

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma das Ciências Sociais Aplicadas
Ciências da Educação

CENTROS DE RECURSOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DO PAPEL DESEMPENHADO
PELOS CENTROS DE RECURSOS NA DINÂMICA DE FORMAÇÃO

Maria Teresa Cruz Correia Marques

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências de Educação/Educação e Desenvolvimento, sob a orientação da Prof^a

Doutora Teresa Ambrósio

LISBOA 1997



*À memória dos meus pais
Ao Afonso e à Mónica*

RESUMO

O estudo que a seguir se apresenta situa-se no campo da formação, mais concretamente, no campo da formação inicial de professores.

Com este estudo procuramos identificar e compreender, junto de uma população de utilizadores do Centro de Recursos, os alunos dos cursos de formação inicial de uma Escola Superior de Educação do Ensino Superior Politécnico:

- as representações dos limites e contributos do Centro de Recursos para a sua própria formação, nomeadamente a identificação de dimensões do centro de recursos, que limitam ou favorecem a formação dos utilizadores e o seu desenvolvimento.

Foi utilizada uma metodologia do tipo qualitativo. Para a recolha de dados, foram feitas entrevistas exploratórias numa primeira fase do estudo e, numa segunda fase, entrevistas semi-directivas. Trabalhou-se sobre um *corpus* de sete entrevistas. Os dados foram tratados e interpretados segundo a análise temática de conteúdo.

Palavras chave: centro de recursos, recursos, formação, autoformação, representações sociais, inovação.

ABSTRAT

This study his in the broad field of teacher education, more specifically in the field of initial teacher education.

The purpose of the study was to identify and understand a specific group of people, among the many other users of the Resources Centre of College of Education of a Polytechnic Institute. This group is constituted by the initial trining students of that institution.

The study, focused on the students, representations of the limitations and contributions of the Resources Centre to their development. It particularly tried to identify components of the Centre which helped promote the development of the people who used that centre.

A qualitativemethodology was employed to collect the data with exploratory interviews being conducted in the 1st phase off the study. Then, semistructured interviews were conducted. The corpus for the analysis was constituted by seven interviews. A thematic content approach was adopted to analyse these.

Some key words. resources centre, resources, development, self development, social representations, innovation.

SUMÁRIO

Introdução geral ao estudo.....	8
1. Motivação	8
2. Apresentação do estudo	10
2.1. Pertinência.....	10
2.2. Objectivos e questões de investigação.....	12
2.3. Estrutura.....	14
PRIMEIRA PARTE.....	16
OS CENTROS DE RECURSOS NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS.....	16
Introdução.....	17
CAPITULO 1	19
PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA.....	19
1.1. Relação educação/desenvolvimento.....	19
1.2. A emergência dos centros de recursos.....	21
1.3. A pertinência de um novo dispositivo.....	25
1.4. Desenvolvimento e Expansão.....	27
1.4.1. Da generalização à tendência universal.....	27
1.4.2. O contexto português: da biblioteca dos anos 40 à mediateca dos anos 90	29
Conclusão	32
CAPÍTULO 2	34
O PAPEL INOVADOR DOS CENTROS DE RECURSOS.....	34
2.1. A ruptura com o modelo escolar e a biblioteca tradicional.....	34
2.2. Condições para a inovação.....	36
2.3. Perspectivas futuras em Portugal: as novas bibliotecas escolares	40
2.3.1. O programa "Rede de Bibliotecas Escolares".....	40
Conclusão	44
CAPÍTULO 3	45
OS CENTROS DE RECURSOS E A FORMAÇÃO	45
Introdução.....	45
3.1. A formação: uma resposta múltipla.....	46
3.2. Formar ou formar-se: proximidades e rupturas entre concepções e práticas de formação	49
Conclusão	55

SEGUNDA PARTE	57
REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA FORMAÇÃO INICIAL SOBRE OS LIMITES E CONTRIBUTOS DO CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS NA SUA FORMAÇÃO	57
Introdução.....	58
CAPÍTULO 1	60
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	60
1.1. Noção de representação social	60
1.2. Primeiro nível de construção: a emergência.....	61
1.3. Critérios para considerar a representação social	62
Conclusão	63
CAPÍTULO 2	64
ESTRUTURA METODOLÓGICA DO ESTUDO	64
2.1. Opções metodológicas.....	64
2.2. A recolha de dados.....	68
2.2.1. A entrevista exploratória e a entrevista semi-directiva	68
2.2.2. A condução da entrevista.....	70
2.3. O tratamento de dados: a análise de conteúdo	71
2.4. O contexto de estudo.....	74
2.4.1. O estabelecimento de ensino	74
2.4.2. O Centro de Recursos Educativos.....	75
CAPÍTULO 3	80
O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO RECOLHIDA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	80
Introdução.....	80
3.1. Limites e potencialidades formativas do centro de recursos numa perspectiva de eco-formação.	81
3.2. Limites e potencialidades do centro de recursos: uma perspectiva de hetero- -formação.....	88
3.2.1. O centro de recursos lugar de contacto informal e aprendizagem com outros.....	88
3.2.2. A formação da equipa responsável.....	90
3.2.3. O papel do formador.....	93
3.2.4. O lugar do formando.....	97
3.2.5. Relação actividades desenvolvidas/formação de utilizadores.....	98
3.3. Motivação para desenvolver acções na profissão	105

CAPÍTULO 4.....	107
SÍNTESE E CONCLUSÕES.....	107
Bibliografia	113
Índice de autores	121
ANEXOS.....	123

INTRODUÇÃO GERAL AO ESTUDO

1. Motivação

Ao procurarmos reflectir sobre as razões que nos levam à escolha do objecto do nosso estudo somos levados a reportar-nos a percursos pessoais, escolares e profissionais. Desta reflexão sobressai a ideia de que estes trajectos se interceptam continuamente, no sentido de uma construção pessoal que questiona e reinterpreta o papel da escola.

Neste percurso pessoal, passado essencialmente numa comunidade rural, salientamos a grande parte das aprendizagens feitas com diferentes actores sociais, fora da escola e em contextos diferenciados onde estiveram sempre presentes as componentes lúdicas e as diversas formas de aprender. Sublinhamos também que o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho social ocorreu sobretudo na esfera familiar, com amigos, e dentro da escola, fora da sala de aula. Com efeito, o itinerário escolar vivenciado na prática do modelo escolar então predominante, baseado no discurso do professor e no livro único, mantendo os alunos calados e quietos horas a fio, não lhes permitia desempenhar outro papel senão o de passivos receptáculos do saber do professor.

A nossa experiência profissional, com cerca de 20 anos passados em instituições de educação pré-escolar e de animação sócio-educativa, foi marcada por práticas distanciadas do modelo escolar anteriormente referido. Importa frisar que não nos referimos a modelos puros, mas poderemos dizer que na sua essência essas práticas tiveram como base os centros de interesse de Decroly, em finais dos anos 60, e foram também inspiradas nos trabalhos de Freinet e no Movimento da Escola Moderna, no início dos anos 80.

Nesse percurso, as mudanças contínuas para diferentes campos de trabalho, e o confronto com novas funções, nomeadamente a gestão de instituições e a formação de pessoal auxiliar, vieram evidenciar a precariedade da nossa formação inicial.

Também colocaram a ênfase na necessidade de uma formação permanente assim como da importância do domínio da informação como instrumento de trabalho privilegiado para a construção do saber.

As aprendizagens com grupos de pares e de especialistas em espaços de reflexão-distanciação permitiram o reconhecimento e identificação de potencialidades de práticas e modelos teóricos alternativos, a construção de novos saberes, a consequente renovação das práticas. Além disso, foram sempre percebidos como momentos cruciais ao longo da nossa carreira.

Foi na vivência destas experiências que identificámos algumas das necessidades vitais de formação, pessoal e profissional às quais a escola não foi capaz de responder completamente. Por outro lado, reconhecemos o insucesso desta organização na nossa

preparação para agir em ambientes complexos e mutáveis, com os quais viemos a confrontar-nos.

Reconhecemos também que face às necessidades de desenvolvimento dos sujeitos da sociedade contemporânea, cada vez mais se impõe à organização escolar uma transformação.

Nos últimos anos, trabalhar numa instituição de formação de professores, ao nível da formação inicial e contínua, integrando a equipa do seu Centro de Recursos, confrontou-nos com a organização da formação e posicionou-nos do outro lado da barreira.

Ao colocarmos a problemática da formação e a necessidade de renovação da escola no centro das nossas preocupações e interrogações, questionámo-nos sobre os caminhos a percorrer para reforçar, nas organizações educativas, a lógica de espaços globais de formação com capacidade para criar atmosferas formativas que promovam a produção de saber e desafiem o desenvolvimento humano.

A realização de um estudo centrado nos contributos do Centro de Recursos na formação dos utilizadores, embora de grande complexidade, afigura-se-nos como uma oportunidade de formação pessoal. Com ele, pretende-se contribuir para a reflexão sobre as potencialidades destes dispositivos no desenvolvimento dos alunos, nas escolas de formação de professores, e sobre a sua pertinência nas organizações escolares.

2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

2.1. Pertinência

Na sociedade contemporânea marcada por constantes alterações, somos confrontados com uma evolução do mundo do trabalho e das organizações que determina a necessidade de novos perfis e exige novas competências profissionais e atitudes de autoformação. Face à imprevisibilidade de trabalho, as competências transversais como a autonomia, a criatividade, a adaptabilidade e a flexibilidade são tidas como "ferramentas" para enfrentar este novo desafio.

As teorias do novo desenvolvimento têm vindo a apontar para o auto-desenvolvimento (Perroux, 1981) e, na actual "sociedade da informação", torna-se imprescindível uma formação permanente que actualize conhecimentos e desenvolva a capacidade de aprender durante toda a vida.

Ao procurarmos reflectir sobre a problemática da formação, no sentido de esta se direccionar para o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades onde estão inseridos, questionamo-nos sobre o que tem feito a escola face a estas mudanças e que respostas encontrou para estas novas necessidades. Sendo considerada desde sempre como um espaço de ensino e aprendizagem, a escola não tem ficado indiferente a estas alterações. Tem procurado, também ela, transformar-se e afirmar-se como um espaço de formação, sobretudo nas últimas décadas (Nóvoa, 1992). Através da criação dos Centros de Recursos, que surgiram inscritos num movimento de renovação e mudança da escola, tem-se procurado introduzir a inovação nas escolas, privilegiar a formação e favorecer a autoformação no quadro de um processo de educação permanente (Canário, 1994). Estes novos dispositivos, na sua fase inicial, desenvolveram-se a partir da transformação das bibliotecas escolares já existentes (Delannoy, 1983) e foram generalizados nas escolas dos países industrializados a partir da década de sessenta. No nosso país a implantação dos Centros de Recursos ou centros multimédia regista um grande desfasamento face à maior parte dos países desenvolvidos. Conforme o resultado de um inquérito internacional⁸ realizado no início dos anos 80 que abrangeu cerca de trinta países incluindo Portugal, o nosso país situava-se no "ponto zero". Comparativamente a Portugal, nalguns dos países europeus os níveis de cobertura nas escolas era bastante superior, registando-se na Suíça uma cobertura de 100%, em França 43% e na Bélgica 23%.

Entre nós, a grande crítica que tem sido formulada na literatura especializada, Canário et al (1994) e Pessoa (1994) aponta para o que estes autores consideram ser a maior fragilidade

⁸Este estudo segundo (R.Tucker, 1987,p.16), citado em Canário (1994: p. 22) foi realizado pelo ICEM (International Council for Educational Media).

no processo de implantação destes dispositivos, a falta de enquadramento pedagógico dos docentes que a ele aderem.

Os autores salientam que, na maior parte dos casos, se privilegiou uma política administrativa, em vez de uma política pedagógica. Ora sem esta última, perguntamos: como fazer a gestão dos centros de recursos? Como incentivar os utilizadores a explorar potencialidades? Como mobilizar recursos? Como transformar este projecto num projecto educativo de escola?

As críticas levantadas pelos autores antes citados parecem centrar-se sobretudo na formação contínua de professores em geral e, em particular, daqueles que se vêem confrontados com a implantação, gestão e desenvolvimento destes novos lugares documentais.

Embora se considere serem da maior pertinência as questões antes referidas, com efeito, estas colocam a ênfase na formação contínua de professores. Contudo, ao olharmos a formação inicial de professores e tendo em conta as acções desenvolvidas por este grupo na condição de alunos e assim como aquela que mais tarde desenvolverão como grupo de profissionais de educação, admitimos também a importância de questionar a sua formação relativamente a esta problemática.

Passados alguns anos sobre o lançamento dos concursos PRODEP (1990/1991) que impulsionaram a implantação dos primeiros centros de recursos em Portugal, e trinta sobre o início do seu desenvolvimento noutros países, algumas interrogações se nos colocam relativamente à formação inicial de professores, considerada em duas vertentes:

- sensibilização à problemática dos novos lugares documentais, bem como ao reconhecimento da sua pertinência e potencialidades no desenvolvimento dos seus utilizadores e das organizações escolares;
- formação para a mobilização de recursos educativos diversificados.

O desenvolvimento de alguns estudos⁹ relatório Colman (1966) Jenks e Quencez (1982), Beswick, (1974) tem mostrado que não basta introduzir nas organizações escolares uma maior quantidade de recursos materiais e humanos para que se registem melhorias na formação, desenvolvimento e sucesso dos(as) alunos(as).

A propósito da forma como são mobilizados os recursos, os trabalhos de Canário (1992, a) têm vindo a apontar para a necessidade de uma nova gestão dos mesmos. Este autor considera que "o que está em causa é o modo como em cada situação os recursos são mobilizados pelos actores sociais e traduzidos em acção educativa" (p. 172).

Também Beswick, (1974)¹⁰ ao referir-se a uma investigação sobre a criação de centros de recursos em Inglaterra, em escolas secundárias, que abrangia um universo de seis escolas,

⁹ cit in Canário (1992 a).

¹⁰ cit in Canário (1992 a).

conclui que numa escola com poucos meios "a chave do sucesso não foi nem a qualidade nem a diversidade dos materiais, do pessoal ou do equipamento, mas, sim, a maneira como todos estes elementos foram organizados e os fins educativos que serviram"

Atendendo a esta perspectiva, consideramos a hipótese de o Centro de Recursos, enquanto espaço de formação, poder desempenhar um papel de particular relevância na resposta a estas questões, nomeadamente as que se prendem com a insuficiência de recursos nas escolas na medida em que pode permitir explorar, ensaiar e testar a diversidade de recursos, e dar a perceber as suas potencialidades educativas podendo também facilitar a familiarização com as novas tecnologias e, em simultâneo, colocar desafios para redescobrir e recriar velhos materiais, bem como equipamentos simples e pouco sofisticados.

Formar professores para a mobilização de recursos, parece-nos pertinente, pois, tal como Canário (1992 a) consideramos a importância de contrariar uma abordagem determinista que associa a modéstia de recursos ao insucesso educativo.

2.2. Objectivos e questões de investigação

Finalidades

O presente trabalho tem como objecto de estudo as representações dos alunos da formação inicial sobre o Centro de Recursos de uma escola de formação de professores. Com ele pretendemos contribuir para a reflexão sobre:

- a importância deste dispositivo na formação dos seus utilizadores, enquanto pessoas e enquanto futuros profissionais de educação;
- a sua pertinência nas organizações escolares, particularmente nas escolas de formação de professores.

Objectivos

Com este estudo procuramos compreender, junto de uma população de utilizadores do Centro de Recursos, os alunos dos cursos de formação inicial de uma Escola Superior de Educação do Ensino Superior Politécnico:

- as representações dos contributos do Centro de Recursos para a sua própria formação, nomeadamente a identificação de dimensões do Centro de Recursos, capazes de motivar para a sua frequência e favorecer a formação dos utilizadores e o seu desenvolvimento.
- a representação da pertinência de um dispositivo deste tipo nos futuros contextos de trabalho.

Somos orientados pela ideia de que os actuais alunos constituem um contingente humano que todos os anos ingressa nas organizações escolares, como futuros professores. Em muitas escolas estes dispositivos ainda estão em fase de implantação; nalguns casos existe apenas uma biblioteca tradicional que não responde às necessidades dos utilizadores, pois como refere Pessoa (1994), "são lugares onde há armários (e algumas revistas) sem qualquer organização técnica" (p. 15).

Dentro das organizações escolares os novos professores dispõem de "margens de liberdade" (Crozier et Friedberg¹¹, 1977) e embora se considere que, entre outras, constituem condicionantes da sua acção, as dinâmicas das organizações e as representações do grupo profissional onde se vão inserir, também admitimos numa perspectiva isomórfica, que as suas representações sobre o centro de recursos e as suas potencialidades irão influenciar futuros comportamentos. Esses comportamentos podem expressar-se por apoio incondicional, indiferença, dinamismo, ou outros, face a estes projectos nos estabelecimentos de ensino.

Na realização deste estudo partimos do pressuposto de que o Centro de Recursos é uma totalidade constituída por diferentes componentes: o espaço físico, a equipa de técnicos e professores que aí trabalha, e os recursos educativos que se encontram disponíveis. Assim, não pretendemos encarar o CR como uma soma de recursos materiais e humanos nem perspectivá-lo de forma atomística, na medida em que consideramos que esta exprime uma visão redutora deste dispositivo. Segundo esta óptica vemo-lo como um conjunto de elementos, ou componentes de um sistema, em constante interacção. Admitimos ainda que pelas suas particularidades o CR pode criar condições que permitam facilitar, promover ou inibir a formação e o desenvolvimento dos seus utilizadores. Partindo dos pressupostos antes referidos, apresentamos, em seguida, algumas questões susceptíveis de reflexão:

- Que representações têm os alunos dos cursos da formação inicial de uma escola de formação de professores do Ensino Superior Politécnico acerca do Centro de Recursos?
- O Centro de Recursos é entendido como um espaço que contribui para a formação dos seus utilizadores enquanto pessoas e enquanto profissionais ? Ou é visto apenas como um espaço de prestação de serviços?
- Quais as componentes do CR que são valorizadas, e quais as que os utilizadores desvalorizam: os recursos materiais (as condições de espaço físico), os recursos humanos, professores, técnicos, pares ou ainda as questões relacionadas com a organização e animação deste dispositivo?
- O que é que pode constituir um sistema de incentivos à frequência do centro de recursos?

¹¹Uma das correntes da sociologia; a "análise estratégica" particularmente representada por Michel Crozier desenvolve uma teoria das organizações em que considera estas como "construits sociaux" onde são analisadas as relações do poder num teatro de permanentes negociações. Aqui as zonas de incerteza permitem margens de manobra e de liberdade e são fontes de poder. O actor é capaz de desenvolver estratégias e é visto como calculador e jogador.

- As aulas de reflexão (iniciação aos audiovisuais, documentação, etc.) são determinantes para a mobilização dos recursos e para tirar melhor partido das potencialidades deste dispositivo?
- O que é que facilita a compreensão desta problemática?
- O que é que conduz a uma representação positiva de centro de recursos?

2.3. Estrutura

Desta dissertação constam três partes, no seu início procuramos apresentar o estudo, a sua pertinência, objectivos e questões de investigação.

Na primeira parte desenvolvemos o referencial teórico que orientou toda a investigação e interpretação dos resultados. No primeiro capítulo centramos o nosso estudo sobre um espaço que dentro e fora das organizações escolares se tem vindo a afirmar como um espaço de aprendizagem de autoformação e de formação permanente: o centro de recursos.¹²

Neste capítulo foi feita uma abordagem com vista a: **i** compreender o contexto de emergência dos centros de recursos educativos; **ii** identificar alguns dos factores que estão na sua génese, **iii** analisar o seu desenvolvimento para compreender as suas potencialidades e pertinência nas organizações educativas.

No segundo capítulo abordamos o papel inovador dos centros de recursos e as condições para a inovação. Procuramos ainda fazer referência às novas perspectivas que se apresentam para Portugal com o "Programa Rede de Bibliotecas".

No terceiro capítulo reflectirmos sobre as novas orientações que associam os CR a lugares de formação, a noção de formação e ainda sobre algumas concepções e práticas de formação.

Na segunda parte da dissertação damos conta do estudo propriamente dito e fazemo-lo em três capítulos.

No primeiro capítulo desenvolvemos uma reflexão sobre as representações sociais, a sua construção e emergência, bem como alguns critérios para considerar a representação social.

¹² Segundo Delannoy, (1983) os dispositivos, resultantes da transformação das bibliotecas escolares, assumiram diferentes formas e designações. Com efeito, os anglófonos chegam a adoptar oito designações diferentes e, os francófonos onze.

Entre estes surgem denominações como: média centro, centros multimédia.

Entre nós prolifera também uma diversidade de termos como mediatecas, centros de recursos educativos entre outros. Dada a polissemia do termo sempre que nos referirmos ao centro de recursos em geral adoptaremos a designação centro de recursos, contudo ao referirmos o CR sobre o qual incidiu o nosso estudo utilizaremos o termo Centro de Recursos Educativos por ter sido essa a designação adoptada por este dispositivo.

No segundo capítulo são apresentadas as opções metodológicas, os instrumentos de recolha de dados e ainda a técnica escolhida para o seu tratamento. Procuramos também descrever o trabalho de campo e fazer uma caracterização do contexto do estudo.

No terceiro capítulo fazemos a apresentação da análise dos dados onde se procura evidenciar as potencialidades e limites formativos do centro de recursos na formação inicial de professores, numa perspectiva de eco e hetero-formação.

Na última parte apresentamos uma síntese dos resultados deste estudo e as principais conclusões onde discutimos questões emergentes do estudo e formulamos novas questões, numa perspectiva de questionamento contínuo e abertura a novos caminhos.

Em seguida apresentamos a bibliografia. Na sua elaboração foi seguida a norma portuguesa 405. Os documentos estão ordenados por ordem alfabética dos nomes. As citações de livros estrangeiros originais são tradução nossa.

Finalmente apresentamos o índice de autores e os anexos onde incluímos o guião da entrevista.

PRIMEIRA PARTE

**OS CENTROS DE RECURSOS NAS ORGANIZAÇÕES
EDUCATIVAS**

INTRODUÇÃO

Remonta à Antiguidade o interesse do homem em guardar os traços da sua actividade e do seu saber. Muito antes das bibliotecas com livros existiram bibliotecas de papiro e de tábuas de argila. No entanto, desde essa época até hoje os sistemas documentais têm vindo a evoluir¹³. No nosso século é possível encontrar uma grande diversidade de tipologias: bibliotecas públicas, bibliotecas escolares, bibliotecas universitárias, bibliotecas especializadas e centros de documentação (Moulis, 1996).

O nosso estudo centra-se sobre um desses sistemas documentais que resultou da transformação da biblioteca escolar: O centro de recursos. No seu processo de desenvolvimento a biblioteca escolar evoluiu, dentro das organizações educativas assumindo diferentes formas/designações. A emergência do centro de recursos é um fenómeno novo que surge nos meados do século XX. Estes dispositivos implantados nas escolas procuram afirmar-se como espaços de ensino, de aprendizagem, de autoformação e de formação permanente.

A nossa reflexão desenvolve-se com base em duas opções: por um lado procuraremos fazer uma abordagem que nos permita compreender o contexto de emergência dos centros de recursos educativos, identificando alguns dos factores que estão na sua génese, e analisar o seu desenvolvimento, com vista à compreensão das suas potencialidades e pertinência nos sistemas de educação.

Por outro, procuraremos abordar as noções de formação assim como diferentes modelos de formação e concepções de autoformação que podem ser desenvolvidas a partir dos CR.

No primeiro capítulo começamos por analisar a relação da educação com as políticas de desenvolvimento. Além disso, salientamos algumas das novas questões que se põem numa sociedade em mudança e que admitimos estarem subjacentes à emergência dos centros de recursos.

