuguesa e História do ensino secundário(9º ao 12º ano) mas a trabalhar a tempo inteiro como responsável administrativo na

Direcção dos

Serviços de Ensino a nível principal.

Nível de formação dos professores nos P.A.L.O.P.'s

- Baixo nível de formação dos professores(apenas com a 8ª classe). Sem formação nas áreas da psicologia e da pedagogia. Poucos casos com formação em Ciências da Educação.

- Falta de centros de formação, por vezes, só nas cidades principais.

- Em alguns casos a formação é assegurada através de seminários de curta duração(1, 2 dias) integrados em programas de cooperação.

- Cabo Verde é excepção, tem dois institutos de formação e com a reforma educativa assegura a formação em exercício.

- As dificuldades financeiras obrigam a que todas as despesas de formação tenham de ser todas pagas aos formandos.

- As dificuldades financeiras associadas aos baixos salários desincentivam os melhores.

Seleção dos formandos

- Seleção feita pelo governo(nomeadamente as direcções de serviços regionais) escolha directa.

Condições de trabalho nos P.A.L.O.P.'s

- Salas sem condições

- Falta de material didáctico.

- Falta de equipamento, nomeadamente a nível de reprografia o que dificulta o sistema de desmultiplicação.

- Dificuldades de comunicação, principalmente terrestres, o que dificulta o transporte de materiais escolares.

- Sistemas fortemente centralizados, sem autonomia financeira dos serviços locais e regionais.

- Salários, por vezes, pagos em géneros, o pouco dinheiro recebido é canalizado para outros fins familiares.

- Professores, em alguns casos, subnutridos.

3.2 Expectativas e dificuldades relativamente à formação

Expectativas quanto à formação

- Vir para ser formador de professores(desmultiplicação da acção; para dar formação a professores; preparação científico-pedagógica)
- Uma formação que compreende as mudanças e os métodos de ensino no país de origem ao nível do ensino básico(reforma do sistema educativo).
- Adquirir maior "pujança" nas funções exercidas.

Expectativas quanto à profissão docente

- Adquirir mais conhecimentos científicos, melhorar o nível pedagógico, metodologias e estratégias, nomeadamente ao nível do ensino da língua portuguesa.
- Aprofundar conhecimentos já existentes.
- Esclarecer dúvidas.
- Tomar contacto com inovações.
- Adquirir bibliografia de base.
- Confirmação das expectativas
 - O curso é bom(os formadores são bastante dinâmicos, abertos e sabem transmitir e os formandos sentem que assimilam matéria).
 - (o programa é bom e permite um bom trabalho futuro desde que haja condições nos respectivos países).

Dificuldades pessoais

- Sem dificuldade de adaptação quem já tinha tido outras experiências.
- Em alguns casos, devido a outros programas de cooperação, já havia conhecimentos pessoais formando/formador.
- Adaptação cultural, e nomeadamente a nível do sistema de trabalho e ao meio.
- Falta da família, principalmente os que saem pela primeira vez.
- Inibição pessoal.

Dificuldades científicas

- Sem dificuldades de assimilação.
- Única dificuldade, a matemática.
- A existência de anteriores programas de formação(por exemplo, reforma educativa) com os P.A.L.O.P.'s facilitou o desempenho dos respectivos formandos quanto a formação dos coordenadores nacionais e na elaboração de manuais.
- Ao nível dos conceitos e terminologias.
- Ao nível da língua portuguesa(Guiné) e da metodologia da língua segunda.
- Ao nível das referências bibliográficas.

3.3 Integração e adequação dos conteúdos e metodologias às culturas e problemáticas africanas

Valorização das culturas e problemáticas africanas

- Há aspectos culturais que são intocáveis.
- Poucas localidades onde se fala quase exclusivamente o português.
- Formação de professores quer inicial quer em exercício adequada à realidade.
- Materiais adequados a África

Integração e adequação do presente programa de formação

- Facilidade de transposição, desde que o professor seja um bom motivador e capaz de procurar estratégias adequadas.
- Motivar a partir de aspectos culturais (por exemplo a dança e o teatro).
- As verdades científicas são universais ($2+2=4$)
- Necessário adaptar às áreas de conhecimento definidas no plano de estudo (Ciências Integradas, língua materna/língua segunda - este problema parece não ser tão

marcado

no caso de Angola.

- É necessário adaptar os conteúdos, seleccionando os que são significativos.
- Existem significados diferentes para um mesmo conceito.
- É necessário chamar a atenção para a diferença de terminologia.
- É necessário adaptar as actividades à realidade e aos recursos (mesmo o manual), nomeadamente no campo das expressões.
- Os materiais produzidos neste programa genericamente, vão de encontro à realidade africana.
- No acompanhamento previsto em África, serão estudadas formas de adaptação às realidades regionais/locais.
- Ao nível da desmultiplicação das acções é necessário, também adequar à realidade e aos formandos; chamar a sua atenção para a adaptação das actividades e metodologias.

A adequação das estratégias de aprendizagem dos P.A.L.O.P.'s

- Necessidade de respeitar as práticas culturais locais.
- Metodologias passivas que podem conduzir ao insucesso.
- Necessidade de promover metodologias activas com base no teatro, na música, na dança, expressão plástica principalmente em Cabo Verde, no jogo.
- Aproveitamento de todos recursos naturais.
- Aproveitamento de todas as situações do dia-a-dia para trabalhar novos conceitos.
- A necessidade de um tradutor local, quer a nível do português quer ao nível do crioulo.

O português como língua segunda-feira

- A maioria da população fala predominantemente as línguas maternas excepto nas grandes cidades.
- As populações adultas têm interesse pela língua, as populações jovens também apesar do domínio das línguas nativas.
- Alunos falam entre eles, nos intervalos, nas respectivas línguas maternas e nas aulas em português - língua comum de trabalho.
- Os alunos têm de passar por um período inicial de trabalho da realidade do português.

- Mesmo para os formandos existem dificuldades no domínio do português.
- A falta do domínio da língua quer por parte do aluno quer por parte do professor pode conduzir ao insucesso escolar.
- Não há uma norma, há normas.
- Existe uma liberdade literária por parte dos escritores.

3.5 Sugestões de alteração ao programa de formação

Relativamente ao programa da acção

- Dar a indicação aos países de que as pessoas seleccionadas devem ser professores do ensino básico.
- Permitir que os formandos conheçam a realidade dos outros P.A.L.O.P.'s antes de virem para cá (ajuda à intercompreensão na turma).
- Antes do curso, os formandos deveriam conhecer o respectivo plano e os programas.
- O tronco comum logo no início da acção.
- Maior desenvolvimento das áreas específicas (desdobrar as Ciências Integradas).
- Desenvolver as didácticas específicas das disciplinas do ensino básico.
- Os formandos devem ser formados desde o início dentro da sua formação específica.
- Acompanhamento regular no terreno; ou carácter permanente; ou acompanhamento esporádico.
- Mais tempo de duração do curso; organização de cursos destes nos próprios P.A.L.O.P.'s.

3.4 Repercussões do programa da formação nos P.A.L.O.P.'s

- Formar professores, e alguns referiram a manutenção da docência.
- Integrado em projectos financiados por organismos internacionais, como formador de professores. O projecto presta assistência técnica aos formadores no terreno, durante 3 anos.
- Aplicar, com as devidas adaptações, actividades cá desenvolvidas (por exemplo: guião da visita de estudo).
- Para que haja efeitos multiplicadores é necessário haver centros de formação.
- Centros de formação — massificação do ensino criou necessidades urgentes de formação.
- Dependentes das soluções dos respectivos ministérios da educação.