No segundo capítulo incluímos as questões ligadas às bibliotecas escolares, à sua transformação em centros de recursos e ao seu desenvolvimento e expansão nos países desenvolvidos. Destacamos particularmente o caso português.

A nossa reflexão orienta-se ainda segundo três eixos. Em primeiro lugar procuramos compreender o papel inovador dos CR e identificar as condições para o sucesso da implantação das inovações.

Em segundo lugar abordamos o "Programa Rede de Bibliotecas Escolares" que abre novas perspectivas para as escolas portuguesas ao pretender criar uma rede de bibliotecas em todas as escolas.

¹³ Um dos marcos dessa evolução encontramos-a em Alexandria onde surge uma nova concepção de biblioteca, 300 anos antes de Cristo (Moulis 1996).

Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos uma reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos ao conceito de formação e as suas proximidades e rupturas com alguns modelos de formação e concepções de autoformação que poderão estar presentes num dispositivo do tipo do centro de recursos.

CAPITULO 1

O CENTRO DE RECURSOS: PERSPECTIVA SOCIO-HISTÓRICA

1.1. Relação educação/desenvolvimento

Os centros de recursos encontram-se hoje em expansão no nosso país e em vários países do mundo. Estes dispositivos, emergem num período caracterizado pelo crescimento económico, pelas grandes reformas e pela expansão dos sistemas educativos, a par da "explosão documental". Como é referido por Bento (1992) é na mudança da década de 60/70 que os CR surgem na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos.

Nos anos 50/60, o pensamento moderno e o modelo de desenvolvimento que lhe está subjacente atingem o seu apogeu. Um modelo voltado para o crescimento económico, dominado pelos paradigmas positivista e racionalista, orientado para a tecnologia e para a visão racionalista das sociedades emergiu como resposta às necessidades da sociedade industrial surgindo com ele o planeamento e a formação de técnicos especializados. Os diferentes sistemas sociais (saúde, educação, trabalho) foram geridos através de planos de intervenção centralizados que constituíram o cerne das políticas de desenvolvimento.

As alterações verificadas em todos os sistemas sociais também se repercutem noutros sub-sistemas, nomeadamente na educação. A década de 60 foi ainda fortemente influenciada pela difusão de ideias internacionais, nomeadamente pelo reconhecimento em 1959 pela O.C.D.E.¹⁴, de que se registava uma forte correlação entre o crescimento económico e a mão de obra qualificada. Esta corrente de pensamento provocou um impacto decisivo, que se manifestou pela rápida expansão do sistema escolar na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá durante esse período (Ambrósio, 1987).

A ideia de que era essencial o investimento em educação, como condição para o desenvolvimento económico, determinou o empreendimento de grandes reformas.

Com efeito, os 25 anos que se seguiram à 2ª Guerra Mundial correspondem a uma época, como salienta Canário (1992), considerada hoje na história da humanidade como um período sem precedentes no que se refere ao crescimento económico e ao investimento em educação.

As reformas empreendidas nos países industrializados tinham, como traço comum, o objectivo de aumentar a escolaridade obrigatória e promover a igualdade de oportunidades. Com efeito, registou-se um crescimento da oferta e da procura ao nível da educação, e, conseqüentemente, foi promovida a igualdade de oportunidades quanto ao acesso, como mostra a grande explosão escolar registada na mesma época.

¹⁴ O.C.D.E., Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Segundo Canário (1992, a)), "(..) o total de efectivos escolares passou de 350 a mais de 550 milhões, o número de professores duplicou (Unesco, 1980). Este crescimento só foi possível graças a um investimento financeiro no domínio educativo de grandes proporções" (p.168).

No entanto, como salienta Langouet,¹⁵ os efeitos perversos dessas políticas de desenvolvimento assentes em políticas centralizadas, com uma lógica de mero crescimento económico, traduzem-se no aumento das disparidades à saída da escola .

Na procura da mudança, da redução de desigualdades, e tendo em vista o combate ao insucesso escolar, surgem as inovações. Com o traço da inovação, assiste-se à criação dos Centros de Recursos, num período em que nas grandes reformas empreendidas "foi dominante a tendência para conceber e introduzir nas escolas inovações, a partir de "cima", com base quer no poder coercivo da administração quer na racionalidade intrínseca da inovação proposta" (Canário, a) 1992, p. 165).

Nesta nossa reflexão, encontramos por um lado indícios de uma forte relação entre a educação e as políticas de desenvolvimento enquanto que por outro, se salienta a noção de que a necessidade de reduzir desigualdades e o combate ao insucesso escolar esteve subjacente à criação dos centros de recursos. No entanto, questionamo-nos sobre quais os outros factores que poderão estar na sua génese.

Como refere Canário et al (1994) "É no século xx que se afirma o conceito de documentação¹⁶, que se assiste ao desenvolvimento e diversificação de técnicas documentais, e que novos dispositivos vêm progressivamente substituir-se às bibliotecas tradicionais, a partir da sua própria transformação¹⁷ e evolução — os modernos centros de recursos." (p. 14)

Este percurso dos sistemas documentais, ainda que percepcionado de forma sintética, suscita-nos algumas questões que constituem linhas de orientação no desenvolvimento do nosso trabalho.

Se, no mundo contemporâneo, como sublinha este último autor, surge a necessidade de evolução e transformação das bibliotecas tradicionais, que factores desencadeiam essa necessidade? Que factores estiveram subjacentes à emergência destes novos dispositivos?

¹⁵ Lagouet(1980, p.43) cit in Canário (1987, p.280).

¹⁶ Segundo Canário (1994) o conceito de **documento** é definido como " toda a base de conhecimento fixada materialmente susceptível de ser utilizada para consulta, estudo ou prova. Um documento é um objecto que serve de suporte à informação e que serve para comunicar "(p.14). Este novo conceito de documentação implica a ideia que não importa apenas armazenar os documentos e esperar passivamente que os utilizadores a venham utilizar.Neste caso é considerado um meio para a produção de novas informações.

¹⁷ Para Moulis (1996) um dos contributos para a transformação das bibliotecas é atribuído a Mevil Dewey e data de 1876 quando publica nos Estados Unidos a 1ªedição da Classificação Decimal, que vem juntar ao cartão de identidade do documento também uma análise do conteúdo e que permite dar conta do conteúdo do documento. " É assim que a biblioteca se transforma: lugar de conservação, ela torna-se Centro de Recursos onde a informação é explorada para ser mais bem comunicada" (p. 15).

1.2. A emergência dos centros de recursos

A tentativa de equacionar uma resposta às questões antes mencionadas leva-nos à identificação de diferentes ordens de factores decorrentes de alterações sociais. Entre aqueles salienta-se um novo fenómeno: a "explosão documental".

Como é referido por Moulis (1996) "(..)..com início durante as duas guerras, o fenómeno conhece uma aceleração muito nítida a partir dos anos 50". (p. 16)

No final da década de 50, princípios de 60, verifica-se o aumento de documentos disponíveis e como consequência de um vertiginoso aumento dos conhecimentos, a informação cresceu.

A partir da década de 60 fala-se mesmo de "explosão documental". As casas editoriais prosperam e, na sequência de alterações frequentes dos programas escolares, aparecem continuamente novos manuais.

Multiplicam-se as obras editadas e as novas revistas científicas e pedagógicas aumentam não só em número mas também em importância. Paralelamente dá-se o crescimento da população instruída. Segundo Bloom¹⁸ em 1966, publicam-se anualmente perto de 2.500 resenhas críticas de investigação no seu país, os Estados Unidos onde, de 1960 a 1965, o apoio à investigação cresce 2000%.

Para J. Chaumier¹⁹ (1979) e "segundo as estatísticas estabelecidas pela UNESCO, a produção anual de documentos científicos e técnicos era avaliada em 1958 em mais de um milhão, número que passou para dois milhões em 1961, três milhões e meio em 1967, e quatro milhões em 1970". A informação não só aumenta, como também se apresenta em suportes e linguagens muito diversificados e começa a ser atribuída idêntica importância quer aos materiais audiovisuais quer aos materiais impressos.

Os discos, os livros e diapositivos, embora já existissem há muito, passam a ser também considerados como instrumentos de apoio ao professor, pelo que é preciso classificá-los conservá-los e, finalmente, geri-los (Delannoy 1983).

Os novos documentos entram em concorrência com o documento impresso, o livro. Este, deixa de ser o suporte dominante pois vai perdendo progressivamente, a sua predominância.

O aumento da informação conduz à facilidade de acesso e à sua democratização. O saber passa a ter um carácter precário, transitório e desvaloriza-se.

Relativamente à desvalorização dos saberes Bertaux²⁰ refere "o saber no século XVIII perdia, em média, 10% do seu valor no período de uma geração. No início deste século, o

¹⁸Bloom, cit in Lansdsheere (1986, p.16).

¹⁹J. Chaumier (1979) cit. in Canário (1994 p.15).

²⁰Bertaux (1978, p.109) cit. por Canário (1994 p.16).

saber adquirido por um universitário, durante os estudos, mantinha no final da sua carreira metade do seu valor. Hoje o saber adquirido e não preservado desvaloriza-se metade em seis anos, ou seja, 97% no espaço de uma geração".

A informação aumenta, caduca rapidamente, apresenta-se em suportes muito diversificados e o próprio conceito de informação também evoluiu. No sentido restrito do termo e segundo a perspectiva de Anderla (1988), a informação científica e técnica tem por origem e por destino a comunidade científica em geral. Contudo, e ainda segundo a óptica deste autor, é possível opôr a esta concepção uma outra mais alargada, que qualifica de socio-cultural, segundo a qual a informação deve ser analisada como um "transfer" de conhecimentos que deve beneficiar uma série de actividades, como educação, formação e cultura, entre outros. Na sequência da sua linha de pensamento, encontramos ainda uma outra orientação que considera a informação como um recurso fundamental para todas as actividades humanas.

No âmbito desta concepção globalizante, deduz-se que a informação deve estar ao serviço de todos: instituições, grupos sociais particulares, bem como de toda a sociedade em geral. O seu domínio, acesso e tratamento tornam-se imprescindíveis para toda a actividade humana, nomeadamente no campo educativo que requer uma renovação continuada.

Neste quadro, a actualização de conhecimentos, durante toda a vida, torna-se uma necessidade. Como refere De Landsheere, (1986) "a perda rápida de validade do conhecimento, a explosão do saber e, em breve, o nascimento da civilização dos lazeres, darão à educação uma dimensão nova: ela quer-se permanente". (p. 16)

Esta última é tida actualmente como característica das sociedades futuras. Como sublinha De Ketele, (1992) "todos os estudos mostram que a sociedade de amanhã será caracterizada pelo princípio da formação permanente." (p. 155)

A ideia de educação permanente emergiu com a crise dos anos sessenta comportando em si uma crítica ao modelo escolar, propondo alterações face à escola e aos sistemas de ensino tradicionais e reconhecendo que cada indivíduo deverá assumir, numa maior proporção, a responsabilidade da sua própria aprendizagem.

Segundo o relatório FAURE (1972),²¹ a educação permanente fundamenta-se em três pressupostos:

1º - "Já não se trata de adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante transformação, e de aprender a ser"

2º - "O homem é um ser inacabado, que só pode realizar-se graças a uma aprendizagem constante."

3º - "A educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e circunstâncias da existência. Retoma a sua verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e

²¹ Faure (1972) cit.in Nóvoa, (1988 p.10).

ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos"

A educação, considerada como uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades, foi, até a um período relativamente recente da história da humanidade, realizada naturalmente, através da absorção cultural, sem que se registasse a intenção explícita de educar.

O modelo escolar é entendido como uma manifestação da modernidade social. (Nóvoa, 1988 p. 8).

A natureza do modelo escolar assenta na ideia de que a aprendizagem só tem lugar na escola, ocorre apenas durante o tempo de estudo e segundo uma determinada acção pedagógica. Este modelo escolar é questionado.

No séc. XX, este modelo que foi dominante nos últimos três séculos, entra em crise e vem a ser posto em causa por dois movimentos: a Educação Nova nos anos 20 e a Educação Permanente nos anos 70.

O movimento da Escola Nova centra a sua crítica na escola tradicional e nas suas concepções de ensino, nomeadamente as que se baseiam apenas na transmissão de conhecimentos pelo professor considerado este como única fonte de saber. Acentua ainda que se torna "materialmente impossível ao professor adquirir e dominar todas as informações novas na sua disciplina" (Britan et Fournier 1985, p.13).

Em suma, ainda se acreditava no modelo escolar mas pretendia-se uma renovação, uma escola nova.

O modelo proposto para a educação permanente põe em causa os três pilares do modelo escolar: o tempo, o lugar, a acção. Segundo este modelo, a escolaridade obrigatória é apenas uma etapa. Postula que se alargue o investimento educativo a outros espaços temporais. Com efeito, neste quadro, a escola é considerada apenas uma parte do enquadramento total do aluno e comporta um outro conceito, veiculado pela educação não-formal²². Segundo Salgado, (1982) "a aprendizagem do dia a dia(.) é não formal, processa-se através de diálogos de saberes, (.) é feita em ambientes - espaciais, temporais, institucionais - controlados por quem aprende e por quem ensina".

No ponto de vista de Furter (1983) parece existir um consenso quanto ao papel desempenhado pelas instituições educativas pré-escolares, escolares e pós-escolares, considerando que estas não constituem senão uma parte das ofertas de formação existentes na sociedade. Mas, o que parece estar em causa é o reconhecimento da importância e do valor do que não está ainda institucionalizado. E, como é defendido por Ahmed²³, "a dimensão do

²² No sentido de uma maior clarificação convirá ainda sublinhar que na perspectiva de Futer (1983) este conceito utilizado na terminologia inglesa encontra o seu correspondente na designação francesa como **educação difusa**.

²³ Ahmed (1980, p. 24) cit. in Furter, (1983).

conceito de educação não-formal reside na tomada de consciência de que a educação e escolarização não são sinónimos e que uma larga parte de actividades essenciais e sistemáticas da formação se passam fora do sistema escolar".

Entre as actividades que assumem progressivamente maior importância no quotidiano dos cidadãos encontram-se a rádio, a televisão, o cinema e os meios informáticos, entre outros. O conjunto de todos estes meios foi definido como "escola paralela". Uma noção que tem vindo a afirmar-se como outra escola que permite ao aluno informar-se sozinho. Como refere Mialaret (1980) "pela sua actividade pessoal a criança explora o meio, aprende muitas coisas, descobre relações de ordem causal e o meio «educa-a» de determinada maneira" (p. 14). Esta noção sublinha também a ideia da educação de um sujeito já não ser apenas o resultado da instituição escolar.

É neste quadro que se criam algumas condições que propiciam a necessidade de desenvolver no aluno aptidões que lhe permitam trabalhar autonomamente. Delannoy (1983) identifica algumas dessas condições:

- As condições de aprendizagem mudaram com a mudança dos meios e das técnicas de comunicação;
- No mundo actual, as crianças, desde muito cedo, são capazes de manipular a aparelhagem técnica e de fabricar os seus próprios documentos;
- A formação secundária torna-se uma necessidade universal, correspondendo a uma real democratização da educação.

O trabalho autónomo²⁴ torna-se uma necessidade. Segundo a perspectiva de Bayard e Birglin (1991) este é considerado uma técnica pedagógica que visa propôr aos alunos sequências longas de trabalho durante as quais eles devem resolver problemas de organização, fazer pesquisas documentais, avaliar o funcionamento do grupo e da sua produção. Este trabalho, experimental durante os anos 70, é recomendado em 1977 nas instituições oficiais francesas e europeias e deve praticar-se em todos os níveis, desde o pré-escolar à Universidade.

Não tendo a pretensão de sermos exaustivos, poderemos no entanto concluir que os factores antes identificados: a explosão documental, a desvalorização e acessibilidade do saber, a evolução das ideias sobre educação, nomeadamente o questionamento do modelo escolar, a emergência da educação permanente, e a afirmação da escola paralela, bem como a possibilidade dos alunos trabalharem e se informarem autonomamente, constituem elementos de uma problemática que se encontra na génese dos Centros de Recursos.

²⁴ O trabalho autónomo é considerado por alguns autores como o termo francês para a designação do trabalho de projecto. Segundo o que é definido por Castro et Ricardo (1993) esta ideia inscreve-se no movimento progressista de John Dewey, como método de trabalho pedagógico, foi teorizado por H. Kilpatrick num artigo publicado em 1918. A pedagogia dos centros de interesse de Decroly e os métodos activos de Freinet estão muito próximos histórica e teóricamente do trabalho de projecto o que marca a diferença ainda do ponto de vista dos autores é a importância que se atribui à reflexão sobre os processos de trabalho de recolha de informação, e relações no grupo entre outros.

1.3. A pertinência de um novo dispositivo

A explosão documental, ligada à multiplicação dos *média*, ao aumento do número de mensagens, confere uma outra dimensão ao papel do professor. Este não pode dominar toda a informação e deixa de ser reconhecido como a única fonte de saber a que os alunos têm acesso dentro da escola. O livro perde predominância face a uma grande diversidade de suportes e linguagens que proporcionam maior facilidade de acesso à informação. A escola paralela afirma-se e a relação com o saber altera-se. O saber torna-se não só facilmente acessível como também se desvaloriza rapidamente, sublinhando a necessidade de se aprender ao longo de toda a vida. A educação quer-se permanente.

A evolução das ideias sobre educação chama a atenção para as aprendizagens fora da escola; dentro dela para as aprendizagens fora da sala de aula. Os professores interrogam-se sobre a forma de ensinar e o seu estatuto deixa de ser o de transmissor de conhecimentos para passar a ser o de organizador de aprendizagens, levando o aluno a aprender a aprender. O aluno não é mais considerado como um receptor passivo mas antes um participante activo na sua própria formação.

Numa sociedade dominada pela abundância da informação veiculada pela grande diversidade de suportes, onde os conhecimentos se desactualizam rapidamente e os mass média assumem cada vez maior importância, deixa de fazer sentido que a escola utilize o livro único e o discurso do professor como exclusiva fonte de conhecimento e continue a desenvolver actividades numa lógica que repete e acumula a informação. Importa trabalhar no sentido da autoformação, num quadro da educação permanente. Levar os alunos a aprender a aprender, a desenvolver competências e métodos de trabalho para que, a cada momento, segundo a diversidade de situações, saibam identificar problemas, seleccionar a informação disponível, organizá-la, tratá-la com vista à construção de novos saberes e novos instrumentos a serem recriados de acordo com a complexidade de situações com que virão a ser confrontados.

Com efeito, no quadro do novo desenvolvimento importa encontrar novas respostas, para os novos problemas e para as novas necessidades emergentes de contínuas e profundas mutações sociais. A escola não pode manter-se à margem destas alterações, é nesse contexto que se coloca a pertinência de introduzir um novo lugar documental.

Como afirma Canário et al (1994) "É num contexto de reexame crítico da instituição escolar, e do papel e funções do professor que as tradicionais bibliotecas escolares têm vindo a ser postas em causa" (p.51).

As velhas bibliotecas instaladas nas escolas, herdeiras de antigos sistemas documentais, tendo como função guardar e acumular a informação, procurando privilegiar o livro e

defendendo-se dos utilizadores, não respondem a estas novas necessidades. Coloca-se assim a pertinência da sua evolução para novos dispositivos.

Como refere Chartier (1991) são feitos apelos à transformação e à inovação e, finalmente, "as bibliotecas escolares, pobres até à penúria, austeras, didáticas, moralizantes e sub-utilizadas, acabaram por se abrir; se abrir às crianças, se abrir à modernidade, se abrir ao exterior da escola(..)" (p.128).

1.4. DESENVOLVIMENTO E EXPANSÃO

1.4.1. Da generalização à tendência universal

A problemática que se encontra subjacente à emergência dos Centros de Recursos, como salientámos no ponto anterior do nosso trabalho, assumiu, progressivamente, maior importância a partir da década de 60.

Bento (1992) admite que a ideia do centro de recursos poderá ter tido a sua origem no momento em que se começaram a organizar, pela primeira vez, as colecções de materiais de aprendizagem.

Em referência à criação deste novo "lugar documental," Canário et al (1994) considera que foi a seguir à 2ª guerra mundial, nomeadamente após a década de sessenta, que se registou a sua **generalização** nos países industrializados, e que posteriormente esta viria a tornar-se "**tendência universal**". Contudo, sublinha que ocorreu "um desenvolvimento mais precoce e intenso em certos países, como por exemplo os E.U.A. e o Canadá (Quebec)" (p.16). Na criação e generalização destes dispositivos terão tido influência factores relacionados com alterações sociais e culturais que criaram receptividade para a mudança. Como salienta Chapron (1996) "a informação jogou um papel importante" pois, "é a partir do exemplo anglo-saxónico que o combate para o desenvolvimento das bibliotecas modernas se desenvolveu, em França, a partir dos anos 60" (p.45).

Estes dispositivos têm surgido em diferentes níveis: sistemas escolares, sistemas de formação profissional e contínua, e também em hospitais. Emergem enquadrados nos sistemas de formação de crianças, jovens e adultos, com diferentes níveis, funções e amplitudes. Segundo Bento (1991), os centros de recursos são classificados em três níveis; nível máximo (nacional), nível médio (regional ou local) e nível mínimo (escolar). Também Davis²⁵ (1974) encontra três tipologias diferentes de Centros de Recursos: centralizados, descentralizados e coordenados. São considerados **descentralizados** aqueles que têm uma amplitude mínima e funcionam numa escola. Os **coordenados** funcionam em rede e, "segundo este modelo, cada escola desenvolve o seu centro de recursos e um centro de recursos da zona encarrega-se de administrar materiais e serviços adicionais" (p.66). Tendo características bastante diferentes, os CR **centralizados** funcionam numa "zona geográfica escolar" e têm funções idênticas aos centros de amplitude máxima ao procurarem abranger um número alargado de serviços e funções. Entre estas destacam-se as de "formação e aperfeiçoamento dos responsáveis dos centros de recursos" e ainda, "empréstimo de materiais e de equipamento, de informação e de assessoria" (p. 65).

²⁵ Davis, (1974) cit. in Bento,(1991p.66).

Relativamente à evolução da implantação destes "novos lugares documentais", saliente-se que foi na década de 70 que tiveram lugar dois eventos referidos por Delannoy (1983) que, segundo a nossa perspectiva, parecem constituir marcos relevantes na história destes dispositivos, dado que é nesse período que a comunidade internacional se debruça sobre esta problemática e reconhece a necessidade da transformação generalizada das antigas bibliotecas. São eles:

- a reunião de Genebra, em Junho de 1974, organizada pela UNESCO sobre o tema "A transformação das bibliotecas escolares em centros multimedia no ensino a nível secundário" e o **Congresso Internacional** dos Meios de Ensino, em Glasgow, em Outubro de 1975 onde teve lugar a discussão sobre os problemas levantados com a instalação dos centros de recursos.

Se, por um lado, a temática da conferência de **Genebra em 1974** mostra que grande parte dos Centros de Recursos foram desenvolvidos a partir da transformação das bibliotecas escolares, por outro, evidencia a ideia que vimos referindo da desadequação do funcionamento das mesmas face às necessidades que se colocam aos seus utilizadores. Esta Conferência salienta também a atenção que esta problemática passou a exercer junto de instâncias internacionais e é sintomática da dimensão que o problema assumiu.

O desenvolvimento e expansão destes dispositivos a nível internacional tem registado uma grande diversidade de situações quanto aos níveis de cobertura no ensino post primário, como revela um inquérito internacional realizado pelo ICEM²⁶ e já mencionado neste trabalho.

Assim, no que respeita às fases de implantação, é-nos dado perceber que a situação é dominada por grandes disparidades. Se compararmos os casos de Portugal e França, dois países europeus, encontramos um exemplo dessa disparidade, com coberturas de (0%) e (43%) respectivamente..

Relativamente ao contexto francês e segundo a perspectiva de Bayard; Birglin (1991), na criação dos CDI²⁷ (centros de documentação e informação sinónimos de Centros de Recursos) consideram-se três períodos distintos:

- O primeiro, é considerado a "**Pré-história**" e situa-se no período anterior aos anos 60;
- O segundo período tido como **experimental**, é situado entre 1960 e 1973;

²⁶International Council for Educational Media.

²⁷Segundo Moulis (1996) os CDI nasceram oficialmente em França em 1973, e resultaram da junção das bibliotecas destinadas aos professores e aos alunos. A existência das bibliotecas dos alunos separadas das professores tem a sua origem segundo a perspectiva de (Birglin, et Bayard, 1991) nos objectivos que eram propostos para a formação dos alunos e distingue dois períodos;

•Em primeiro lugar, o período que antecedeu a segunda Guerra Mundial para o qual (se exceptuarmos alguns movimentos pedagógicos) se propunha: formar alunos com o pensamento livre, com um conhecimento verdadeiro e com uma ética, preservando-os das obras corruptas. Assim sendo, registavam-se fortes implicações no acesso à informação. No ponto de vista dos autores, a consequência mais imediata traduzia-se na separação das bibliotecas do alunos e dos professores.

•Em segundo lugar "é encorajado o espírito de iniciativa de responsabilidade e a formação do espírito científico" (p.13).

- Finalmente ocorre a fase de **consolidação** nos anos 70.

O caso francês é um exemplo de como na década de 60/70, emergiam em vários países novos lugares documentais que perspectivavam transformações consentâneas com as novas orientações pedagógicas. Nesse mesmo período, entre nós, segundo Pessoa (1994) "o que na realidade existe não são bibliotecas escolares, mas locais onde há armários com livros (e algumas revistas) sem qualquer organização técnica". (p. 15)

Se atendermos ao estudo realizado pelo I.C.E.M., e à perspectiva da autora antes citada poderemos por um lado concluir que estamos ainda a dar os primeiros passos ao nível da implantação destes dispositivos. E por outro interrogarmo-nos sobre os factores que estarão relacionados com este desfazamento face a outros países.

A resposta a esta questão remete necessariamente para uma reflexão sobre o percurso evolutivo das bibliotecas escolares em Portugal.

1.4.2. O contexto português: da biblioteca dos anos 40 à mediateca dos anos 90

Em Portugal, "as bibliotecas escolares foram criadas nos anos 40" (Pessoa, 1994, p.13) e, por determinação do poder central, terão sido implantadas "obrigatoriamente" nos estabelecimentos do ensino secundário. Segundo esta orientação, as antigas escolas técnicas não são contempladas e também não é feita qualquer referência ao então ensino primário. São abrangidos apenas os liceus. Esta resolução ilustra bem a política que marcou as reformas implementadas no campo da educação, sendo introduzidas através do poder coercivo da administração central e de forma exterior à organização escolar.

Segundo a perspectiva de Pessoa (1994) as bibliotecas implantadas apresentavam coerência com o modelo escolar dominante: o modelo escolar de ensino baseado na transmissão de conhecimentos, apoiado no discurso do professor e no livro único que reforçava esse discurso. Nessa época a pedagogia da documentação não existia, dado que o uso da documentação no ensino é uma prática recente, embora os professores sempre a tenham usado no seu trabalho. Os documentos eram usados pelo professor como instrumentos de controlo e verificação das aprendizagens.

No final da década de 60, foi criado o Ciclo Preparatório e introduzidos os audiovisuais nas escolas. Contudo, a introdução desses meios não foi acompanhada de uma política de formação de professores que lhes permitisse compreender as potencialidades dos recursos audiovisuais no processo de ensino-aprendizagem, bem como a sua manipulação e optimização.

A introdução nas escolas de sectores de audiovisuais desligados das bibliotecas evidencia a falta de enquadramento pedagógico dos docentes e distancia-se das

recomendações contidas na literatura especializada que já apontavam, segundo Delannoy (1983), para o CR como uma totalidade com diferentes componentes (sectores).

Segundo Pessoa (op.cit), é na década de 70 que se registam as primeiras tentativas de "reforma" das bibliotecas: o Ministério da Educação (através da Direcção Geral do Ensino secundário) e outros organismos (nomeadamente a "Associação de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD), debruçam-se sobre a problemática da transformação das bibliotecas escolares e procuram fazer um enquadramento dos responsáveis através de cursos e encontros.

Estas iniciativas já indiciavam a vontade de algumas entidades verem alterado o funcionamento das bibliotecas, no sentido de as transformar em algo diferente. No entanto, todas estas medidas têm um carácter pontual.

Para Canário et al (1994) o desenvolvimento destes dispositivos está claramente associado ao processo da Reforma Educativa e à aprovação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo este autor, é neste documento que aparece pela primeira vez, em termos de política oficial, a referência a este novo lugar documental.

Revelando uma vontade notória de mudança nas bibliotecas, são lançados, em 1990/1991, os concursos PRODEP, em que se solicita às escolas que se candidatem a um financiamento para a criação de mediatecas. Contudo, esta iniciativa ainda se revela incipiente, se atendermos que vai abranger apenas algumas escolas, dado que nem todos os estabelecimentos de ensino participaram neste concurso.

Para Pessoa (1994), a maior fragilidade deste processo prende-se com o facto de esta proposta não passar de uma iniciativa, "positiva nas intenções", se considerarmos que não foi feito qualquer enquadramento pedagógico do pessoal docente e que "em muitas escolas só existem ainda bibliotecas escolares tradicionais e alguns embriões de mediatecas e centros de recursos" (p.19). Para que se dê a passagem do modelo de biblioteca tradicional para um dispositivo do tipo do CR, esta autora parte de três pressupostos: i) incluir a biblioteca no projecto educativo da escola, ii) formação dos utilizadores, iii) implicação do corpo docente no projecto. E refere também que, sem estas condições, se corre o risco de ser reforçada a lógica da reprodução existente nas escolas e de não se introduzir a lógica da produção. Esta crítica é corroborada por Canário et al (1994) que, apesar de admitir que na fase inicial "o discurso oficial é conforme com as orientações da literatura especializada" (p.23), salienta, no entanto, que uma análise mais fina dos "escassos" documentos emitidos pela administração sobre esta matéria apontam para a superação do "atraso educativo" e para que se dê a "modernização" através de uma política administrativa de equipamento escolar. Esta orientação tem vindo a ser desenvolvida em oposição à lógica de uma política pedagógica.

Ao procurarmos fazer uma breve análise histórica da evolução dos sistemas documentais em Portugal, no período que medeia entre a criação das bibliotecas escolares ocorrida nos anos 40 e a implantação das primeiras mediatecas nos anos 90, somos confrontados com dados que apontam para:

- Um claro desfasamento da evolução da implantação dos sistemas documentais no nosso país face à evolução registada nos países desenvolvidos.
- Grandes disparidades quanto aos níveis de cobertura (Portugal apresentava, no início dos anos 80²⁸, níveis de cobertura nulos).
- Medidas legislativas referentes ao processo de implantação destes novos dispositivos, que não prevêm o enquadramento pedagógico dos docentes que aderem a estes projectos. Como consequência próxima desta política, saliente-se o facto de muitas das mediatecas implantadas reforçarem nas escolas a lógica existente: consumo da informação e não a produção da informação.
- A necessidade de implementar a par da política de equipamentos uma política pedagógica que vise a formação dos professores já em actividade.

As necessidades apontadas pela literatura especializada parecem centrar-se sobretudo na formação contínua de professores, em geral, e em particular daqueles que se vêm confrontados com a implantação, gestão e desenvolvimento destes novos lugares documentais.

Embora se considere serem da maior pertinência as questões antes referidas, com efeito, estas colocam a ênfase na formação contínua de professores. Contudo, ao olharmos a formação inicial de professores e tendo em conta as acções desenvolvidas por este grupo na condição de alunos e aquela que mais tarde desenvolverão como grupo de profissionais de educação, admitimos também a importância de questionar a sua formação.

Consideramos ainda que a superação do "atraso educativo" em que nos encontramos não se pode ultrapassar com medidas legislativas de distribuição de equipamentos ou direccionada apenas no sentido da formação contínua de professores. Consideramos a importância do desenvolvimento de acções que visem a formação a diferentes níveis, nomeadamente ao nível da formação inicial, por forma a criar condições favoráveis à apropriação desta inovação pelo maior número de actores intervenientes no processo educativo. A intervenção na formação de professores já vinha sendo preconizada desde 1974, segundo o Relatório do Grupo Francófono (Genebra). As recomendações iam no sentido da "introdução nas escolas normais de cursos de documentação e de manipulação técnica do equipamento audiovisual"²⁹. Poderemos considerar hoje que a formação proposta era limitada e de âmbito restrito, dado que a contribuição de alguns estudos nos permitem encarar a necessidade de uma formação de âmbito mais alargado na área dos recursos.

Os dados de alguns estudos³⁰ (relatório Colman (1966) Jenks, Quencez (1982), Beswick, (1974) mostram-nos que não basta introduzir, nas organizações escolares, uma

²⁸Segundo o estudo realizado pela ICEM já citado neste trabalho.

²⁹Relatório do Grupo Francófono, Genebra (1974) cit. in Delannoy (1983 p.23).

³⁰ cit em Canário, 1992 -O estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos, in Organizações escolares em análise, p. 164-187.

maior quantidade de recursos materiais e humanos para que se registem melhorias na formação, desenvolvimento e sucesso dos alunos. A propósito da forma como são mobilizados os recursos, os trabalhos de Canário (1992 a) têm vindo a apontar para a necessidade de uma nova gestão dos mesmos. Este autor considera que, "o que está em causa é o modo como, em cada situação, os recursos são mobilizados pelos actores sociais e traduzidos em acção educativa" (Canário, 1992 a, p.172).

Também Beswick, (1974)³¹, ao referir-se a uma investigação sobre a criação de centros de recursos em seis escolas secundárias em Inglaterra, conclui que numa escola com poucos meios " a chave do sucesso não foi nem a qualidade nem a diversidade dos materiais, do pessoal ou do equipamento, mas, sim, a maneira como todos estes elementos foram organizados e os fins educativos que serviram".

Atendendo a esta perspectiva, consideramos a hipótese de o Centro de Recursos, enquanto espaço de formação, poder desempenhar um papel de particular relevância na resposta a estas questões, nomeadamente as que se prendem com a insuficiência de recursos nas escolas, no sentido em que pode permitir explorar, ensaiar e testar a diversidade de recursos, e ainda levar a descobrir e compreender as suas potencialidades educativas. Pode também facilitar a familiarização com as novas tecnologias e, em simultâneo, colocar desafios para redescobrir e recriar velhos materiais, bem como equipamentos simples e pouco sofisticados.

Apostar na qualificação dos professores, introduzido na formação uma vertente que os capacite para a mobilização de recursos parece-nos da maior pertinência.

CONCLUSÃO

Neste capítulo foram identificados os principais factores que se encontram subjacentes à génese dos centros de recursos. Com essa reflexão constatámos a desadequação das tradicionais bibliotecas escolares face às necessidades dos utilizadores. Sublinhamos também a pertinência da evolução desses sistemas documentais para outro tipo de dispositivos que melhor respondam aos problemas que se colocam à escola na sociedade contemporânea.

Em relação ao desenvolvimento e expansão dos centros de recursos educativos constatámos que o nosso país se encontra particularmente desfasado, quanto aos níveis de cobertura face a outros países desenvolvidos nomeadamente Europeus. A literatura especializada tem apontado como estando na origem desse desfasamento políticas educativas centralizadas e com carácter puramente administrativo. Essas políticas têm descurado a

³¹ cit em Canário, 1992 - O estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos, in Organizações escolares em análise, p.177.

formação dos professores que se vêem confrontados com a falta de qualificação que não lhes permite fazer a passagem da biblioteca tradicional para outro tipo de dispositivo.

Na nossa perspectiva além da formação contínua de professores admitimos também a importância de serem valorizadas políticas de formação ao nível da formação inicial de professores.

Tal como é referido num extracto do Livro Branco da Comissão das Comunidades Europeias, também consideramos que "a mutação em direcção à sociedade da informação exige capacidades de adaptação muito desenvolvidas. O risco de exclusão por razões culturais e por falta de qualificação é de uma maneira geral o risco de ver aparecer uma sociedade a duas velocidades e não deve ser subestimado (..)"³²

³² Livro Branco da Comissão das Comunidades Europeias cit in Moulis (1996, p.36).

CAPÍTULO 2

O PAPEL INOVADOR DO CENTRO DE RECURSOS

2.1. A ruptura com o modelo escolar e a biblioteca tradicional

Os novos dispositivos, resultantes da transformação das bibliotecas tradicionais, desenvolveram-se, segundo a perspectiva de Canário (1987), em duas vertentes: a **continuidade** e a **inovação**. Por um lado, dar continuidade aos antigos sistemas documentais e, por outro, induzir dinâmicas de mudança no estabelecimento de ensino.

Nesta óptica, o CR centra-se na **crítica ao modelo** escolar e procura **enquadrar-se numa pedagogia nova** e num movimento de mudança da escola.

O modelo escolar caracteriza-se por uma dicotomia entre o tempo de aprendizagem e o tempo de aplicação da aprendizagem; um lugar e um tempo para aprender e um lugar e um tempo para aplicar a aprendizagem.

O modo escolar de aprendizagem pressupõe a **acumulação** da informação e a **repetição** da informação, que se opõem a métodos de trabalho que valorizem e favoreçam a construção e apropriação do saber pelos alunos. No ensino tradicional, "parte-se do pressuposto de que todas as crianças têm necessidades de aprendizagem, aptidões e meios iguais. No entanto, o aluno estereotipado não existe, e cada um aprende com o seu ritmo próprio, à sua maneira e conforme as suas necessidades." (Delannoy, 1983, p.23).

Este modelo põe a tónica nas pessoas como objectos de formação, desvaloriza os seus saberes, experiências e interesses, e é designado por Canário (1992) como modelo de "**reprodução da informação**" sendo dominante a entropia³³. Adoptando a tipologia dos modelos de Lesne (1984)³⁴ e atendendo a que este autor desenvolveu uma grelha que permite "ler" a pessoa em formação como **objecto**, **sujeito** ou **agente**, este modelo de ensino inscreve-se no modo de trabalho do "**tipo transmissivo de orientação normativa**". Este modo de aprender tem sido posto em causa.

A escola confronta-se com a democratização, a escolarização secundária de massas e o insucesso escolar. Registam-se alterações no interior da escola e também no mundo que a rodeia. Surge a necessidade de formação científica e técnica, chega a televisão, e é possível

³³ Segundo Grawitz (1988), entropia, é um termo forjado em 1865 pelo físico Rudolf Clausius. "Como primeira aproximação,(...) pode ser definida como uma medida de energia inutilizável num sistema termo-dinâmico" (p.140). Nos sec XIX e XX com o contributo de numerosos trabalhos científicos não se aplica sómente à energia mas também à matéria a que ela se associa. Na teoria da informação o termo foi retomado por Shannon. Lerbet(1980) refere que mesmo correndo o risco das analogias considera que "a degradação da informação equivale à entropia" (p.16).

³⁴ No capítulo 3.2, da primeira parte deste trabalho, desenvolvemos, de forma mais detalhada, a perspectiva deste autor quanto aos modelos de formação.

obter informações sem ser necessário ler. A necessidade de renovação sente-se a todos os níveis e a escola não pode ficar indiferente a estas mutações.

As ciências da educação trazem novos contributos, nomeadamente a psicologia experimental, e observações de ordem psicopedagógica que, como refere Quinot (1975)³⁵, "permitem enunciar um certo número de elementos no domínio das aquisições:

- a) É o sujeito, que aprende, que estrutura o seu acesso ao conhecimento.
- b) Esta auto-estruturação efectua-se a partir da actividade própria do sujeito.
- c) No entanto, o sujeito não organiza sozinho o seu acesso ao conhecimento nem o processo de assimilação desse conhecimento.
- d) O sujeito passa de conhecimento em conhecimento, de dificuldade ultrapassada em dificuldade ultrapassada, por uma sequência de actividade, sendo cada uma delas baseada em motivações precisas e determinadas pela consciência do objectivo a atingir.
- e) O mesmo domínio conceptual pode ser percorrido de maneiras diferentes.
- f) A actividade de aprendizagem depende de duas séries de determinações distintas: por um lado, das condições exteriores ao sujeito, ou seja, das situações e dos *stimuli* descritíveis em termos de material, de organização, de ordem de apresentação e de processos, etc., e, por outro, as condições internas ao sujeito."

As últimas décadas têm sido marcadas pela mudança das práticas pedagógicas. Os professores interrogam-se sobre a maneira de ensinar, põem em causa os hábitos de trabalho e integram as novas tecnologias como suporte do ensino. Têm o sentimento de que não podem ensinar como dantes (Britan: Fournier, 1985).

Com a introdução de métodos activos, os alunos deixam de ser considerados como receptores passivos e passam a ser entendidos como participantes activos na sua formação. Com efeito, "a noção de actividade sublinha precisamente esta participação do "aprendente" na elaboração do comportamento final esperado" (Berbaum, 1993, p.79). Revalorizam-se, assim, os actores e o processo de aprendizagem, colocando-se a ênfase no sujeito da formação. O processo formativo é entendido como um processo pessoal, em que o sentido é dado pelos actores. Importará passar de um modelo centrado em ensinar para um modelo centrado em aprender. Mas, como salientam Britan; Fournier (1985), "aprender já não chega é preciso aprender a aprender" (p. 5).

A **escola** não é mais entendida como um somatório de salas de aula, mas como um **contexto global de vida**, uma fonte de informação privilegiada, onde coexistem os diferentes espaços de aprendizagem. E considera-se que uma grande parte das aprendizagens que se fazem, mesmo com os professores, **não se inserem na sala de aula**.

Esta nova pedagogia, segundo a perspectiva de J Hassenforder,³⁶ (1975) é caracterizada por: 1- pesquisar informação; 2 - identificá-la; 3 - proceder à triagem/avaliação;

³⁵Quinot (1975) cit in Delannoy (1983, p.97-98).

³⁶J Hassenforder, (1975, p.26) cit.in.Canário et al,(1994 p.17).

4 - síntese; 5 - proceder à sua reorganização; 6 - **apresentar e comunicar** essa informação sob forma de **novos suportes**.

Mas, como ultrapassar o modelo escolar de aprendizagem em direcção a uma nova pedagogia?

Canário (1992) considera que a sua superação exige um processo de renovação das práticas no estabelecimento de ensino que permita a passagem da **reprodução** para a **produção** do saber. Este autor admite ainda que o centro de recursos, enquanto inovação, "tem potencialidades para induzir no interior do estabelecimento escolar uma dinâmica de mudança" (1987, p.401). Também Barroso (1989) concorda com Canário ao considerar que o CR é capaz de induzir outras inovações, favorecendo novos modos de aprender e de ensinar, num processo de formação permanente, ou seja, "favorecer a pedagogia da autonomia, da descoberta, permitindo aos que aprendem apropriarem-se e construir saberes a partir das suas experiências, motivações, e segundo um ritmo individualizado" (p.15). Embora se considerem as potencialidades deste dispositivo para a introdução da mudança na escola, algumas questões se levantam:

Como se processa essa transformação? A introdução de um elemento novo, o centro de recursos ou centro multimédia, é condição suficiente para essa alteração? Os processos de mudança são indissociáveis dos sujeitos que os desenvolvem?

2.2. Condições para a inovação

A implantação de um dispositivo do tipo do CR está dependente de um processo complexo e, tal como outras inovações no sistema educativo, pressupõe ser analisada enquanto sub-sistema de um sistema mais vasto do qual é interdependente.

Ao procurarmos compreender as condições para a implantação de este dispositivo consideramos a perspectiva de Morrish (1981), segundo a qual nos sistemas educativos se regista um atraso³⁷ quanto aos índices de implantação não só das ideias mas também das inovações, comparativamente a outros campos como a indústria, a medicina ou agricultura. Há autores, como Mort³⁸ (1964), que sustentam que o processo de implantação das inovações não é linear e desenvolve-se em várias fases. Como fundamento para a sua teoria, este autor refere alguns relatórios realizados nos Estados Unidos como por exemplo Hadow (1926,1931) e Coombs (1968). De acordo com o seu ponto de vista, a primeira fase é considerada como "fase primitiva em que 2 ou 3 por cento de inovadores decide introduzir ideias novas"; a segunda, "a dos adaptadores precoces, em que cerca de 5 por cento" se

³⁷Miles (1964) aponta três razões para justificar esta situação" 1) na educação não existe nenhum corpo de pesquisas cientificamente válido. 2) há uma ausência de agentes inovadores capazes de promover novas ideias no campo do ensino 3) Há muito poucos incentivos económicos que tornem atraentes as ideias e inovações já exploradas e que parecem oferecer algumas garantias de validade lógica." cit in (Morrish, 1981, p.94).

³⁸ Mort(1964) cit in Morrish(1981).

envolve na situação, surgindo em seguida a fase intermédia, "em que a maioria, cerca de 75 por cento, adopta a inovação com relativa rapidez". Por último surgem os retardatários e aqueles que nunca irão ceder: os resistentes.

Morrish (1981) salienta a importância do envolvimento individual no processo de adopção das inovações e reconhece que "na maioria das transformações do ensino temos de nos preocupar com um grupo, ou pelo menos com uma acumulação de adopções individuais" (p. 96). Na medida em que o processo é vivido por cada indivíduo em contextos diferenciados e de forma particular segundo as suas percepções, "não só será diferente o seu período de adopção, como também se apercebem da inovação em fases diferentes" (p. 97). Esta questão coloca a tónica na pertinência do desenvolvimento de estratégias que atendam às características individuais dos vários agentes do sistema e visem ganhar o maior número de adoptantes como condição para o sucesso da inovação.

Relativamente à implantação dos Centros de Recursos, também Barroso (1989) chama a atenção para a necessidade da implicação dos professores do estabelecimento de ensino para que este projecto não se torne marginal. Salienta que a implantação deste dispositivo deve assentar em três pressupostos, como condição para que se dê a inovação:

- Ter "o claro apoio dos órgãos responsáveis pela direcção da escola e em particular do conselho directivo e do seu presidente".
- "Tem que assentar num grupo necessariamente reduzido de professores que constitui como que o seu "núcleo duro" que aceita correr riscos, (...) dispõe de motivação pessoal, (...) ser objecto de liderança, (...) e de animação permanentes" além de desenvolver capacidades de autoformação que lhes permitam alcançar competências para as tarefas com que serão confrontados.
- "Para que a inovação não se reduza a um processo marginal e elitista e contribua para a mudança da escola (...) tem que se montar um dispositivo de informação eficaz" que além de mostrar continuamente as opções tomadas, lhes permita ganhar a adesão de outros colegas e "mostre a sua aplicabilidade (...) e sejam reconhecidas as suas vantagens". (p. 12)

Também as recomendações da UNESCO (1976) vão no sentido de "preparar as pessoas a quem se vai pedir uma modificação de comportamentos ou de atitudes" (p. 288). Apontam ainda como condições para a participação na inovação por um lado, a importância de os participantes compreenderem a mudança, a aceitarem e desejarem. Por outro, a necessidade de serem "formados ou pelo menos ajudados a realizá-la". Importa também que percebam, a curto prazo, os efeitos da mudança e que tenham direito à informação permanente sobre o processo, à formulação de críticas, à introdução de novos elementos de acordo com a sua estratégia pessoal, bem como a não participarem no próprio processo.

Considera-se ainda que pode ser interessante para a implantação de uma inovação o estabelecimento de uma base de voluntariado ou uma espécie de selecção determinada por alguns critérios³⁹ simples, correspondentes a condutas relativamente fáceis de reconhecer.

As propostas de Canário (1987) distanciam-se de uma posição voluntarista, que pressupõe que a introdução de um dispositivo do tipo do CR é condição de inovação. O autor afasta-se deste posicionamento e aponta quatro condições para que se cumpra o papel inovador do novo sistema documental:

- Unicidade da política documental.
- Produção de documentos como componente integrada nas actividades pedagógicas.
- Participação dos utilizadores na gestão do centro.
- Existência permanente de um dispositivo de análise de necessidades e de avaliação de actividades desenvolvidas.

Ao inscrever-se no quadro de renovação pedagógica dos anos 70, o Centro de Recursos, procurava não só romper com o modelo escolar, mas também com o modelo de biblioteca tradicional. Para que se dê a passagem da biblioteca tradicional para outro tipo de dispositivo, Pessoa (1994) aponta três pressupostos já antes referidos neste trabalho, sem os quais, segundo a autora, se corre o risco de ser reforçada a lógica da reprodução existente nas escolas e não se introduza a lógica da produção. São eles:

- i) inclusão da biblioteca no projecto educativo da escola;
- ii) formação dos utilizadores, professores e alunos;
- iii) implicação do corpo docente no projecto.

Ao referir-se à formação dos utilizadores, esta autora reforça as propostas da UNESCO.

No processo de passagem de um dispositivo a outro, Delannoy (1983) considera que esta ocorre de forma progressiva e em etapas que serão "mais ou menos longas, em função das motivações do pessoal e dos recursos disponíveis;" (p. 13) e considera a existência de três fases, durante as quais o estabelecimento de ensino passa por diferentes estádios. A primeira é uma fase que tem funções de "iniciação e de sensibilização", na segunda "a actividade é orientada para a aprendizagem" e, finalmente, "o estabelecimento sofre uma mutação completa". No entanto considera que a instalação do centro está dependente "dos **objectivos** que lhe são atribuídos, das **funções** ou das **actividades** de que será encarregue, dos seus **elementos constitutivos**, das **instalações** que oferece e das **tarefas** destinadas ao seu pessoal" (p.14).

³⁹ A Unesco (1976) apresenta a título de exemplo uma lista de qualidades como condições favoráveis à participação na inovação, a saber: "aptidão para identificar/ reconhecer um problema e procurar a sua solução(..) aptidão para procurar novas informações e ideias e pô-las à prova sem preconceitos(..)aceitação de riscos(..) fé na sua capacidade de julgamento e aptidão para introduzir as mudanças desejadas(..) grande capacidade de trabalho(..) vocação para o ensino e desejo de trocar ideias profissionais com os colegas (..) aptidão para a cooperação" (p.289).

Reforça-se a ideia de que as inovações envolvem "a cooperação estreita de várias pessoas" e estão dependentes de um conjunto de factores interactivos, como componentes de um sistema. Pode -se concluir que a introdução de um Centro de Recursos, tal como outra inovação, não é um processo linear, mas de grande complexidade. E a sua adopção exige acções concertadas, com intervenções em vários pontos do sistema, tal como vem sendo preconizado pelos vários autores a que fizemos referência. Saliente-se ainda que outra condição que parece reunir consenso entre os autores é a necessidade de implicação dos utlizadores na gestão do centro e na sua formação.

2.3. Perspectivas futuras em Portugal: as novas bibliotecas escolares

2.3.1. - O programa "Rede de Bibliotecas Escolares"

Os trabalhos desenvolvidos por alguns autores, nomeadamente os que já antes referimos noutros pontos deste trabalho, mostram que Portugal se encontra desfasado em relação a outros países desenvolvidos, quanto aos níveis de cobertura dos centros de recursos nas organizações escolares. As políticas até agora prosseguidas pelo Ministério da Educação, com cariz centralizado e administrativo que descuraram a formação de professores nessas áreas, não têm favorecido o desenvolvimento destes dispositivos. Contudo, a necessidade de implantação deste tipo de sistemas documentais, tem sido segundo Veiga, (1996) "sucessivamente enunciada pelo menos desde meados do século passado, quer em textos oficiais, quer na imprensa, quer ainda em estudos sobre práticas culturais, e sobre educação" (p.3).

Em Julho de 1996 os Ministérios da Educação e da Cultura apresentaram um programa que prevê a criação progressiva de uma "rede de bibliotecas escolares" nas dez mil escolas portuguesas, até ao ano 2.004⁴⁰.

Esta medida é considerada como essencial na política educativa e o lançamento deste programa pretende não só orientar a criação das novas bibliotecas mas também apoiar aquelas equipas que têm desenvolvido projectos nesta área, de forma a encontrarem melhores condições para a continuação do seu trabalho.

Nesse sentido são criados, em parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Cultura e as Câmaras, nas Bibliotecas Municipais os Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares (S.A.B.E.) dado que se considera a importância das bibliotecas escolares virem a "dispôr de um conjunto de incentivos e apoios técnicos".

Na nossa perspectiva o apoio e orientação quer aos novos projectos, quer aos projectos em desenvolvimento, parece-nos da maior pertinência e é um aspecto para o qual vários autores já tinham chamado a atenção, apontando como obstáculo ao funcionamento dos sistemas documentais nas escolas, a falta de disponibilidade e preparação dos seus responsáveis. Como exemplo desse posicionamento citamos Delannoy (1983) que refere, " a biblioteca escolar é dirigida por um docente que frequentemente, não tem nenhuma formação profissional neste domínio e apenas assegura o serviço da biblioteca a tempo parcial" (p.17).

No contexto das nossas escolas também detectámos a falta de preparação dos professores no decorrer de um curso de formação contínua em 1995 sobre centros de recursos no âmbito do programa FOCO, dirigido a professores dos vários graus de ensino da região de Setúbal, e no qual participamos integrados na equipa de formadores. Nesse curso,

⁴⁰ Correio da Manhã, 11 de Setembro 1996.

através do levantamento de necessidades de formação dos formandos foi-nos dado perceber as dificuldades com que se debatiam os professores no domínio técnico e pedagógico.

Somos levados a perguntar se a marginalização para zonas periféricas das organizações escolares e o insucesso a que foram votados alguns destes projectos não poderão ser imputados à falta de orientação e apoio.

Contudo, pensamos que esta questão será parcialmente ultrapassada na medida em que o programa agora anunciado visa a formação das equipas responsáveis. Propondo-se ainda, por um lado, dotar as bibliotecas escolares de "equipamentos espaços, gestão e pessoal adequado às suas funções, de acordo com critérios técnico-documentais e pedagógicos " (Veiga, 1996 p.5) e, por outro, criar condições para que estes projectos se desenvolvam.

São apontadas como **condições para a** instalação e funcionamento das bibliotecas:

- 1 - Ter uma equipa educativa constituída por professores e técnicos.
- 2 - Ter instalações adequadas.
- 3 - Espaços especializados.
- 4 - Política documental ajustada à população escolar.
- 5 - Dotação orçamental própria.
- 6 - Princípios de organização e funcionamento.
- 7 - Articulação em rede com outras bibliotecas.

A garantia da existência deste conjunto de sete condições parece vir colmatar lacunas até agora existentes nalguns dispositivos e que, segundo a nossa perspectiva, a não serem supridas podem pôr em causa a sua viabilidade e desenvolvimento.

Através da leitura do relatório publicado pelo Ministério da Educação (1996), parece-nos existir a preocupação de que a escola responda de forma mais adequada a problemas que se colocam na "sociedade da informação" e às mudanças sociais que continuamente se registam.

No documento agora publicado, considera-se que cabe às escolas e às bibliotecas "a função essencial de criar e desenvolver nos alunos competências de informação, contribuindo assim para que os cidadãos se tornem mais conscientes, informados e participantes, e para o desenvolvimento cultural da sociedade no seu conjunto" (Veiga, 1996, p.3).

Nos **objectivos** propostos para as bibliotecas, encontramos "a aprendizagem da leitura da literacia, o desenvolvimento do prazer de ler e da criação de hábitos de leitura bem como o desenvolvimento de competências na áreas da "cultura cívica, científica e, tecnológica e artística" (op cit).

Entre estes objectivos damos particular importância à aprendizagem da literacia dado que um estudo,⁴¹ sobre esta temática, divulgado em Outubro de 1995, revela que este analfabetismo funcional se encontra enraizado nas camadas da população mais velhas.

⁴¹ Stocker, M (1995)-A herança negra da educação, Público. Outubro.

Simultaneamente o estudo revela ainda que nas camadas mais jovens, metade dos licenciados não consegue situar-se no nível mais alto(4).⁴² Estes resultados vêm colocar a ênfase nos novos desafios que a escola portuguesa tem que saber enfrentar e para os quais, julgamos, que as novas bibliotecas têm potencialidades para ajudar a superar.

Para a criação das novas bibliotecas, as orientações vão no sentido de entender a biblioteca como um "centro de recursos multimédia de livre acesso" aberto à comunidade local que integre as suas actividades no projecto educativo da escola e se insira na vida pedagógica. A perspectiva de livre acesso procura aproximar a informação dos utilizadores e a integração nas actividades e no projecto educativo têm sido referidas como uma das condições para a implantação desta inovação.

Também se salienta nas novas orientações que este sistema documental se deve tornar um "**núcleo de vida na escola acolhedor e estimulante para os alunos**".

Refira-se que em relação à criação de um ambiente acolhedor e estimulante é um aspecto que não encontramos referido nos autores que abordam a problemática dos centros de recursos. Contudo, é um aspecto que valorizamos e encontramos preocupações dessa ordem em outros autores na abordagem às construções escolares ao considerarem que os elementos materiais influenciam o ambiente. E. Verges⁴³, (1980) refere a importância de "promover construções escolares favoráveis ao desenvolvimento completo dos alunos".

No ponto de vista de Oury e Vasques⁴⁴, (1982) a forma dos espaços, a cor, e o volume, influenciam o ambiente. Também nos trabalhos de G. Mesmim⁴⁵, (1971) se salienta que as crianças são sensíveis à «impressão do ambiente» criado pela escolha dos revestimentos dos muros ou do sol e salienta que esta ficará marcada para o resto da vida pela atmosfera em que decorreu a escola. Este autor refere mesmo a necessidade de criar um "ambiente arquitectónico propício e no caso dos internatos estes devem ter uma arquitectura próxima daquela que as crianças têm em casa.

Além dos aspectos materiais a que fizemos referência, admitimos que também se encontrarão incluídos neste item os aspectos que se prendem com a relação pedagógica. Contudo, admitimos ainda, que deveria ser dado particular ênfase a esta componente que em nossa opinião não pode ser omitida ou menosprezada. As recomendações no sentido de dotar os centros de recursos de pessoal com aptidões para as relações humanas já constavam das orientações para a formação do pessoal no "Guia para a transformação das bibliotecas escolares" (Delannoy, 1976).

⁴² Segundo Stocker, (M) 1995 "Inicialmente o estudo deveria ter estabelecido graus de literacia numa escala de 1 a 4, como é corrente noutros trabalhos semelhantes realizados noutros países ocidentais. No entanto dado o baixo nível dos resultados os relatores do estudo da literacia depois de consultas externas optaram por criar para o caso português uma tabela de 0 a 4. Foi o primeiro sinal da gravidade das conclusões do inquérito" (p.3).

⁴³E. Verges, (1980) cit. em Degorce 1986 p. 28.

⁴⁴Oury e. Vasques (1982) cit em Degorce (1986 p. 29).

⁴⁵G. Mesmim(1971) cit. em Degorce (1986 p. 28).

O documento agora publicado também refere que "a biblioteca deverá ser gerida por uma equipa educativa com competências no domínio da animação pedagógica, de gestão de projectos, de gestão de informação e das ciências documentais, e constituída por um professor bibliotecário, outros professores e técnico(s) adjunto(s) de biblioteca e documentação" (Veiga, 1996, p. 9).

Após termos delineado em traços gerais as principais linhas que perspectivam as novas bibliotecas escolares parece-nos importante salientar alguns aspectos :

- Estas medidas merecem ser desenvolvidas com vista não só a colmatar o défice de cobertura ao nível das bibliotecas escolares como também de dotar estes dispositivos de condições materiais e de recursos humanos necessários ao seu desenvolvimento.
- Valorizamos de maneira significativa as propostas para a implantação deste programa que se prevêem ser centradas nas escolas e o seu lançamento ser feito " mediante a assinatura de contratos-programa a celebrar entre o Ministério da Educação, as Câmaras Municipais e as escolas, nos termos dos quais serão financiadas obras, equipamentos, recursos documentais, pessoal e formação" (Alçada, 1996, p.18). Aos professores é sugerido que se integrem no projecto promovendo a sua animação, encaminhem os alunos para que ali realizem actividades, recolham sugestões de trabalho, encontrem informação pertinente.

Esta perspectiva parece incrível-se no que tem sido preconizado por vários autores, já abordados noutros pontos deste trabalho, que referem como uma das condições para a implantação das inovações, a implicação dos professores nos projectos, por forma a tornarem-se agentes activos nas transformações e a mobilizarem duravelmente as suas energias.

Um dispositivo deste tipo nas organizações escolares só parece fazer sentido se facilitar suficientemente o trabalho dos professores, as aprendizagens dos alunos, e naturalmente que só assim os professores poderão acolher e apoiar estes projectos.

- Finalmente questionamo-nos sobre as possibilidades de desenvolvimento e de generalização das bibliotecas nos estabelecimentos de ensino, se por limitações económicas ou falta de vontade política, não se apostar na formação de **todos** os professores mas apenas nos responsáveis por estes dispositivos. Dado que admitimos que o sucesso ou insucesso destes projectos está dependente das intervenções de todos os actores sociais presentes nas organizações educativas.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento da nossa reflexão orientou-se nos pontos anteriores segundo três eixos: em primeiro lugar procurámos caracterizar o modelo de centro de recursos , inscrito num modelo que rompe com o modelo escolar e a biblioteca tradicional.

Em segundo lugar foram identificadas as condições para o sucesso da implantação das inovações, e finalmente procurámos fazer uma reflexão e tecer alguns comentários a propósito das novas perspectivas que se apresentam para Portugal , até ao ano 2.004, com o lançamento "Programa Rede de Bibliotecas Escolares".

CAPÍTULO 3

OS CENTROS DE RECURSOS E A FORMAÇÃO

INTRODUÇÃO

Os sistemas documentais, no seu processo de desenvolvimento têm evoluído no sentido de mudar a designação de forma a que esta seja mais consentânea com os objectivos que se propõem desenvolver. Como exemplo desta alteração poderemos citar o caso francês em que durante o processo de implantação esta nova estrutura mudou várias vezes de nome. Inicialmente denominado como S.D./ Serviço de Documentação e mais tarde S.D.I./ Serviço de Documentação e Informação passou a designar-se numa fase posterior como C.D.I./Centro de Documentação e Informação. A passagem da designação de serviço para centro representa uma mudança de perspectiva e é representativa das novas orientações que recusam a limitação deste novo dispositivo a um lugar de empréstimo e de prestação de serviços para se direccionar em uma outra perspectiva mais alargada.

Com efeito, este espaço que no seu início, se limitava à existência de estruturas locais como depósito de documentos para empréstimo, amplia as suas funções e transforma-se. Como salienta Chartier (1991) "deixa de ser um **armário** para ser um **lugar**" (p.131), uma alteração que segundo a perspectiva de Britan; Fournier (1985) se encontra relacionada com o aumento da utilização da documentação em pedagogia⁴⁶, e "supõe uma mudança do nível de utilização". Assim, esta estrutura deixa de ser considerada como "um lugar de distribuição de recursos" e passa a ser entendida como "o coração do estabelecimento, um pólo privilegiado para uma pedagogia renovada, um **lugar de formação**"(p. 6).

Essa transformação, segundo a nossa perspectiva, consubstancia-se na valorização da dimensão formativa do centro de recursos, cuja lógica dominante deixa de ser o serviço de empréstimo, para passar a ser lugar de formação onde ocorrem trocas de informação com pares, com professores, com técnicos, sendo ainda possível fazer experimentação de materiais pedagógicos e de equipamentos, num contexto formal e informal. Neste sentido, a prestação de serviços é reduzida a uma das vertentes de trabalho deste dispositivo que tem entre os seus principais objectivos, o de promover a formação dos utilizadores. As novas concepções que associam estes dispositivos a lugares de formação suscitam-nos algumas questões:

⁴⁶Segundo Chapron (1996) o uso da documentação na prática pedagógica é uma prática recente embora os professores sempre a tenham usado na preparação dos seus trabalhos. Contudo é a renovação pedagógica dos anos 80 que "contribui para dar uma nova visão do uso da documentação, colocando o aluno no centro do processo educativo. O crescimento exponencial de novos instrumentos de informação, a oferta documental diversificada nos seus temas e nos seus suportes, a abertura da escola, favoreceram a entrada nos estabelecimentos de recursos documentais que permitem um trabalho em todas as disciplinas" (p.64).

Qual é o sentido que é atribuído ao conceito de formação?
Quais as potencialidades formativas dos centros de recursos?

Ao longo dos capítulos anteriores procuramos salientar as orientações que estiveram subjacentes às transformações das bibliotecas tradicionais em novos sistemas documentais. Estes, tributários da educação permanente e de novas concepções pedagógicas, assentam numa perspectiva de formação que se alarga para além dos espaços temporais, espaciais, tradicionalmente reconhecidos na escola (a sala de aula) e consideram a escola como um espaço global de desenvolvimento. Implícita a esta concepção encontra-se a valorização de outros espaços e processos de formação centrados na autoformação, processos com uma lógica que, em nosso entender, são talvez ainda hoje pouco reconhecidos na instituição escolar. Neste capítulo, tendo em vista a compreensão da lógica subjacente ao funcionamento desta estrutura enquanto espaço facilitador e promotor da autoformação num processo de educação permanente, a nossa reflexão é orientada em duas direcções: por um lado, procuraremos clarificar o conceito de formação aqui utilizado e por outro, reflectir sobre alguns modelos de formação e algumas concepções de autoformação que poderão estar presentes no centro de recursos.

3.1. A formação: uma resposta múltipla

A formação surge como catalisador de uma sociedade em mudança e apesar ser entendida por alguns autores "como um dos mitos do nosso meio século igualando o computador e a conquista do espaço. (Ferry, 1983 p.30) o vocábulo formação⁴⁷ só surge nos dicionários pedagógicos, na década de sessenta. Na actualidade, evoca uma pluralidade de sentidos, sugerindo alguns equívocos, donde se infere a necessidade de se saber em que sentido escolhemos o emprego deste conceito.

Tanto ao nível dos discursos como das práticas educativas, é com frequência que ouvimos referir a formação inicial, contínua, permanente e na escola repetidamente se afirma que é preciso formar leitores, formar cidadãos. A formação não é limitada no tempo e nem se pode restringir a qualquer destas vertentes, pois formamo-nos a todos os níveis, da técnica, da responsabilidade sindical e política, entre outras. Como salienta Ferry (op.cit.) "formamo-nos em múltiplas actividades de lazer, se possível em permanência, da primeira infância à extrema velhice" (p.30).

⁴⁷2 "Embora o sentido geral de "formação" pareça remontar ao século XI, o sentido pedagógico só aparece no Dicionário Larousse em 1908 e na rubrica militar(...). Em 1938 Gaston Bachelard "lança uma obra com um título significativo: A formação do espírito científico. A partir de 1949, foram introduzidos os métodos de "training" nas empresas e a palavra começa a ter uso corrente. Mas será necessário esperar pelos anos sessenta para que os dicionários integrem o sentido pedagógico da palavra "formação" (Fabre, 1994, p.21).

A flutuação do termo varia também segundo o domínio de actividade e a profusão de discursos sugere não só alguns equívocos como também dificulta a tarefa de saber o que o conceito de formação significa.

Segundo Goguelin (1995), este termo tem "origem latina, por transposição do grego *forma*, a formação é a acção de formar cujo sentido é "dar o ser e a forma" (p. 5).

Este vocábulo parece encerrar uma designação múltipla, Josso (1988) admite que se refere "tanto a actividade no seu desenvolvimento temporal, (processo) como o respectivo resultado" (p.37). A autora considera ainda que a ambiguidade é inerente ao termo, pois não distingue a acção de formar (do ponto de vista de quem forma) da acção de formar-se (acção de quem aprende).

No sentido de clarificar esta confusão, alguns autores tal como Dominicé⁴⁸ sugerem a importância de destringir com clareza a noção de **formação**, das **acções educativas**. Embora a formação seja correntemente confundida com as acções educativas, "entendida nesse sentido o termo formação recobre habitualmente uma intervenção de duração limitada com objectivos bem determinados" (Berbaum, 1993, p.14). Apesar de considerarmos que outras noções como formação profissional, formação pessoal, formação contínua exigiriam uma clarificação, parece-nos no entanto, tal como Honoré (1980) que importa insistir num posicionamento que não reduza a formação a uma das suas dimensões, familiar ou profissional e acordar um lugar para a formação pessoal. Este autor considera mesmo que "progressivamente se precisou uma noção que não é nem uma nem outra, **mas uma outra**, integrados num processo global de formação" (p.12).

A formação percebida do ponto de vista de um formador com "poderes" para dar uma forma é entendida de modo exterior ao sujeito é questionada por alguns autores que consideram que "a formação não saberia ser reduzida a uma acção exercida por um formador a um formando maleável recebendo passivamente a forma que lhe imprime o formador" (Ferry 1983 p.37). Na perspectiva deste autor "uma pessoa não se forma pelos seus próprios meios (é preciso mediações) mas a pessoa não é nunca formada por um dispositivo, nem por uma instituição, nem por alguém. Formar-se não pode ser senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e prosseguido graças aos meios que se oferecem ou que se procuram." (p. 29). Este autor questiona mesmo os termos de formador e formando, de dar e receber formação considerando a inutilidade de tentar "modelar o outro de criar um ser à sua imagem, de lhe insuflar vida" donde se depreende que formar é entendido como uma acção interna ao sujeito profunda e global, tal como na posição assumida pelos investigadores canadianos do Québec ao preferirem falar de "formando-se" ou de "educando-se". Como salienta Fabre (1994) "**formar** evoca uma acção profunda sobre a pessoa implicando uma transformação de todo o ser. É assim uma acção global que produz efeito em simultâneo sobre os saberes, saber fazer e saber ser" (p. 22). Neste sentido, a formação não deve ser

⁴⁸Dominicé citado em (Ferry, 1983 p.37).

entendida como um somatório de saberes mas antes como um processo de integração de saberes.

Esse processo incessante de construção de formas parece-nos ser clarificado por Honoré (1980) ao diferenciar a noção de ensino e formação, considerando que, pelo facto do ensino se referir a uma transmissão de saber, "o seu resultado pode ser previsto numa certa medida e avaliado" (p.9). No entanto, serão feitas articulações com outros conhecimentos, pelo próprio sujeito, quer a curto ou a longo prazo, que não podendo ser previstas, serão inesperadas. Segundo a sua perspectiva, estas articulações, podem ser entendidas como "verdadeiras criações de saber" e a "actividade que consiste em estimular estas produções, inesperadas, é a formação" (op.cit). Relativamente às articulações que podem ser feitas encontramos também algumas clarificações no pensamento de Pineau⁴⁹ (1984), para quem formar no sentido etimológico "é dar ou criar uma forma, é colocar em conjunto os elementos dispersos(..). A ideia principal parece ser de uma unificação criativa colocando em conjunto elementos diferentes".

Atendendo a estas perspectivas, admitimos que os processos de formação só poderão estar ao serviço da forma que eles constroem, e que cabe ao formador criar condições para estimular as produções pessoais, entendendo-se também que "formar não é tanto dar forma a um formando, mas ajudar a encontrar uma forma" (Develay, 1994 p. 65).

Da análise que acabamos de fazer poderemos concluir que a noção de formar tem sido entendida em múltiplos sentidos e a interpretação do termo pode variar segundo o domínio de actividade a que se refere e segundo uma concepção mais alargada ou mais restrita desta noção. Deste ponto de vista, uma concepção mais restrita desta noção, admite que o sujeito pode ser formado por alguém (formador ou estrutura de formação) que de maneira exterior ao sujeito o modela e lhe dá forma. A outra, mais alargada, com a qual estamos de acordo, questiona este posicionamento ao considerar que a formação é um processo global, interno ao sujeito, e pertence exclusivamente à pessoa. Nesse processo é o sujeito que aprende, estrutura o seu acesso ao conhecimento, e busca incessantemente a construção de uma forma. A formação entendida neste sentido supõe uma transformação; a formação como produção de si próprio. Esta última orientação, que remete para o sujeito o controle e a gestão da sua formação, converge no pensamento de vários autores e aponta para novas correntes de pensamento que têm vindo a ganhar corpo progressivamente. Para estas têm contribuído também as perspectivas de Gaston Pineau⁵⁰ que considera a formação como "um processo vital e permanente de criação de uma forma" sendo "também um processo evolutivo" (p.25).

Estas orientações são tributárias da autoformação e levam-nos a questionarmo-nos, tal como Galvani(1991), se não nos encontramos em "d direcção a um novo paradigma". Este é marcado pela emergência do sujeito e propõe a passagem da noção de **formar** para a noção de **formar-se**.

⁴⁹Pineau cit in Galvani (1992 p.10).

⁵⁰Pineau cit em Galvani(1991 p.25).

É tendo em conta este referencial teórico que procuraremos reflectir sobre algumas concepções de formação que poderão estar presentes num dispositivo como o centro de recursos que se reclama de **espaço de formação**.

3.2. Formar ou formar-se: proximidades e rupturas entre concepções e práticas de formação

Ao abordarmos a problemática da formação encontramos uma pluralidade de orientações que se traduzem numa diversidade de modelos e modos de encarar a actividade formativa da pessoa assumindo em simultâneo diferentes posições face ao sujeito. Contudo, constatamos que as práticas e modelos que se reclamam de formação apresentam proximidades e rupturas com a lógica do **formar-se** ou com a lógica de **ser formado**.

Não temos a pretensão de olhar a formação de modo bipolar pois consideramos, tal como Lesne (1984), que o universo da formação só pode ordenar-se em profundidade. Mas, encontramos a coexistência de duas grandes orientações: numa delas é dominante a importância dada ao sujeito atribuindo-lhe a capacidade de se formar no sentido de se produzir a si próprio. Na outra, encontramos perspectivas de formação que entram em confronto com esta, onde o sujeito não é tido como ser activo no seu próprio processo formativo.

Nóvoa (1988) considera que continua a ser uma questão central da problemática da formação a colocação da ênfase na lógica do formar (acção exercida por uma entidade exterior ao sujeito) e não na lógica de formar-se (entendido como um processo interno ao sujeito).

No prolongamento desta linha de pensamento colocam-se-nos algumas questões: quais as concepções de formação que valorizam mais uma ou outra lógica? Que proximidades e rupturas com alguns modelos de formação? Que lugar para o formador?

Centrados claramente na lógica do "formar-se" encontram-se as concepções de autoformação.

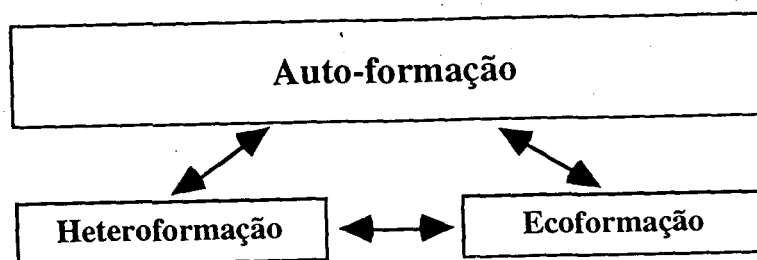
O termo autoformação tem sido definido como um conjunto de práticas que permitem aprender por si. A ideia de autoformação opõe-se às formas instituídas da formação clássica: uma sala, um horário, um grupo de formandos e um formador. A sua identidade encontra-se no contraste das práticas didácticas herdadas do modelo escolar (Carré, 1992).

O conceito de autoformação emerge com lógicas e perspectivas diferenciadas. Segundo Galvani ⁵¹(1991) nem todas perspectivam o sujeito na sua globalidade. Assim, este autor

⁵¹ Galvani (1991) a partir de uma análise bibliográfica identifica três correntes de autoformação. A perspectiva bio-epistemológica, situa-se na teoria da formação e é defendida por G. Pineau e M. Finger. Comparativamente a outras correntes de autoformação a sócio-pedagógica e a técnico-pedagógica esta é considerada como tendo o âmbito mais alargado dado que considera a dimensão existencial do sujeito.

refere que a perspectiva de âmbito mais alargado é definida por Pineau (..) como a perspectiva bio-epistemológica apoia-se na noção de forma e a formação é considerada como um processo global e vital que é "gerada por três pólos: o próprio (autoformação), os outros (heteroformação), o mundo/as coisas (ecoformação).

A formação: um processo tripolar



A1 - A acção de "soi"

Segundo Pineau⁵², "nascida da acção dos outros (heteroformação) e do meio ambiente (ecoformação), a acção de soi" fortifica-se utilizando forças das quais depende, em reacção reflexiva no início e em reflexão-acção em seguida (..) É a dinâmica reflexiva da autoformação que permite operar uma retroacção vital" p.10 "onde o sujeito se apropria do **poder de formação** e que lhe permite aplicá-la a ele mesmo" p.11.

2 - Os outros (hetero)

"É a formação recebida dos outros, produto da sua acção sobre a pessoa. A heteroformação compõe-se de meio ambiente próximo, amigos, família; meio social de origem; cultura dominante, dos *media* das culturas longínquas ou passadas. É a acção do meio ambiente cultural sobre a pessoa" (p.11).

3 - O mundo /as coisas (eco)

"É a acção do meio ambiente físico sobre a pessoa. O que informa o ser humano sobre o plano biológico determinando, por exemplo, a sua altura ou a pigmentação da sua pele. Mas o

A perspectiva sócio-pedagógica fundamenta-se na teoria da educação que foi teorizada por Joffre Dumazedier e é entendida como um facto social e postula que a pessoa se educa a si própria. O objectivo é o treino intelectual e a componente metodológica ocupa o lugar central.

A perspectiva técnico-pedagógica baseia-se na teoria da instrução e relega a autoformação para o plano do trabalho individual restringindo-a a uma perspectiva limitada.

⁵²G.Pineau, L'autoformation dans le cours de la vie. entre l'hétéro et l'écoformation" *Éducation Permanente*, nº78-79, p. 28

"mundo" também nos informa sobre o plano cognitivo. O conhecimento, os símbolos culturais são profundamente influenciados pelo meio ambiente físico" (p.11).

Neste sentido, a autoformação é considerada um processo pessoal vital e permanente, um movimento hipercomplexo e evolutivo, de criação de uma forma na relação com outros e com o mundo. Assim sendo, designa "o acto pelo qual o sujeito (auto) toma consciência e influencia o seu próprio processo de formação"⁵³ (Galvani, 1991, p.24).

Encontramos, ainda, outra corrente de autoformação identificada por Galvani (1991) como socio-pedagógica, que se distancia da perspectiva bio-epistemológica, ao considerar que "a auto-formação *não é* um processo vital e pessoal mas um **facto social**" (Galvani, 1991, p.39). Neste sentido a autoformação "é a gestão individual do processo de educação definido como uma "tomada de consciência das mudanças (sociais) e a capacidade aumentada de as dominar" (Dumazedier⁵⁴). Vemos que esta perspectiva se refere apenas ao processo educativo da pessoa ao considerar a autoformação como "a gestão autónoma **do processo educativo** que não pode ser regulado somente pela instituição escolar nem mesmo por outras instituições, mas pelo indivíduo, ele mesmo, que deve tornar-se cada vez mais apto a uma nova formação pessoal social" (op. cit.).

Esta perspectiva, embora inscrita numa lógica de formar-se, reenvia para a noção de formar-se por si próprio, nesta corrente o sujeito é posicionado de modo a serem ocultadas "certas dimensões do seu processo de autoformação" (op cit. p.63).

Nestas correntes encontramos diferentes visões da autoformação que estão relacionadas com o ângulo pelo qual são olhadas. Ou seja, um ângulo mais ou menos alargado, segundo a mudança de perspectiva em que nos posicionamos. Assim, as concepções bio-epistemológica e socio-pedagógica **colocam a tónica na actividade do sujeito** (a experiência de vida no primeiro caso, a actividade metodológica no segundo).

Entre as três perspectivas a que nos referimos, aquela que encara o indivíduo de forma mais restrita (definida como técnica-pedagógica) tem como objectivos pedagógicos a aquisição de saberes, ou fazer, adquirir conhecimentos através de um dispositivo específico onde a autoformação se refere a aprender sózinho ou em pequenos grupos, num dispositivo, mas sem a presença do formador.

A perspectiva técnico-pedagógica insiste sobretudo sobre o "dispositivo" que envolve o "aprendente" e sobre a actividade do formador" (Galvani, 1991, p. 55).

Esta parece aproximar-se da lógica do formar dado que nessa perspectiva, a formação é organizada de modo exterior ao sujeito, e identifica-se com os modelos tradicionais. Estes modelos, segundo Honoré (1980), "são descritos como baseados na capitalização do saber e

⁵³ Este processo, segundo os contributos da biologia contemporânea, refere "a capacidade de todos os sistemas vivos de produzirem a sua própria identidade" G.1992 p.10.

⁵⁴ Dumazedier cit em Galvani 1992 p.11 .

na autoridade do mestre" (p.69). Apoiam-se no curso magistral, na demonstração e treino de aquisição de reflexos pré-estabelecidos.

Com similitudes com estes modelos encontramos o modelo de formação centrado nas aquisições referido por Gilles Ferry⁵⁵ (1983). Neste modelo, os programas e os objectivos são determinados a partir de problemas encontrados na prática quotidiana dos professores. Contudo, é uma entidade externa que os filtra.

Os formandos não são chamados a participar na concepção da formação, são colocados numa posição de receptores sem que tenham "alguma participação na definição dos objectivos e progressões" (op.cit.p.53). De onde se infere que a formação é estruturada segundo uma lógica externa aos sujeitos.

Outro modelo, que é identificado com a pedagogia tradicional ou clássica, é referido por Lesne⁵⁶ (1984) o modo de trabalho de tipo transmissivo de orientação normativa. Este modo de trabalho procura desenvolver o conformismo, transmitir regras, valores e saberes. Centra-se numa formação com carácter autoritário em que o formando é considerado objecto de socialização e o lugar do saber e do poder situa-se essencialmente no formador.

Também a "**formação como informação**", identificada por Adamczewski⁵⁷ (1988) como uma concepção "bancária" da formação, é centrada sobre a acumulação do saber que constitui o principal valor a fazer circular. Nela o formador ocupa um lugar central, é o depositário do saber e o seu discurso é o verdadeiro.

Estas concepções de formação de professores são tributárias do mundo escolar, valorizam a repetição do saber e consideram o formando como receptor do saber do formador. Ferry (1980) encontra a explicação para este tipo de práticas na educação de adultos⁵⁸ no facto de esta se ter desenvolvido paralelamente ao edifício escolar. Assim,

⁵⁵Ferry (1983) esquematiza três espécies de práticas; a formação centrada nas aquisições a formação centrada no processo e a formação centrada na análise. Esta categorização não é do âmbito dos objectivos, da estrutura de formação, nem de natureza do seu conteúdo, mas refere-se ao tipo de processo.

⁵⁶ Lesne (1984) distingue três modos de trabalho pedagógico fundamentando-se numa análise sociológica; O modo de trabalho de tipo transmissivo de orientação normativa, o modo de trabalho de tipo iniciático de orientação pessoal e o modo de trabalho de tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo.

Lesne considera que o indivíduo se encontra em socialização permanente e o modo de trabalho pedagógico corresponde ao modo de socialização que é valorizado pelo formador. Segundo Develay (1994 p.121) "os modos de formação referem-se à maneira como é tomado em consideração o grupo de formandos ao longo da formação. O que está em causa é o lugar do sujeito em formação face ao grupo de formandos"

⁵⁷ Serge Adamczewski, cit, in Develay (1994) na tentativa de "uma clarificação conceptual sobre as principais concepções antropológicas e formas pedagógicas que subentendem e articulam as teorias e as práticas de formação"(p.69), diferencia cinco modos de formação"

- a formação como informação: ter, saber e receber;
- a formação como activação: fazer, agir e reagir;
- a formação como desenvolvimento: ser, existir e aprender;
- a formação como comunicação: cooperar, partilhar e confrontar;
- a formação como transformação: desalinhar, libertar e conceber

⁵⁸ A noção de adulto pode ser encarada no sentido genético (..) o adulto é definido como um estágio de desenvolvimento que se segue à infância e à adolescência"(Ferry 1980 p.42). Mas, como refere Honoré (1980), é raro que hoje se considere que a idade adulta corresponde a uma maturidade adquirida no fim da adolescência. As concepções contemporâneas do homem abriram-se a novas perspectivas e apontam para a ideia do "homem inacabado".

reproduziu os seus modelos e as suas práticas, utilizando muitas vezes as estruturas e o pessoal da escola. Segundo este autor, o que inspira a maior parte dos métodos de formação de adultos é a aquisição de conhecimentos directamente utilizáveis e técnicas adaptáveis a novas formas de organização social. Ao referir-se à proliferação dessas práticas Honoré (1980) reconhece que "as práticas de formação de adultos são sobretudo centradas sobre os papéis sociais tendo pouco em conta as possibilidades formativas do homem em todas as idades da vida" (p.67).

Estas concepções entram claramente em ruptura com orientações que valorizam a formação centrada no sujeito e o consideram capaz de agir sobre o seu próprio processo de formação. No entanto, nem todas assumem a mesma posição: encontramos outros modelos identificados por Adamczewski (1988) que reenviam para concepções com posicionamentos mais próximos da formação centrada no sujeito; é o caso da "**formação como desenvolvimento**" em que o formando é considerado "como capaz de auto-aprendizagens, auto-construção de e na relação com os outros". E da "**formação como comunicação**" (op. cit.) na qual o formando é entendido como sendo capaz de estabelecer uma colaboração com outras pessoas podendo posicionar-se de igual para igual, no interior de um projecto colectivo de acção e de reflexão, de investigação e de investigação-acção. E ainda na "**formação como transformação**" (op.cit.) onde a pessoa vive na sua complexidade que não se desliga de um itinerário, de um percurso, de uma biografia. A formação é entendida como um processo descontínuo, uma sucessão de rupturas e de criações.

Nestes modelos identificados por Adamczewski, citado em Develay (1994), identificamos não só um posicionamento diferente face ao formando como também em relação ao formador que abandona a posição de detentor do saber e do poder para se tornar num companheiro.

No primeiro modelo - assume o papel de facilitador, pelas suas qualidades humanas, convida cada um a construir o seu modelo de existência.

No segundo modelo - é capaz de emergir nas problemáticas do grupo e participar igualmente no projecto definido.

No terceiro modelo- surge como tendo a capacidade para acompanhar o grupo, analisar e fazer analisar as situações de crise e de sofrimento que se desenvolvem.

Ao olharmos as diferentes concepções de formação constatamos que segundo os vários modelos definidos, uns dão mais importância à vivência de experiências particulares ou em grupo, no quadro social ou intelectual e no domínio profissional, sendo valorizados os percursos pessoais, tal como no modelo centrado no processo identificado por Ferry (1983). Aí a formação é entendida como uma ocasião de viver experiências. Partindo-se do princípio que é impossível determinar todos os conhecimentos que serão necessários, a formação pressupõe uma aprendizagem à mobilização e utilização de todos os recursos para resolver um problema pôr em marcha um projecto ou abordar situações imprevistas. Considera-se ainda que a formação não se refere às aquisições mas ao processo e parte-se do pressuposto

que formar-se é sempre adquirir, aprender. Assim, baseia-se na noção de aprendizagem no sentido alargado que o termo engloba e integra os efeitos da experiência.

Outros modelos, como no caso do "modelo centrado na análise" identificado por Ferry (1983) o que se valoriza é o desenvolvimento do indivíduo da sua capacidade de análise. Assim, a formação tem como objectivo: "saber analisar" e fundamenta-se sobre a imprevisibilidade e o incontrolável, neste caso o que interessa não é só "aprender a aprender" mas aprender a determinar o que convém aprender. Nenhuma classe é igual à outra, as reacções dos alunos são imprevisíveis. É portanto a capacidade de observar e de analisar as situações que é preciso desenvolver por todos os meios possíveis. Segundo esta concepção, formar-se é empreender ao longo da carreira de professor um trabalho sobre si mesmo em função da singularidade das situações com que se depara.

Encontramos ainda autores como Lesne (1984) que valorizam a função social da formação. Este autor, ao considerar que a pessoa se encontra em socialização permanente, defende que essa socialização é feita em ambientes diversos. Identificando modelos que valorizam particularmente um determinado modo de socialização. O modo de trabalho pedagógico do tipo iniciático de orientação pessoal, identificado por Lesne (op. cit.), procura desenvolver nas pessoas a capacidade de iniciativa. Segundo a sua perspectiva, encontra-se numa posição intermédia entre as pedagogias tradicionais e activas. Assim, embora não se identifique com as pedagogias activas⁵⁹ opõe-se às pedagogias ditas tradicionais. Propõe ao formando a gestão da sua própria formação e a análise das suas condutas, baseia-se numa pedagogia do educando e do formando que considera como **sujeito** do seu processo de socialização, remetendo para o formador a capacidade de resolver os conflitos e de ajudar à sua resolução bem como o de facilitar o trabalho de grupos (não o considera como depositário do saber e do poder). Num outro modelo identificado por Lesne como modo de "trabalho pedagógico do tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo", as pessoas em formação são consideradas como **agentes sociais** susceptíveis de intervir ao nível da capacidade que toda a sociedade tem de se produzir a si própria, de se construir e de transformar as suas orientações. Nesta concepção o formando é **agente** de formação e é tomada em consideração a globalidade do acto de formação e uma relação dialéctica entre a realidade pedagógica, a realidade social e cultural, valorizando os procedimentos de alternância.

⁵⁹Os métodos activos inscrevem-se em reacção contra os precedentes, são centrados sobre os formandos, e as suas necessidades; nomeadamente a de crescer e de se desenvolver, de se securizar de se socializar, também sobre a capacidade de ser activo nos processos de aprendizagem."(Honoré, 1980, p.69).

CONCLUSÃO

Após termos reflectido sobre as possíveis proximidades e rupturas entre as noções de **formar** e **formar-se**, e alguns modelos que podem estar subjacentes às práticas de formação, a interrogação central que se coloca é: que rumo para a formação, que papel para o formador?

Tal como Lesne (1984) admitimos que os percursos pedagógicos não provêm apenas de um só modo de trabalho pedagógico e que estes modelos não são operacionalizáveis no seu estado puro podendo apenas ser descritos teoricamente. Também Ferry (1983) considera que nenhuma prática se constrói exactamente sobre estes modelos e que em toda a acção de formação podem estar presentes, a aquisição de saberes, e de saber fazer, bem como experiências mais ou menos controladas e analisadas. Assim, segundo a sua óptica, certas práticas podem ser mais ou menos representativas de um ou outro modelo conforme as diferentes configurações que apresentam.

Relativamente às diferentes correntes de autoformação também Galvani (1991), considera que elas podem até ser conjugadas na mesma acção de formação. As três perspectivas descritas por este autor, podem ser imaginadas como sendo bonecas gigantes umas dentro das outras, "cada processo pode, assim, utilizar os processos que integra; a reciprocidade é concerteza impossível"(p.63). Se por um lado, a corrente **socio-pedagógica** não invalida que se recorra a dispositivos do tipo **técnico-pedagógico**, como, por exemplo, no caso das práticas de auto-documentação "que visam oferecer às pessoas os recursos informativos necessários à aquisição de um saber particular" (op.cit), por outro lado nas "práticas do tipo **bio-epistemológico**, uma pessoa em formação pode em certos momentos decidir adquirir conhecimentos ou treinar um método (...) em função do seu projecto pessoal de formação, em que domina os objectivos os métodos os conteúdos e os meios" (op. cit.).

O posicionamento assumido pelos vários autores leva-nos a concluir que os vários modelos de formação bem como as diversas concepções de autoformação não são incompatíveis podem ser agrupados segundo configurações diferentes. Parecendo também estar presente a ideia defendida por Develay (1994), segundo a qual existem diferentes maneiras de "apropriação de saberes, saber fazer, de desenvolver o ser que constitui uma totalidade" (p.129).

Contudo, enquanto formadores, parece-nos que importará compreender em que medida é que cada uma das componentes, que são valorizadas pelos vários modelos, podem concorrer para a formação do sujeito na sua totalidade.

Remetendo, assim, para o formador, a criação de condições para que o sujeito se forme na sua globalidade, pois entendemos que uma estrutura de formação deve saber equilibrar os diferentes dimensões da formação e ter presente como Nóvoa (1988) que, mesmo quando uma acção de formação se revela formativa, **é a pessoa que se forma.**

Admitindo que os vários modelos e concepções de formação não são exclusivos, podendo estar presentes num dispositivo de formação, tal como o centro de recursos,

segundo diferentes configurações, contudo, ganha para nós significado a valorização da concepção definida como a mais alargada de autoformação: a perspectiva bio-epistemológica desenvolvida por Gaston Pineau (1986). Esta apoia-se na teoria tripolar de formação segundo a qual a formação é gerada por três pólos: a pessoa, os outros e o mundo das coisas. Segundo a nossa perspectiva um centro de recursos pode ser entendido como um meio onde a pessoa emerge e é colocada continuamente em interação com os outros (colegas, professores e técnicos) e também com o mundo das coisas (uma grande diversidade de recursos). Constituindo estas, partes integrantes deste dispositivo, as questões que se nos colocam prendem-se com a forma como o centro de recursos pode limitar ou favorecer a formação dos utilizadores, perspectivando-o como um sistema com diferentes componentes que interagem entre si e com as pessoas em formação.

Nos capítulos que a seguir se apresentam procuraremos compreender e responder a algumas destas questões.

SEGUNDA PARTE

**REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DA FORMAÇÃO
INICIAL SOBRE O PAPEL DO CENTRO DE RECURSOS
NA SUA FORMAÇÃO**

INTRODUÇÃO

O centro de recursos tem sido objecto de vários estudos. Alguns desses trabalhos procuram olhá-lo numa perspectiva histórica, enquanto inovação, quanto às suas potencialidades, tipologias assim como as diferentes modalidades de utilização, quer pelos alunos, quer pelos professores .

O ângulo pelo qual pretendemos olhá-lo prende-se com as potencialidades formativas que este dispositivo proporciona aos seus utilizadores.

Na realização deste trabalho considerámos dois pressupostos:

- 1 - A formação é um processo interno ao sujeito que pode ser desenvolvido pelo próprio sujeito, pela acção dos outros e pela acção do mundo que o rodeia, no sentido físico do termo.
- 2 - O centro de recursos, é um sub-sistema de um sistema mais alargado o estabelecimento de ensino; as suas componentes não se perspectivam de uma forma atomística mas, como partes integrantes de um sistema complexo, cujas partes interagem entre si.

O trabalho de campo consistiu em recolher informação que permitisse compreender as questões que foram definidas para a investigação:

- Que representações têm os alunos dos cursos da formação inicial de uma escola de formação de professores do Ensino Superior Politécnico acerca do Centro de Recursos?
- O centro de recursos é entendido como um espaço que contribui para a formação dos seus utilizadores enquanto pessoas e enquanto profissionais? Ou é visto apenas como um espaço de prestação de serviços?
- Quais as componentes do CR que são valorizadas, e quais as que os utilizadores desvalorizam; os recursos materiais (as condições de espaço físico), os recursos humanos, professores, técnicos, pares ou ainda as questões relacionadas com a organização e animação deste dispositivo?
- O que é que pode constituir um sistema de incentivos à frequência do centro de recursos?
- As aulas de reflexão (iniciação aos audiovisuais, documentação, etc ...) são determinantes para a mobilização dos recursos e para tirar melhor partido das potencialidades deste dispositivo?
- O que é que facilita a compreensão desta problemática?
- O que é que conduz a uma representação positiva de centro de recursos?

Ao elaborarmos esta parte do trabalho organizámo-la em três capítulos:

No primeiro capítulo faremos uma breve reflexão sobre a noção de representação social. No segundo capítulo procuraremos justificar do ponto de vista teórico as nossas opções metodológicas, assim como as técnicas de recolha e tratamento de dados; a entrevista exploratória e a entrevista semi-directiva e ainda a análise de conteúdo.

O terceiro capítulo é constituído pela contribuição empírica, nele faremos a descrição e leitura de resultados, segundo duas grandes temáticas:

Limites e potencialidades formativas do Centro de Recursos numa perspectiva de eco-formação.

Limites e potencialidades formativas do Centro de Recursos numa perspectiva de hetero-formação.

No quarto capítulo serão apresentadas a síntese e as conclusões.

CAPÍTULO 1

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1. NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL

As representações sociais têm sido estudadas no quadro da psicologia social. Desde a sua origem até aos nossos dias este conceito tem sofrido várias alterações e tem sido estudado por diferentes autores.

Segundo Moscovici (1989, p.64) os fenómenos chamados "**representações colectivas**" foram estudados inicialmente pelo fundador da psicologia moderna, Durkeim "o verdadeiro inventor do conceito".

Ao tratar da mesma ordem de fenómenos, Moscovici, psicólogo social, distancia-se do pensamento de Durkeim. Para este último, as representações colectivas são consideradas de forma estática, enquanto que na perspectiva de Moscovici as representações colectivas são tidas como formas de pensar dinâmicas" com carácter *mobile et circulant*", e que se transformam facilmente.

Também Palmonari et Doise (1986) consideram que as representações colectivas" não são as das sociedades primitivas, que se conservaram na consciência, (memória) colectiva dos povos, mas as da sociedade presente reportando-se aos domínios políticos, científicos, humanos, sobre os quais nos apoiamos hoje, e que não estão a uma distância de tempo suficiente para que as consideremos como tradições" (p.16).

Atendendo à sociedade contemporânea em contínua mudança, a representação social na perspectiva de (Moscovici 1989), não se trata de "compreender a tradição, mas a inovação, não a vida social "déjà faite" mas uma vida social que está em construção", (p.82). Segundo este autor, ao situarmo-nos face a um mundo de objectos, de pessoas, de acontecimentos e de ideias, em relação ao qual não estamos isolados e partilhamos com outros, apoiamo-nos neles, umas vezes na convergência, outras no conflito, para o compreender e para o enfrentar.

Assim, a representação social surge com uma forma de conhecimento social partilhada, do mundo que nos cerca, o qual o sujeito tem necessidade de dominar física e intelectualmente, ajustando, identificando e resolvendo problemas que continuamente se colocam.

Com base no já referido, a representação social pode ser considerada como um modelo de apreensão, um processo e um produto de elaboração psicológica da realidade. Surge como uma necessidade para dominar o nosso envolvente, compreender as ideias e os factos que emergem dele. Situarmo-nos, mantermos a identidade e responder às questões colocadas no quotidiano, agindo sobre a realidade e os outros.

A **representação social** **constroi-se** pelo conhecimento natural por oposição ao conhecimento científico. As representações circulam nos discursos "são levadas pelas palavras veiculadas nas mensagens e imagens mediáticas" (Jodelet, 1989, p.31).

Na construção do conhecimento social a comunicação desempenha um papel fundamental, onde as trocas individuais, institucionais, mediáticas, promovem a formação de consensos, nomeadamente na construção de uma visão consensual por grupo.

Na construção da representação, a incidência da comunicação, é analisada por Moscovici que lhe atribui três níveis; na **emergência** das representações, no **processo de formação**, e nas **dimensões** da representação, citado em Jodelet (1989, p. 47).

1.2. Primeiro nível de construção: a emergência

As condições da representação social, afectam todos os processos cognitivos e as informações respeitantes ao objecto representado, são sempre acessíveis de forma desigual conforme o grupo de pertença. Facto que vai condicionar a selecção de informação ou seja, o que é visto ou não pelo sujeito numa dada situação. Segundo o grupo, são seleccionados certos tipos de informações relativas a um objecto. A focalização que é feita sobre certos aspectos é em função dos interesses e das implicações dos sujeitos. Assim, a selecção dos elementos, a forma de apropriação e organização de informação é diferente consoante o sujeito tem necessidade de reconhecimento ou adesão ao grupo. Por outro lado, o facto de ser ou não um grupo de pertença tem implicações na forma como são construídos e evocados os esquemas representacionais. Estes elementos diferenciam o pensamento natural, " nas suas operações, na sua lógica e no seu estilo" (Jodelet, 1989, p. 47).

Quanto ao **segundo nível de construção**, o processo de formação Moscovici⁶⁰ distingue em particular dois processos: a objectivação "et l'ancrage"

No que concerne à objectivação, qualquer forma de relacionamento de um sujeito com um objecto exige que esse objecto entre no campo de conhecimento do sujeito e é necessário que este actue sobre ele e o interprete.

O mesmo autor considera ainda que este processo se decompõe em três fases: "**construção selectiva, esquematização estruturante, naturalização**" (Jodelet, p. 56).

Num objecto, numa teoria, num sonho há elementos que são retirados do seu contexto e que o sujeito isola, iniciando-se assim o processo de descontextualização.

Por efeito da comunicação entre as pessoas e do grupo a que pertencem, os indivíduos reúnem e desenvolvem um processo de construção que vai levar à esquematização estruturante. Ou seja, formam um modelo representacional com uma coerência que é dada pelo grupo de pertença.

⁶⁰Moscovici (1976) cit em, 1976 Doise et Palmonari 1986 p.20.

Dessa interacção resulta um esquema que é comum a um grupo e por esse facto passa a ter valor de "coisa" natural. Os elementos do mesmo grupo face a um "objecto" têm a mesma representação.

"*L'ancrage*" a que se pode atribuir o sentido equivalente a "**colocar um objecto num quadro de referência bem conhecido para o poder interpretar**" (Palmonari et Doise, 1986, p. 22), funciona como referência prévia e como referência à *posteriori*.

A referência prévia enraíza a representação numa rede de significados que permite situá-la. O esquema prévio que é dado pelos valores sociais prévios interage com a nova situação que vai exigir nova representação. Esses valores vão dar coerência a um sistema de acolhimento prévio de noções onde se vai encaixar a novidade. Como referência à *posteriori*, "*l'ancrage* serve à instrumentalização do saber" (Jodelet, 1989, p. 56), vai dar-lhe valor funcional. O indivíduo interpreta a realidade e actua sobre ela com a confiança de estar a percebê-la de forma adequada e em consonância com o grupo. Nesta perspectiva são atribuídos à *l'ancrage* três funções; a função cognitiva ou **integração do que é novo**, a função de **interpretação da realidade**, e a função de **orientação dos comportamentos e das relações sociais**.

Podemos incluir no **conteúdo da representação social**, informações, imagens, opiniões, atitudes. Segundo Jodelet (1989) não há representação sem objecto, em relação ao qual o sujeito se situa, tal como num trabalho a realizar, uma personagem social, um acontecimento. Como refere Moscovici (1989, p.82), há sempre uma relação do sujeito individual, com o social e surge "a necessidade de fazer da representação uma *passarelle* entre o mundo individual e o mundo social".

Quando conhecemos, conhecemos sempre em função de um grupo em relação ao qual nos situamos ou de outros com que nos relacionamos, formando assim representações de objectos. A representação é sempre uma construção e expressão do sujeito, tem carácter simbólico, construtivo, autónomo, criativo, que orienta os comportamentos " é sempre representação de qualquer coisa (o objecto) e de alguém (o sujeito) (Jodelet, 1989, p. 43).

1.3. Critérios para considerar a representação social

São considerados critérios para considerar a representação social: a extensão, o modo de produção e a função. É considerada representação social, quando não é individual, e se estende a um grupo. É diferente da representação individual a qual não foi construída num processo de interacção, como refere Moscovici (1989), "o que permite qualificar de sociais as representações, são menos os seus suportes individuais ou grupais mas o facto de elas serem elaboradas ao longo de trocas e interacções" (p. 82).

A sua principal função é contribuir para processos de comportamentos sociais e "tornar familiar o que é desconhecido" (Palmonari et Doise, 1986, p.29). Como salienta Jodelet (1989), os factores determinantes no processo de formação da representação social e na forma como ela vai actuar, "as redes de comunicação mediáticas ou informais "as normas sociais gerais, as normas institucionais, as expectativas, e as ideologias. Estes factores, entre outros, abrem vias e processos de influência. Assim, o facto de se pertencer a um grupo político, religioso, ou um movimento educativo, pode ter influência na medida em que vai originar modelos e atitudes, comportamentos e produtos desses comportamentos. O sujeito, percebe, apropria-se das normas e elabora representações sociais, originando comportamentos típicos, atitudes gerais e expectativas em relação ao seu papel. Referindo-se aos professores, como grupo profissional, Gilly (1989, p. 364), assina-las as implicações "das relações entre a pertença a um determinado grupo social e atitudes e comportamentos face à escola e à maneira como o professor concebe o seu papel".

CONCLUSÃO

No estudo deste conceito, procuramos clarificar a noção de representação social, a sua construção, emergência e processo de formação. Com essa abordagem pretende-se entender a importância do contributo deste conceito para a compreensão dos factos da educação. Relativamente a este campo, Gilly (1989) salienta que o interesse essencial da representação social, reside no facto "que ela orienta a atenção sobre o papel dos conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo" (p. 363) e abre novas vias de explicação dos mecanismos pelos quais os factores sociais, agem sobre o processo educativo, influenciando-os nos seus resultados. Ao definirmos a representação social como a maneira de ver, de apreciar e de agir sobre a realidade envolvente, o que depende dos grupos de pertença, e da imersão num grupo profissional, bem como ser considerado membro de um grupo, que leva à apropriação de uma série de códigos de linguagem e até de interiorização de normas, admitimos que o seu estudo seja um contributo imprescindível para a compreensão do significado que os utilizadores, atribuem ao objecto do nosso estudo.

Como refere Jodelet (1989), "através dessas significações, as representações exprimem aqueles indivíduos ou grupos que os forjam e dão ao objecto que eles representam definição específica". (p. 35)

Essa definição específica, esse significado, admitimos ser a relação mais próxima dos utilizadores, com o centro de recursos.

CAPÍTULO 2

ESTRUTURA METODOLÓGICA DO ESTUDO

2.1. Opções metodológicas

A questão central deste estudo refere-se às potencialidades que o Centro de Recursos pode oferecer no âmbito da formação aos seus utilizadores. A pertinência e a contextualização deste problema remetemo-las para o início do trabalho onde já tivemos oportunidade de as abordar.

O seu objectivo principal é o de recolher informação que permita compreender como é que os utilizadores de um centro de recursos representam os contributos e limites deste dispositivo na sua própria formação.

Tendo por base o referencial teórico desenvolvido na primeira parte deste estudo procurámos operacionalizar este objectivo através de um conjunto de sub-questões:

- Que representações têm os alunos dos cursos da formação inicial de uma escola de formação de professores do Ensino Superior Politécnico acerca do Centro de Recursos?
- O centro de recursos é entendido como um espaço que contribui para a formação dos seus utilizadores enquanto pessoas e enquanto profissionais ? Ou é visto apenas como um espaço de prestação de serviços?
- Quais as componentes do CR que são valorizadas, e quais as que os utilizadores desvalorizam; os recursos materiais (as condições de espaço físico), os recursos humanos, professores, técnicos, pares ou ainda as questões relacionadas com a organização e animação deste dispositivo?
- O que é que pode constituir um sistema de incentivos à frequência do centro de recursos?
- As aulas de reflexão (iniciação aos audiovisuais, documentação, etc. ...) são determinantes para a mobilização dos recursos e para tirar melhor partido das potencialidades deste dispositivo?
- O que é que facilita a compreensão desta problemática?
- O que é que conduz a uma representação positiva do centro de recursos?

Na abordagem a estas questões consideramos, tal como Berger (1992), que "a tarefa do investigador (...) é ir precisamente buscar junto daqueles que sabem o discurso de que são portadores" (p. 24) .

Nesta perspectiva não é nossa intenção fazer um estudo que abranja toda a população que frequenta o CRE mas um pequeno grupo de utilizadores, os mais assíduos, tendo em vista um conhecimento íntimo e próximo do fenómeno estudado. Assim, junto deles, procura-se compreender as dinâmicas de formação que podem decorrer da interacção com outros

actores em presença neste dispositivo tais como: colegas, professores ou funcionários, quer ainda as que decorrem de consultas documentais confronto com materiais pedagógicos, meios informáticos, entre outros, bem como as condições que limitam a formação.

Atendendo a que natureza do presente estudo, se refere às **representações** sobre o CR as quais definimos como a maneira de ver, de apreciar e de agir sobre a realidade envolvente, admitimos que as situações e os acontecimentos são vivenciados e percebidos pelos indivíduos de maneiras diferentes, alicerçados por um universo de crenças e ligados ao seu estatuto e desempenho sociais.

Segundo esta óptica parece-nos ganhar sentido o desenvolvimento de um estudo intensivo de natureza qualitativa. Diverger⁶¹ ao comparar a observação extensiva e a observação intensiva refere que esta última é menos ampla, mas em geral mais profunda, daí a sua designação.

Os estudos de natureza qualitativa surgiram em reacção aos estudos de natureza quantitativa subsidiários do paradigma positivista dominante durante as últimas cinco décadas. Modelado pelas ciências naturais coloca a ênfase na observação empírica quantificável usando ferramentas ou conceitos matemáticos, procura estabelecer relações causais e explicar. Justifica-se na crença da necessidade de separação entre o investigador e o objecto estudado devendo este manter-se o mais afastado possível do objecto de estudo, para que as suas ideias e preferências não influenciassem os resultados. Madureira Pinto (1990), reclama para este investigador uma postura neutra, passiva na observação e registo dos fenómenos.

Este modelo desencadeou uma insatisfação crescente dos investigadores nomeadamente nas últimas décadas. E tornou-se cada vez mais evidente o interesse dos investigadores na área da educação pelo uso de metodologias qualitativas. Estas inscrevem-se no paradigma que deriva das humanidades coloca a ênfase na informação holística e qualitativa e com aproximações interpretativas no qual consideramos que se inscreve o nosso estudo.

Esta postura científica mostrou que o investigador não se liberta dos seus valores, crenças e interesses que o orientam na procura do conhecimento científico. Os investigadores ao serem colocados no centro de um cenário de investigação, são considerados parte do processo social que eles tentam investigar.

Alguns autores, entre os quais Paillé (1996)⁶², consideram que os procedimentos qualitativos são fundamentais na investigação científica.

Na sua perspectiva a investigação qualitativa pode ser avaliada a três níveis: epistemológico, metodológico e social:

1) "**Epistemologicamente**, a investigação qualitativa distingue em relação ao objecto de estudo que é muitas vezes: *holístico* querendo tomar em conta à partida a totalidade da

⁶¹ cit. in. Grawitz, (1990, p.562)

⁶² in Mucchielli direc. (1996 p. 159)

situação estudada. *Proximal* a distância em relação ao fenómeno estudado é reduzida com o fim de chegar a um conhecimento primeiro e pessoal do fenómeno *directa*, a mediação com os sujeitos do estudo efectua-se a maior parte das vezes através da linguagem comum sem meios técnicos, *interpretativa*, tratando-se essencialmente de uma busca de sentido dos vividos e dos acontecimentos."

2) "**Metodologicamente**, a investigação qualitativa é reconhecida como pertinente na medida em que é solicitada a sua lógica essencial que é compreensiva, então são privilegiadas as descrições dos processos mais do que a explicação dos casos, a profundidade da análise mais do que a multiplicação dos casos, a riqueza dos dados mais do que a precisão da medida; indutiva pois a compreensão do fenómeno a estudar desprende-se progressivamente do contacto prolongado da situação em análise e com ausência de grelhas operacionais; repetitiva porque as etapas do seu desenvolvimento podem ser repetidas tantas vezes quanto o objecto estudado necessita e flexível na medida em que o processo não é codificado de maneira rígida podendo-se adaptar às eventuais descobertas."

3) "**Socialmente**, a investigação qualitativa representa uma opção científica pertinente na medida em que é próxima das pessoas dos meios, das experiências, dos problemas, é ecológica e colaborativa." (p. 159)

Segundo Taylor e Bogdan⁶³ (1984) (cit por Pourtois e Desmet, 1996)⁶⁴ consideram como características da investigação qualitativa:

- É indutiva, os investigadores tendem a desenvolver a compreensão dos fenómenos a partir dos *patterns*⁶⁵, dos dados, mais do que recolher dados para avaliar modelos teóricos préconcebidos ou hipóteses estabelecidas *à priori*.
- Os sujeitos ou os grupos não são reduzidos a variáveis mas considerados como um todo.
- Os métodos qualitativos são tributários da corrente humanista que implica a abertura ao outro, ao social; os métodos utilizados para estudar os sujeitos afectam necessariamente a experiência, a natureza do conhecimento; quando abordamos qualitativamente as pessoas é a experiência de todos os dias que é examinada. Sendo a maneira como eles vêem os conceitos que é investigada.

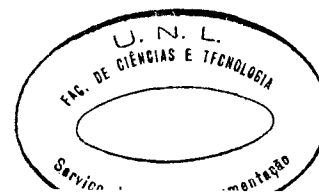
Segundo os autores antes referidos, nesta postura epistemológica o investigador qualitativo:

⁶³ É interessante constatar que Bogdan e Biklen⁶³ (1982) em data anterior apresentavam de forma mais restrita as características básicas da pesquisa qualitativa em educação:

- 1- A pesquisa qualitativa em educação tem o ambiente natural como a sua fonte directa de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento
- 2 - Os dados recolhidos são de predominância descritiva
- 3 - A preocupação com o processo é maior do que com o produto
- 4 - O "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador
- 5 - A análise dos dados tende a seguir o processo indutivo.

⁶⁴ in Muccelli direc. (1996)

⁶⁵ Segundo Grawitz (1998), refere-se a "tipos de comportamentos que o meio social impõe aos seus membros e cuja classificação constitui uma tipologia cultural" (p.284)



- Estuda o contexto ecológico no qual evoluem as pessoas imbuídas do seu passado.
- Procura compreender os sujeitos partindo do seu quadro referencial: a perspectiva fenomenológica é central, interessa-se pela significação social atribuída pelos sujeitos ao mundo envolvente.
- Não coloca em primeiro lugar as suas próprias crenças, perspectivas e predisposições. Nada é dado como provado; nem é tomado logo à primeira vista como verdade.
- Insiste sobre a qualidade e a validade da sua investigação; observando e analisando os documentos que ele produzem, obtém dos dados não filtrados e não truncados por conceitos estabelecidos *à priori* por definições operacionais, ou escalas de medida e de nível, desde logo acreditam na validade dos seus dados, contrariamente aos quantitativos mais orientados sobre a fidelidade e repetição.
- Para este investigador todos os sujeitos são dignos de estudo: todos são iguais mas permanecem únicos. Contudo todos os pontos de vista são preciosos. Considerando que investigação qualitativa pressupõe pôr em marcha uma habilidade, na medida em que ela não é standartizada como a abordagem quantitativa e as vias para a ela aceder são flexíveis.
- O investigador qualitativo é entendido como um artesão no sentido em que é ele mesmo que cria a sua própria metodologia em função do terreno de investigação.

Concebendo desta forma a prática da investigação, optámos por uma postura epistemológica que situa o nosso estudo numa abordagem do tipo qualitativo, o que implica, em face do exposto privilegiarmos os processos relacionais e a interpretação do significado que as pessoas dão às coisas e à sua vivência em detrimento dos produtos da acção e da comprovação das hipóteses. Como actividade humana e social a investigação traz consigo inevitavelmente toda a carga de valores, interesses e princípios que orientam o investigador na procura do conhecimento científico. Uma das justificações para o estudo experimentalista em educação era a crença de uma separação perfeita entre o sujeito da investigação e o seu objecto de estudo. Acreditava-se que o investigador se deveria manter o mais afastado possível do objecto de estudo, para que as suas ideias e preferências não influenciassem os resultados.

Considerando, que numa investigação a natureza das informações que pretendemos recolher determina os meios da recolha e tendo em conta que a entrevista é uma técnica que pode ser utilizada para o estudo da personalidade, das atitudes, motivações e das opiniões admitimos a hipótese de a utilizar no nosso estudo. "Estas técnicas permitem estudar um indivíduo enquanto tal: estudo da personalidade; como membro de um grupo ou ainda como uma amostra de uma população mais alargada" (Grawitz, 1990 p. 598).

A nossa abordagem caracterizou-se por tentar compreender como é que os utilizadores de um CR representavam os contributos deste dispositivo na sua própria formação e, a sua

pertinência em futuros contextos de trabalho. Nesse sentido desenvolvemos uma metodologia do tipo qualitativo que permitisse a compreensão do objecto em estudo.

Considera-se que o trabalho de campo se enquadra numa abordagem de terreno do tipo qualitativo, atendendo que os **métodos qualitativos** são aqueles que permitem fazer um estudo em profundidade.

2.2. A recolha de dados

2.2.1. A entrevista exploratória e a entrevista semi-directiva

Numa primeira fase considerada de trabalho exploratório, como complemento e enriquecimento das leituras efectuadas, foram utilizadas como instrumentos de recolha de informação as entrevistas exploratórias. Estas, não tiveram como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos mas sim encontrar novos pontos de reflexão, ideias e hipóteses de trabalho, assim como completar pistas sugeridas pelas leituras (Quivy et Campenhoudt, 1992). O seu objectivo foi o de recolher informação pertinente que permitisse a construção de um guião de entrevista a realizar em fase posterior deste trabalho.

Para esta entrevista foi adoptada uma atitude "não directiva"⁶⁶ e "facilitante" sendo os principais traços da atitude a adoptar:

- Colocar um numero mínimo de perguntas.
- Intervir da forma mais aberta possível.
- Abster-se de se implicar no conteúdo.
- Procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados.

As entrevistas exploratórias foram realizadas junto de dois grupos de utilizadores do centro de recursos de uma Escola Superior de Educação do Ensino Politécnico: alunos da formação inicial e professores que trabalham e residem na cidade de Setúbal (utilizadores deste dispositivo no âmbito de acções de formação contínua).

Após a realização das entrevistas exploratórias reconheceu-se que se encontrava informação mais pertinente junto dos alunos da formação inicial do que junto de outros utilizadores do centro de recursos: os professores que frequentaram acções de formação contínua que tiveram lugar no CRE.

⁶⁶Segundo Quivy et Campenhoudt, a entrevista exploratória foi aplicada à investigação a partir dos trabalhos desenvolvidos por Rogers. Ainda seguindo a perspectiva destes autores, Rogers "concebeu e experimentou um método terapêutico centrado na não-directividade e que mais tarde aplicou ao ensino". Poderemos questionar-nos sobre o que distancia este método de todos os outros? A diferença parece residir no papel do terapeuta, (leia-se o entrevistador) a quem noutros métodos é atribuído um papel mais ou menos importante na análise do problema. Para Rogers "a análise só pode dar frutos se for dirigida pelo próprio cliente" (Quivy et Campenhoudt, 1992 p. 70). É neste sentido que se considera que a *entrevista exploratória* é não directiva.

Assim, foi definida como população alvo, os alunos da formação inicial.

Relativamente à selecção da amostra, colocaram-se-nos algumas dificuldades dado que não havia dados estatísticos sobre a frequência dos alunos no CRE. Tendo em vista superar esta situação desenvolveu-se uma estratégia que consistiu em inquirir junto dos funcionários dos diferentes sectores do CRE quais os alunos que frequentavam com mais assiduidade os sectores em que os funcionários inquiridos trabalhavam. Para tal foram-lhes fornecidas listas com fotografias dos alunos, finalistas dos diferentes cursos, onde estes assinalavam os indivíduos que frequentavam com mais assiduidade o sector onde os funcionários inquiridos trabalhavam.

Os indivíduos que reuniram o maior numero de referências foram os seleccionados.

Consideram-se os seguintes critérios para a selecção da amostra:

- A - Utilizadores do CRE e simultaneamente alunos da formação inicial da escola.
- B - Alunos que frequentaram com mais assiduidade o centro de recursos;
- C - Alunos finalistas ou os que estavam há mais anos na escola, considerando que alguns cursos de criação recente ainda não terem alunos finalistas à data da realização deste trabalho;
- D - Alunos de cursos diferentes considerando que estes pertencem a grupos com representações diferentes da realidade social.

Após a selecção da amostra e de numa primeira fase terem sido seleccionados os dados, na fase seguinte foi preparado outro instrumento de recolha de dados, a entrevista semi-directiva, através da construção de um guião que se encontra no anexo.

No desenvolvimento do trabalho consideramos tal como Grawitz (1990), que o tipo de entrevista dependerá do tipo de investigação e do tipo de objectivo que se pretende. Dependendo também do momento da investigação, quando ela se situa no princípio ou no fim, quando as variáveis já estão bem definidas. Seguindo a sua linha de pensamento e procurando adequar a metodologia ao problema, após termos realizado as entrevistas exploratórias, considerando uma segunda fase do estudo, foram realizadas entrevistas semi-directivas.

As entrevistas foram todas realizadas em condições idênticas pela investigadora num dos gabinetes do centro de recursos, e decorreram durante os meses de Maio a Julho do ano lectivo de 1994 /1995. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para serem sujeitas a análise de conteúdo. A sua duração média variou entre uma e duas horas. Foram entrevistados(as) 5 alunos e 2 alunas dos cursos de formação inicial, num total de 7 utilizadores.

A amostra era constituída por:

- Um aluno do curso de Música - entrevista n° 1
- Um aluno do curso Educação Física - entrevista n° 2
- Uma aluna do curso de Português/Francês - entrevista n° 3
- Um aluno do curso de Português/Inglês - entrevista n° 4

Um aluno do curso de Educação Visual e Tecnológica - entrevista n° 5

Um aluno do curso de Ciências e Matemática - entrevista n° 6

Uma aluna do curso de Português/Francês - entrevista n° 7

Foi seleccionado um grupo de cerca de 10 utilizadores do CRE, no entanto realizamos apenas 7 entrevistas, pelo facto de termos considerado ter atingido o nível de "saturação"⁶⁷ ou seja a informação tornava-se redundante. Assim, admitimos como sendo desnecessária a continuação da recolha de informação.

Considerando que o presente estudo se centrava sobre as representações dos utilizadores de um CRE, acerca do papel desempenhado por este dispositivo na sua formação, admitimos que o tipo de entrevista mais adequada para o trabalho que nos propunhamos desenvolver seria a **entrevista semi-directiva**⁶⁸.

2.2.2. A condução da entrevista

A entrevista foi iniciada com o lançamento de uma questão aberta e procurou-se, em seguida, que os entrevistados se expressassem de forma livre. Na perspectiva de Mucchielli, (1996) a atitude *não-directiva* que preside a este tipo de entrevista deixa ao entrevistado a liberdade de percorrer como entende a questão aberta que lhe é colocada. A entrevista semi-directiva não tem uma ordem precisa quanto à ordem das questões, o entrevistador intervém sobre a organização do que lhe é dito, procurando servir de suporte ao interlocutor na sua reflexão.

Conforme referem Quivy e Campenhoudt, (1992) nesta entrevista "o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas (...). Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou sob a formulação prevista" (p.194).

Assim, procurámos ter uma atitude aberta por forma a permitir que o entrevistado pudesse abordar as questões por si mesmo. Este aspecto pode revelar-se de extrema importância ao nível da análise e importa precisar se é uma resposta a uma questão colocada ou se a pessoa a abordou espontaneamente. Contudo, sempre que as questões não foram abordadas de forma espontânea, foram introduzidas as sub-questões que constam no guião da entrevista com o objectivo de direccionar o discurso do entrevistado para as questões que se consideraram pertinentes.

⁶⁷Segundo Mucchielli (1996) "a saturação designa o momento segundo o qual o investigador constata que ao juntar novos dados à sua investigação não conduz a uma melhor compreensão do fenómeno estudado". p.204.

⁶⁸ Grawitz (1990 p.746) identifica diferentes tipos de entrevistas; 1- clínica psicanalítica ou psiquiátrica, 2- em profundidade, 3- de respostas livres 4- guiada ou centrada, 5- de respostas abertas, 6- de questões fechadas.

A comunicação é outro aspecto que importa ter em conta na condução da entrevista. Grawitz (1990) considera a comunicação como elemento fundamental que pode modificar a entrevista; o grau de liberdade e o nível de profundidade são factores que permitem distinguir diferentes tipos de entrevistas. Como salienta a autora "não se conduz uma entrevista psicoterapêutica com uma série de questões breves, previstas anteriormente e colocadas com rapidez, tal como não se pode fazer um inquérito de opinião a 2.000 entrevistados deixando-os conduzir-se a seu jeito, pois corre-se o risco de nos encontrarmos perante resultados que não podem ser comparados". (p. 744)

Na condução da entrevista (Blanchet et al, 1985) refere duas dimensões que situam o sentido das intervenções; o estilo e a eficácia.

Quanto ao estilo salienta três modalidades de estilos de intervenção: modo declarativo, interrogativo e reiterativo, sendo este último para relançar a palavra

Quanto à eficácia das intervenções este autor distingue, também, três níveis principais:

O nível temático: "visa definir um novo campo de palavra para a pessoa entrevistada".

O nível expressivo: "incita o locutor a prosseguir o seu discurso." São ainda incluídos aqui dois sub-níveis; as intervenções que incentivam um discurso que pode estar incompleto e as intervenções dedutivas, ou seja as que procuram explicitações para certas faltas.

O nível reflexivo: procura levar o entrevistado a posicionar-se em relação ao seu próprio discurso.

Rogers⁶⁹ (1942) considera que esta reflexão pode ser de duas ordens: centrada sobre o "problema" ou centrada sobre os "sentimentos".

2.3. O tratamento de dados: a análise de conteúdo

Os dados foram tratados e analisados pela análise temática de conteúdo. Mucchielli (1988) identifica este como um dos vários métodos de análise de conteúdo o que em nossa opinião consideramos ser o mais adequado para o trabalho que pretendemos desenvolver.

Segundo Bardin (1977) "fazer análise temática consiste em descobrir "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido" (p.105) .

Grawitz (1990) refere as etapas técnicas da análise de conteúdo e considera que "a escolha das categorias constitui a primeira etapa da técnica própria da análise de conteúdo" (p.708) e segundo Berelson⁷⁰ "uma análise de conteúdo vale o que valem as suas categorias".

São ainda considerados diferentes tipos de características das categorias:

⁶⁹Rogers(1942) (cit por Blanchet 1985 p.88)

⁷⁰Berelson cit in (Grawitz, 1990 p.708)

Exaustivas - o que significa que o conjunto do conteúdo ao qual decidimos classificar deve ser inteiro.

Exclusivas - o que significa que não devem poder pertencer a várias categorias.

Objectivas - as suas características devem ser bastante claras.

Pertinentes - em relação com o objectivo e com o conteúdo tratado (op.cit.p.710).

No que se refere ao tipo distinguem-se entre outras quanto: à matéria, à direcção da comunicação (favorável, desfavorável, neutra), aos meios, aos actores (idade, sexo, profissão) (op. citp. 714).

Na análise importa ainda ter em conta: o que é dito; o que não é dito; como é que é dito.

A estrutura do trabalho teve em conta as perspectivas antes referidas e foi organizado em torno de três pólos cronológicos descritos por Bardin (1977): a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados.

Após a organização do corpus foi feita uma leitura flutuante o que consideramos como o primeiro contacto com os documentos. Esta actividade permitiu-nos perceber que o texto abordava temáticas diferentes. Atribuímos ao tema o sentido de "unidade de significação que se liberta do texto" (op.cit., p.105). A exploração do material permitiu-nos encontrar diferentes "núcleos de sentido(...) cuja presença ou frequência de aparição no texto pode significar qualquer coisa para o objectivo analítico escolhido" (op.cit., p.105).

Em seguida, procedeu-se à decomposição do texto em unidades de registo e unidades de contexto visando a sua categorização. Estas unidades foram consideradas unidades bases, apresentando-se de natureza e dimensões variáveis, "a unidade de registo é a palavra e a unidade de contexto poderá ser a frase" (op. cit.) o que nos permitiu compreender a significação exacta da unidade de registo.

Após esta exploração do material foi possível fazer um reagrupamento em categorias e construir uma grelha de análise temática.

Para a definição de categorias consideramos os temas abordados pelos utilizadores do centro de recursos. Estas, segundo Grawitz (1990), são consideradas rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e até mesmo quantificado e funcionam como "um verdadeiro questionário que colocamos ao material em função do que procuramos" (p.709).

Categorias a que chegámos:

1 - Componentes do centro de recursos

- Recursos materiais
- Recursos humanos
- A organização
- As actividades

Além das categorias já descritas foi também possível identificar as sub-categorias que constam do quadro que a seguir se apresenta e segundo as quais foram analisadas as entrevistas.

GRELHA DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Em cada uma das categorias serão tidas em conta as sub-categorias referidas na grelha.

	Categorias	Sub-categorias	
Eco Formação	1. Recursos materiais	O espaço físico	Equipamentos Documentos
		Os recursos	Em diferentes suportes
Hetero Formação	2. Recursos humanos	Os pares	Colegas de curso, outros
		Os formadores	Professores e técnicos
		O ser do formador	Confiança/abertura Empatia/compreensão, respeito, calor (simpatia, amizade)
		O saber do formador	Técnico e pedagógico
		O papel do formador	Detentor do saber e do poder Animador Facilitador/organizador das aprendizagens
	O lugar do formando	Depositário do saber Produtor da sua própria formação	
	3. A organização	Normas Horários	Não têm em conta as necessidades dos utilizadores Aproximam-se das necessidades dos utilizadores
	4. As actividades	Oficinas Introdução à documentação	Repetição da informação
		Introdução aos audiovisuais . Video . Fotografia . Diaporama . Retro projecção	Criatividade Produção original de documentos Diversificação de estratégias

2.4. O contexto de estudo

2.4.1. O estabelecimento de ensino

O trabalho de campo⁷¹ do presente estudo foi realizado num centro de recursos educativos inserido numa Escola Superior de Educação do Ensino Superior Politécnico. Aquela, faz parte de uma rede de estabelecimentos de ensino superior politécnico público instituídas em 1979, pelo Decreto-Lei nº 513/T- 79 de 26 de Dezembro.

A escola a que se refere o estudo situa-se na península de Setúbal, tendo iniciado o funcionamento no ano lectivo de 1985/86 (com a tomada de posse da sua primeira comissão instaladora em Julho de 1985). Embora sendo uma instituição recente já esteve sediada em três locais diferentes. Ficou definitivamente instalada em 1993 no edifício construído de raiz para o efeito.

O diploma legal que cria as Escolas Superiores de Educação incumbem-as de "formar educadores de infância, professores dos ensinos primários e preparatório (actualmente designados Professores do Ensino Básico e ainda desempenhar um o papel importante no que diz respeito à formação em serviço e à actualização e reciclagem de docentes e profissionais de educação"⁷².

Segundo o artº nº1 dos seus estatutos⁷³, esta escola é "um estabelecimento de formação de nível superior vocacionado para o ensino e para a investigação e a prestação de serviços à comunidade e para a colaboração, com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais, com actividade de interesse comum" (p.251).

Entre as **actividades que desenvolve** inscrevem-se as actividades de formação, investigação, animação pedagógica e cultural e projectos. Além da formação inicial, formação contínua e formação em serviço, esta escola, encontra-se envolvida em vários projectos nacionais, de intercâmbio de estudantes e professores no âmbito da comunidade Europeia (Erasmus, Tempos, Língua, Horizonte) e em projectos internacionais de cooperação com todos os PALOP.

A sua **estrutura** interna integra "as seguintes componentes, identificadas pelos objectivos que prosseguem e pelas funções que desempenham:

- a) Órgãos de gestão;
- b) Unidades de carácter científico e ou científico-pedagógico;

⁷¹Embora o estabelecimento de ensino tenha evoluído enquanto sistema organizacional, os dados que se apresentam procuram reportar-se à data em que se realizou o trabalho de campo no âmbito deste estudo.

⁷²Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação(1988) - Cursos de formação inicial. Setúbal: E.S.E. p.8

⁷³ in Despacho 29/95

c) Serviços técnicos e administrativos⁷⁴.

Incluídos nas unidades de carácter científico ou científico-pedagógico, encontram-se: os departamentos, as unidades de formação, centros e projectos e o **centro de recursos educativos**.

Com uma capacidade máxima para 850 alunos, esta escola tem registado um crescimento contínuo, com a abertura de novos cursos. Actualmente encontram-se em funcionamento oito cursos na área da formação inicial de professores, um curso de Comunicação Social e outro de Tradutores e Interpretes. Além de três CESES

A consulta documental mostra que houve uma evolução crescente da frequência dos alunos, nos últimos anos registando-se uma duplicação do número de alunos, entre o ano lectivo de 1991/ 1992 e o de **1994/95** (ano lectivo em que foi realizado o trabalho de campo) conforme o quadro que a seguir se apresenta⁷⁵:

Ano lectivo	91/92	92/93	93/94	94/95	95/96	96/97
Nº de alunos	452	504	665	829	921	859
Professores	85	71	64	68	76	75

2.4.2. O Centro de Recursos Educativos

O centro de recursos educativos entrou em funcionamento em Abril de 1987⁷⁶ e desde o seu começo que se encontra inscrito na estrutura matricial desta E.S.E.

Actualmente encontra-se definido nos Estatutos como uma unidade interdepartamental e de âmbito transdisciplinar que se alarga a domínios como: documentação, informação, comunicação scripto, audio, vídeo entre outros.

A sua acção é desenvolvida em campos como: a informação, investigação, formação, produção, animação, divulgação de recursos, assessoria científico-técnica e da prestação de serviços na área da documentação, dos recursos e da comunicação multimédia.

São definidos oito **principais objectivos** para o centro de recursos educativos:

⁷⁴in Despacho 29/95

⁷⁵Dados obtidos através dos serviços de secretaria da ESE

⁷⁶Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação(1986) - Um novo recurso ao serviço da região. Setúbal: E.S.E.

Artigo 53.º

Objectivos

- a) Proporcionar novas formas de relação com o saber, incentivando a utilização autónoma de diferentes fontes de informação;
- b) Promover a concepção e a produção de recursos activos de aprendizagem em suportes e linguagens diversificados;
- c) Incentivar a utilização, organização, gestão e avaliação de recursos;
- d) Promover a educação para os *media*;
- e) Apoiar a formação inicial e contínua de professores e de outros profissionais formados na ESE;
- f) Apoiar, sempre que possível, a formação inicial e contínua de outros profissionais;
- g) Colocar os recursos de que dispõe em diversos suportes – do impresso ao multimédia – ao serviço da comunidade, desenvolvendo uma relação dinâmica com esta;
- h) Garantir a prestação de serviços no âmbito das actividades de formação, ensino e investigação da ESE.

O C. R. E. enquanto unidade autónoma é composto por vários sectores. Através da análise dos documentos disponíveis constatamos que durante os dez anos do seu funcionamento as componentes do CRE não foram substancialmente alteradas dado que desde o seu início, em 1987, esta estrutura era constituída por um Serviço de Documentação e um Serviço de Produção com duas secções: uma Secção de Audiovisuais e uma Reprografia, prevendo-se também a abertura de uma Oficina pedagógica. E mostrando que as alterações não se situam ao nível da composição mas da designação das diferentes componentes, (as secções passaram a designar-se sectores).

Assinale-se, no entanto, que apesar da designação de serviço, a filosofia que se encontra subjacente ao seu funcionamento não o reduz à dimensão de serviço na medida em que, num documento datado de 1986, já é definido como um dos "**recursos de formação e apoio a actividades dos docentes no distrito**"⁷⁷.

O CRE está organizado em cinco sectores: que funcionam de forma autónoma mas, interrelacionada:

Sector de Documentação e Informação: disponibiliza a utilizadores internos e externos à escola, documentos em diferentes suportes. Tem o fundo documental

⁷⁷Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação(1986) - Um novo recurso ao serviço da região. Setúbal: E.S.E.

informatizado, coopera com a PORBASE,⁷⁸, encontrando-se ligado com a Biblioteca Nacional e Internet.

Sector de Audiovisuais: promove a produção nas áreas da fotografia, diaporama, vídeo e multimédia.

Sector de Computadores e Multimédia: disponibiliza computadores para utilização autónoma dos alunos.

Sector Gráfico: Neste sector estão incluídas a papelaria, um serviço de foto-cópias bem como os meios técnicos necessários para a produção gráfica da Escola.

Oficina Pedagógica: este sector é um local de concepção, produção e experimentação de recursos educativos diferenciados, onde se valorizam particularmente os materiais recicláveis. Disponibiliza materiais pedagógicos aos seus utilizadores e pretende funcionar como um banco de ideias e sugestões.

O horário de funcionamento dos diferentes sectores no CRE não apresentam uniformidade, estes são mais ou menos abrangentes conforme a disponibilidade do pessoal de que estão dotados.

Apenas os sectores Oficina Pedagógica e Documentação se encontram abertos à hora do almoço⁷⁹. Segundo a documentação consultada, estes sectores na data em que se realizou o trabalho de campo tinham o seguinte horário:

Das 9h às 17.30 de segunda a quarta-feira

Das 9h às 19h à quinta-feira

Das 9h às 12.30h à sexta-feira

O CRE ocupa na ESE uma área própria dispondo de salas e equipamentos adequados à especificidade de cada um dos sectores antes descritos.

A gestão do CRE é atribuída a uma equipa constituída pelos responsáveis de cada um dos seus sectores e o coordenador do C.R.E.

Esta equipa integra docentes da ESE "de formações e áreas de trabalho diversificados" (estatutos art.º 54), assim como "pessoal técnico com formação ou experiência específica nas áreas das suas diferentes componentes funcionais".

A equipa é constituída por cinco docentes, oito técnicos especializados nas áreas de documentação, audiovisuais, e gráfica, e dois elementos não qualificados.

Segundo o artigo n.º 5 dos estatutos⁸⁰ são competências da equipa do C.R.E.:

- a) Apresentar planos de acção, relatórios e avaliação de actividades.

⁷⁸PORBASE- Base Nacional de Dados Bibliográficos, criada em 1987, na então B.N.L.

⁷⁹ O horário de atendimento ao público que se encontra afixado actualmente no sector de documentação é das 8.30h até às 20h de segunda a sexta-feira.

⁸⁰ in Despacho 29/95 p.259

- b) Promover a informação, a investigação, a produção, a animação e a divulgação nos domínios de acção do CRE.
- c) Propor políticas a prosseguir no domínio da formação inicial e contínua, da investigação, da extensão cultural e da prestação de serviços à comunidade nos domínios de acção do CRE.
- d) Promover e apoiar o desenvolvimento de projectos de investigação nos domínios que lhe são próprios e, em colaboração com outros domínios, em programas transdisciplinares e multissetoriais.
- e) Propor a celebração de protocolos com outras entidades, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras, no seu domínio de acção.
- f) Promover a utilização, a produção, a avaliação, a divulgação e a gestão dos respectivos recursos de acordo com princípios científicos, pedagógicos e técnicos.
- g) Propor a aquisição de materiais e equipamento que viabilizem o desenvolvimento e a implementação das actividades do CRE e da ESE.
- h) Assegurar a gestão dos recursos humanos e materiais postos à sua disposição.
- i) Zelar pela conservação e manutenção das respectivas instalações e outros bens.

O CRE destina-se aos professores da ESE e a todos os alunos que frequentam os cursos de formação inicial, encontrando-se também aberto à comunidade educativa preferencialmente da região de Setúbal.

Intervenção da equipa do CRE nos cursos de formação inicial

A intervenção da equipa do CRE tem lugar no quadro das diferentes funções que lhe são atribuídas. Além da acção desenvolvida no âmbito das actividades diárias do CRE e o acompanhamento e orientação de alunos a partir das suas solicitações, a equipa responsável pelo CRE intervêm na formação inicial através das Actividades para a Autonomia. Estas actividades surgiram incluídas nos curricula da formação inicial desde que entraram em vigor os primeiros cursos de formação inicial no ano lectivo de 1987/1988⁸¹. Mais tarde passaram a fazer parte do tronco comum de todos os cursos de formação de professores, leccionados no estabelecimento de ensino.

Estas actividades têm como principais objectivos:

- Promover a autonomia, o espírito de iniciativa, a criatividade, sentido da responsabilidade e capacidade de organizar o trabalho.
- Promover novas forma de relação com o saber.

⁸¹ Curso de educadores de infância e de professores do ensino primário, este último, mais tarde passou a designar-se de curso de professores do 1º ciclo do Ensino Básico.

- Promover métodos de trabalho (individual e em grupo) e de autoformação que permitam a individualização do ensino.
- Conhecer a função pedagógica de um centro de recursos multimédia numa escola.
- Facultar conhecimentos específicos que permitam a organização, a produção e a utilização adequada de materiais escritos e audiovisuais.

CAPÍTULO 3

O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO OBTIDA: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Com a realização das entrevistas procuramos recolher dados com vista a compreender os contributos e limites do centro de recursos na formação dos utilizadores. Nesse sentido desenvolveu-se uma análise com vista a compreender se os inquiridos representavam de forma positiva ou negativa a influência exercida na sua formação por elementos presentes no centro de recursos: os recursos materiais, os recursos humanos, a estrutura organizacional e as actividades que são desenvolvidas.

Assim, os dados foram organizados em torno de dois grandes blocos temáticos: a **eco-formação** entendida, na perspectiva de Pineau (1986) e já referida neste trabalho, como o mundo das coisas, o ambiente físico e a **hetero-formação**, que segundo a perspectiva do mesmo autor diz respeito à formação recebida dos outros e é produto da sua acção.

Na descrição dos dados recorreremos a extractos das entrevistas para melhor esclarecer e compreender o sentido que é atribuído pelos inquiridos às questões que são colocadas neste estudo.

No **primeiro** bloco foram organizados todos os comentários (verbalizações), positivos e negativos, dos estudantes referentes ao espaço físico, condições arquitectónicas, equipamentos e documentação em suportes diversificados.

No **segundo** bloco incluímos os dados referentes aos recursos humanos presentes no CRE; os pares e os diferentes tipos de formadores, professores técnicos especialistas, funcionários. Foram também incluídos os aspectos organizacionais, normas, horários etc. e ainda dados relativos a actividades desenvolvidas, no âmbito do CRE. No decurso desta análise, para além das informações recolhidas sobre as duas grandes temáticas já mencionadas foi ainda possível encontrar dados sobre as representações que os entrevistados tinham sobre o conceito de centro de recursos e a motivação para desenvolver acções, no âmbito do CRE, no futuro.

3.1. Limites e potencialidades formativas do centro de recursos: numa perspectiva de eco-formação.

Procurámos indagar junto dos utilizadores do centro de recursos qual o sentido que atribuem ao mundo das coisas que o compõem, na sua formação.

As respostas que obtivemos foram muito diversas e referem não só o espaço físico e as condições arquitectónicas, como também os recursos que são disponibilizados para os utilizadores. As apreciações são maioritariamente positivas, no entanto também encontramos algumas com direcção negativa.

As respostas que se referem às potencialidades formativas do CRE dizem respeito a temas como: O CRE na sua globalidade, a concepção do CRE com diferentes sectores, a diversidade de recursos, a organização dos recursos, a frequência e a acessibilidade dos recursos, a função democratizante do CRE e a quantidade de documentos que constituem o fundo documental.

As apreciações negativas referem-se às limitações do espaço, à insuficiência do fundo documental e à superlotação do CRE.

Relativamente ao CRE representado na sua globalidade, os entrevistados expressam uma opinião positiva quanto à existência de uma estrutura que reúne e coloca à disposição dos utilizadores, num espaço físico adequado, um conjunto de recursos diversificados proporcionando condições de trabalho, o que representa na perspectiva de quatro entrevistados, uma oportunidade para a sua formação:

Os espaços estão cá as possibilidades existem, há condições "(...) o que há a reter de tudo isto é que de facto existem condições na escola para trabalhar" (...) "num espaço de não sei quantos m², que nós conseguimos encontrar, todo um conjunto de meios para fazer um trabalho. (Ent. 2)⁸²

(...) o espaço aqui é útil (...) há espaços para trabalhar e que a gente não os aproveita (...) sinto que poderia aproveitar mais todas as condições que este espaço tem. (Ent. 5)

O CRE é uma riqueza e uma oportunidade (...) a escola tem uma riqueza enorme, agora passei por ali vi o livro, folheei-o e aprendi imediatamente (em referência a um livro sobre técnicas de fazer fantoches). (Ent. 3)

E/ou (...) em termos de materiais nós temos todo um conjunto de meios à nossa disposição que nos permitem fazer coisas e bem feitas. (Ent. 7)

⁸²Com vista a uma maior simplificação passaremos a usar a sigla (Ent.) para a designação do termo entrevistado(a). Esta sigla será seguida de um número que corresponde ao número que foi atribuído pela investigadora à entrevista a que se refere o extrato.

Nós temos coisas ao nosso dispôr, as coisas(recursos) são-nos facultadas, não há assim uma interdição, penso que isso é que é importante, é as coisas estarem lá e nós podermos utilizar (...) mas penso que isso facilita a formação. (Ent. 4)

Ainda em relação às condições materiais onde o grupo evolui, outro aspecto que é valorizado pelos utilizadores é a possibilidade de usufruir de uma concepção de centro de recursos que introduz a diversidade de sectores na sua composição. Este aspecto é referido também por Bento (1992) nos seus trabalhos ao salientar que o CRE deve ser desenhado de acordo com as suas funções, e considera como fundamental a existência de seis sectores (desenho, fotografia, informática, biblioteca e mediateca, formação e informação).

Dois dos utilizadores por nós entrevistados identificam a existência de diferentes sectores como positivo para a sua formação profissional:

Eu estar a ser formado para ser professor e ter a possibilidade de ter uma oficina pedagógica ou ter a possibilidade de ter um estúdio vídeo, para mim isso é importante" (Ent. 2).

(os diferentes sectores) "Eu acho que são importantíssimos" (Ent. 5).

Assinalamos também no discurso dos entrevistados a valorização da dimensão do CRE que permite o contacto com meios tecnologicamente avançados e apela à criatividade sensibilizando para o aproveitamento e reciclagem de materiais de desperdício.

Os utilizadores reconhecem que a familiarização com uma diversidade de recursos que abrange não só os meios mais sofisticados como também os materiais simples e recicláveis, revela-se adequada à nossa realidade social de fracos recursos o que consideram ser particularmente formativo, dadas as carências registadas nas escolas portuguesas e as particularidades de uma sociedade de consumo como a nossa.

Os trabalhos de Canário (1992 a)) têm vindo a chamar a atenção para a importância da forma como são mobilizados os recursos nas organizações escolares. Nessa perspectiva também parecem enquadrar-se o posicionamento de quatro entrevistados ao reconhecerem a importância de uma formação que permita aprender a mobilizar recursos:

É formador ter desde a internet ao trapinho" (...) "Chama logo a atenção que aquilo são lixos que se podem aproveitar" (...) "um leque de possibilidades enorme, nas actividades, e nos recursos; livros, videos, computadores, trapinhos, o que é tremendamente importante na sociedade consumista. (Ent. 3)

Há pequenos materiais que servem sempre para qualquer coisa é preciso é a pessoa dar-lhe o mínimo de funcionalidade (...) com pequenas coisas também se faz muito (...) nesse aspecto o CRE ensinou-nos bastante. (Ent. 7)

Quando entro no CRE e quero fazer um trabalho, vejo uns livros, vejo uns videos, fundamentei teoricamente, agarrei o todo. (Ent. 2)

Por exemplo, ao nível das transparências, com um saco de plástico podem-se fazer transparências, e eu acho que isso é fundamental em termos curriculares, porque quando nós formos para as escolas não encontramos nada disto nas nossas escolas. Era bom era ... que todas as escolas pudessem oferecer esses meios para que os alunos e os professores trabalhassem em condições minimamente razoáveis. (Ent. 4)

Numa sociedade dominada pela informação, como ensinar os alunos a encontrar e interpretar informações úteis? Como inicia-los na pesquisa de informação mais pertinente? como podemos aprender a informar-nos? Como aceder às diferentes fontes de informação?

Para Moulis (1996) "a resposta encontra-se na manipulação de instrumentos e aprendizagem de práticas de bibliotecas e de documentação a fim que cada um seja capaz de gerir e de explorar os seus próprios recursos em informação misturando os recursos tradicionais (...) e recursos mais modernos: bases de dados, CD-Rom, redes internacionais (Internet)" (p.37).

A diversidade do fundo documental a que faz referência o discurso dos entrevistados é um dos traços que distingue o centro de recursos das tradicionais bibliotecas escolares, dado que em termos tradicionais o documento é confundido com o impresso. Mas uma concepção mais alargada refere que documento é qualquer material de onde se consegue extrair informação.

Tomar conhecimento dessa grande diversidade de recursos e suportes, onde o livro não é mais o único suporte da informação, surge no discurso de um dos entrevistados como um factor positivo e formador que permite diversificar estratégias, metodologias de trabalho e utilizar vários materiais pedagógicos.

O que, segundo a nossa perspectiva, pode por um lado conduzir a uma maior capacidade de mobilizar recursos, por outro, permitir o desenvolvimento de competências que, no âmbito da formação de professores, se enquadra nas competências inter-pessoais dos professores. Considerando a classificação das competências inter-pessoais definida por Ferry: saber, saber ser, e saber fazer, as apreciações dos entrevistados parecem poder inscrever-se nas competências técnicas, ou seja, saber fazer.

Um dos entrevistados, futuro professor, reconhece ser necessário para a sua formação a familiarização com toda esta diversidade, como podemos ver num extracto da sua entrevista:

(...) permite diversificar novas estratégias na sala de aula novas metodologias de trabalho, novos materiais que não o manual didáctico que isso acontece em 90% das aulas. Nós sabemos que temos aqui videos que temos aqui diaporamas, temos transparências,

fotografias, uma série de materiais que podemos utilizar para diversificar as nossas aulas.
(Ent. 7)

A organização e a forma como são apresentados os recursos são aspectos que são valorizados pelos utilizadores. A organização surge como facilitadora do acesso à informação e a apresentação é representada pelos entrevistados como podendo contribuir para chamar a atenção para determinados aspectos e criar condições de trabalho mais favoráveis:

A organização técnica é ótima (...) Chama logo a atenção (...) ter estas coisas à disposição, ter ali caixotinhos com lã, papel etc.(...) o facto de estar disposto dessa maneira também é importante. (Ent. 3)

em relação ao espaço que se criou da Oficina Pedagógica, eu acho que é um espaço acolhedor e que os materiais agora estão muito mais organizados. (Ent. 6)

(...) é engraçado que na Oficina Pedagógica há três cores; uns (materiais) são para emprestar, outros são para oferecer ... acho isso interessante. (Ent. 1)

A organização dos documentos resulta do tratamento documental que permite aproximar a informação dos utilizadores e é um princípio orientador dos sistemas documentais que vem sendo tratado frequentemente na literatura especializada, (Canário, 1992; Pessoa, 1994; Delannoy, 1983). As recomendações vão no sentido de que esse tratamento documental, que reúne um conjunto de procedimentos técnicos,⁸³ deve ser dominado quer por técnicos, quer por responsáveis pela direcção pedagógica do CRE. Através destes procedimentos, que acompanham os documentos desde que dão entrada no C.R.E., é possível garantir um acesso fácil e rápido aos utilizadores. Num estudo citado por Bento (1991) e realizado pela ICM,⁸⁴ durante cerca de três anos foram identificados cinco problemas maiores dos centros de recursos, dois deles referiam-se à falta de pessoal qualificado e à distância e falta de informação sobre os recursos disponíveis. Pelo que foi exposto considera-se a importância do tratamento documental de particular importância, contudo também encontramos presente nas apreciações dos entrevistados uma chamada de atenção para a forma com são apresentados os documentos e materiais.

O que nos leva a levantar algumas questões: estes espaços não deverão ser pensados por forma a torná-los acolhedores e agradáveis para trabalhar?

Sem pôr em causa a importância da organização dos documentos não deverá também ser pensada a forma com eles são apresentados evidenciando-os de algum modo?

⁸³ Esse tratamento é denominado "cadeia documental" e a disciplina que se ocupa do estudo dessa técnicas denomina-se "biblioteconomia".

⁸⁴ International Council for Educational Média

Encontramos também no discurso dos entrevistados indicadores que revelam que a frequência de utilização dos recursos parece estar associada à sua acessibilidade, como é sugerido por um dos entrevistados:

(...) As transparências e o vídeo, continuam a ser (os materiais com mais interesse para a especificidade do curso). Até porque cada sala tem um retroprojector e um vídeo. (Ent. 1)

As características das fontes de informação utilizadas pelos professores, têm constituído objecto de estudo dos trabalhos de Huberman (1986).

Embora o nosso estudo se centre sobre a formação inicial de professores no contexto português e o estudo em causa se refira ao contexto anglo-saxónico e a professores já em exercício, admitimos a hipótese de se encontrarem similitudes entre as necessidades destes e as dos alunos de formação inicial.

Segundo este autor os professores recorrem a fontes de natureza pessoal e aquelas que mais frequentemente são utilizadas têm em comum a sua acessibilidade. As fontes escritas são também privilegiadas: revistas, manuais, ficheiros. Os professores preferem as fontes que estão mais próximas e a frequência da utilização da informação baixa à medida que as fontes estão mais afastadas.

Os dados do seu estudo também mostram que, para os professores, tem mais credibilidade a informação vinda de outros colegas. Os contactos com elementos estranhos e distantes são raros e a informação mais próxima da prática é aquela que é considerada a mais útil para os professores.

A validação dos trabalhos de outros colegas aparece no discurso dos entrevistados e a integração no fundo documental de materiais produzidos pelos utilizadores é reconhecida pelos entrevistados. Ao validarem a informação, os utilizadores referem que, tão válidos como outros recursos são os trabalhos realizados por outros colegas.

Os entrevistados reconhecem também que as suas próprias produções disponibilizadas pelo CRE constituíram materiais úteis para eles mesmos e para outros colegas. O facto de reconhecerem essa utilidade parece motivar um dos entrevistados para a produção.

(É importante)" poder contactar com o trabalho de outros colegas. (Ent. 3)

(...) penso que a filosofia do CRE é mesmo essa, dizer aos alunos que podem fazer mas que há também outros materiais que já estão feitos e que podem utilizar nas suas aulas e na prática. (Ent.7)

(...) gostei também da secção de fantoches não só pelos fantoches mas também pelos (fantoches) fotografados (no documento a que se refere o entrevistado constavam registos fotográficos das produções realizadas pelos alunos). (Ent. 1)

Nós deveríamos fazer materiais que depois estivessem sempre disponíveis. por exemplo nós fizemos umas coisas simples que ficaram na oficina isso depois veio a ser útil para outras pessoas até para nós que estivemos na escola. (Ent. 6)

É interessante notar que nos aparece um aspecto que também é referido por Bento (1991) no seu estudo sobre centros de recursos educativos, no qual defende que é preciso "confrontar as pessoas com as situações para que as necessidades surjam (...) considerando que se por um lado tem que se ir ao encontro das necessidades reais dos professores e dos alunos, servindo-os na concretização dos seus projectos, por outro tem de se despoletar o desejo de ir mais longe" (p.253). Segundo esta perspectiva parece-nos que o CRE se pode enquadrar não numa perspectiva adequacionista mas numa perspectiva desenvolvimentista, tal como ilustra a apreciação do entrevistado.

(...) estive há pouco na oficina pedagógica⁸⁵ e vi que há coisas que falta explorar é mais um chamariz. Há coisas que quero ver e explorar melhor. (Ent.1)

Entre as respostas obtidas assinalámos uma delas que se refere à função democratizante que o CRE pode ter. Num dos seus estudos sobre a utilização do CRE numa escola preparatória (Canário, Oliveira, 1992) conclui que tendencialmente são os alunos de estratos sociais mais modestos que utilizam o CRE com mais intensidade. Também encontramos no discurso de um dos entrevistados uma referência à função democratizante e compensatória que o CRE pode ter para os utilizadores com menos díponibilidades económicas:

(...) algum material eu compro quando preciso mas sei que há colegas que o não podem fazer. Então a alternativa se calhar é mesmo o C.R.E.. (Ent. 1)

Da análise das entrevistas a primeira conclusão que ressalta é o facto dos entrevistados expressarem uma apreciação global claramente positiva quanto à existência do CRE no que diz respeito à suas componentes materiais. Contudo, também identificámos críticas relativamente à falta de espaço e à superlotação nomeadamente a pouca luz no sector de documentação. Estes aspectos surgem como factores que inibem a frequência pelas deficientes condições de trabalho que proporcionam.

O espaço para mim é a limitação maior (no sector de documentação). Nos audiovisuais têm que trabalhar sete ou oito pessoas" (Ent. 3)

Na biblioteca não gosto de lá trabalhar porque tem falta de luz (..) A biblioteca e os computadores sentimos que estão sempre cheios isso também faz com que não me disponha a ir trabalhar para aquele espaço" (Ent. 5)

A relação entre o número de utilizadores e o número de documentos existentes no fundo documental de um centro de recursos é considerada como particularmente significativa para que se obtenham resultados ao nível das suas potencialidades formativas (Canário et al, 1994).

Assinalámos na análise das entrevistas que a falta de alguns livros para a especificidade do curso e materiais pedagógicos pode ser determinante no grau de insatisfação dos utilizadores. Embora estes considerem que existem condições de trabalho, dado o elevado número de utilizadores e o nível de exigência do pedido, admitem a hipótese de que talvez estas nunca sejam suficientes, para as necessidades apresentadas.

Segundo a nossa perspectiva, uma maior procura deve ser encarada como um indicador de uma maior adesão a esta inovação, contudo, exige também que esta estrutura se adapte às novas exigências

Uma quantidade limitada de documentos pode ser geradora de insatisfação, como é ilustrado pelo discurso dos entrevistados:

Há materiais que estão emprestados e que eu estou a precisar, o que faz com que atrase o meu trabalho. (Ent. 1)

"no meu curso temos que fazer um projecto de ensino, gravação de aulas com microfone na lapela, nós somos 20 alunos, cada aluno tem que fazer uma observação, depois há os projectos de investigação. Cada aluno tem que filmar no mínimo 12 aulas, então está a ver um microfone e uma câmara para a gravação de 120 aulas. (...)" Há condições, poderemos chegar à conclusão que são muitas que são poucas, eu acho que nunca serão suficientes. (Ent. 2)

Essencialmente na biblioteca sentem-se falta de livros (...) na biblioteca há espaços que para trabalhar em grupo dá mas para trabalhar sózinho não. (Ent. 5)

Ao nível da biblioteca acho que existem poucos livros. Eu neste momento estou a fazer um trabalho que não encontro nada, estou com muitos problemas, como há poucas investigações sobre os trabalhos de casa e agora tenho que ir à faculdade de ciências, ver se encontro alguma coisa. (Ent. 6)

Um dos entrevistados invocou as condições de trabalho pouco adequadas às necessidades dos utilizadores como inibidoras da frequência do CRE mostrando preferência por outro espaço que apresenta melhores condições de trabalho.

Acho que esta nossa escola (tem fragilidades) por exemplo em relação ali à outra escola,¹ que tem espaços para alunos, salas de trabalho.(...) tenho ido trabalhar para lá (...) porque consigo ter muito mais sossego do que aqui na biblioteca, mesmo nas salas de trabalho. (Ent. 5)

3.2. Limites e potencialidades do centro de recursos: uma perspectiva de hetero-formação

3.2.1. O centro de recursos lugar de contacto informal e aprendizagem com outros

O movimento de educação permanente põe em causa os três pilares em que assenta o modelo escolar: o tempo, o lugar e a acção. Inscrito também nesse movimento o CRE assume-se como espaço de educação informal, onde ocorrem aprendizagens, trocas frequentes de informação e experiências fora do tempo e do lugar da sala de aula onde nem sempre está presente o professor.

Ao procurarmos compreender como é que as diferentes componentes deste dispositivo contribuem para a formação dos utilizadores, constatámos que o centro de recursos é reconhecido pelos entrevistados (2) como um lugar que favorece as relações inter-pessoais facilitando as aprendizagens. Privilegiando também o contacto entre estudantes e professores, e professores e estudantes com funcionários. Sendo ainda representado como um espaço importante para os novos alunos:

Eu penso que neste momento na escola o centro de recursos é o local privilegiado entre as pessoas (...) chegamos ao CRE encontramos uma pessoa, paramos a conversar, na oficina pedagógica, uma pessoa chega perto de outra uma pessoa chega perto para conversar. (Ent. 4)

(...) acho que o CRE deve ser o local privilegiado entre os vários cursos e estudantes com professores, e professores e estudantes com funcionários. Penso que é um local privilegiado para esse contacto. (...) chegamos aqui (...) paramos conversamos (...) acho que esses pequenos locais, esses pequenos contactos que se podem estabelecer são

¹ O entrevistado refere-se a uma escola que fica próxima .

importantíssimos porque se aprende (...) acho que se aprende no contacto com outros colegas.

(...) é um local privilegiado (...) para os cursos que vêm de novo. (Ent. 7)

Estes depoimentos levam-nos a admitir que o CRE também pode privilegiar as interligações entre os diferentes níveis de educação e ensino dado que favorece o encontro entre os alunos e professores dos vários cursos.

Donde se infere que através desses contactos informais, realizados fora dos espaços formais de aprendizagem, a sala de aula, poderão ser recolhidas muitas informações e estímulos que permitirão fazer aprendizagens e até desencadear novas necessidades.

O CRE tem procurado introduzir mudanças na escola nomeadamente o aumento dos espaços destinados a aprender em detrimento dos espaços para ensinar, procurando também valorizar a educação não formal/ educação difusa. Nesse âmbito o CRE procura estar ao serviço de todos e propõe que professores e alunos trabalhem lado a lado.

No seu início as bibliotecas escolares desenvolveram um modelo que separava as bibliotecas dos professores das bibliotecas dos alunos. Com a sua evolução e transformação os novos sistemas documentais disponibilizam num mesmo espaço um fundo documental comum para professores e alunos como facilmente se depreende dos extractos das entrevistas (2) que a seguir se transcrevem:

(...) penso que o interesse é mesmo esse estar aberta e disponível a toda a gente. Sinto isso (que há uma filosofia) eu sinto isso. (Ent. 1)

(...) penso que de facto o espírito que nos incutem que é de todos e é para todos, e aí eu penso que o papel fundamental do CRE é precisamente criar esse espírito e desenvolver quer no plano teórico quer no plano prático. (Ent. 4)

(...) na associação de estudantes convidamos um professor para fazer um curso houve uma actividade em que um professor utilizou o espaço e os materiais, slides do CRE para fazer uma actividades (...) sei de uma professora que está a fazer mestrado e ela está a utilizar o vídeo, a observar. (Ent. 2)

A junção das bibliotecas de professores e alunos proporciona situações tal como mostra o depoimento do entrevistado que antes citamos (Ent. 2) em que os professores são colocados ao lado dos alunos com um estatuto diferente daquele que têm na sala de aula, o de "aprendente".

Este aspecto suscita-nos algumas questões:

Ao serem colocados numa situação informal de aprendizagem professores e alunos tendem a aproximar as suas relações?

O confronto com situações deste tipo pode vir a alterar, no sentido positivo, as futuras relações na sala de aula?

O professor ao ser colocado na situação de "aprendente" ao lado dos alunos, é-lhe mais fácil compreender as dificuldades dos alunos?

A análise dos dados também mostra que o C.R pode ser percebido como um banco de ideias e de sugestões e um espaço que valoriza diferentes modos de aprender. No discurso de um dos entrevistados foi possível encontrar a clarificação da forma como ele aprende com os outros. Referindo que aprende com as ideias dos outros, com os seus trabalhos e com a informação em diferentes suportes:

o que me encanta é a criatividade das pessoas, às vezes vejo por aí bonecos que os alunos fazem (...) são detalhes que me impressionam, aprende-se com os outros. (...). Eu sei que tenho ideias, mas não tenho as ideias todas. Por exemplo esta (...) não me sai da cabeça, fica, prende com aquilo que vi. (Ent. 3)

3.2.2. A formação da equipa responsável

Os novos sistemas documentais têm vindo a ser entendidos como lugares de formação. Nesse sentido, os diferentes autores consultados tal como as recomendações contidas no documento que prevê a implantação de uma rede de bibliotecas no nosso país, têm proclamado a necessidade de dotar estes dispositivos de pessoal especializado, documentalistas, docentes e técnicos, cabendo a todos eles estar ao serviço da formação dos seus utilizadores. Quanto à formação da equipa técnica responsável, Delannoy (1983) defende que o pessoal deve ter de entre as suas qualidades, aptidões para as relações humanas.

A aptidão para as relações humanas inscreve-se nas competências inter-pessoais do formador que segundo a classificação proposta por Ferry correspondem a saber, saber fazer e saber ser. O **ser** e o saber têm sido estudados, relativamente ao **ser** pouco se tem estudado. Segundo Santos, (1985), relativamente ao ser, Rogers avançou propostas que significa tornar-se. Carckull (1977), com base em Rogers e outros investigadores (Traux, Bereson, Mitchell) desenvolveu um modelo sequencial de competências inter-pessoais⁸⁶ que são referidas como características da pessoa que facilita a relação. No que respeita a essas características na equipa dos responsáveis pelo CRE os alunos que entrevistámos valorizam a existência de uma relação humana personalizada de confiança e liberdade. Esta relação, que os entrevistados referem ser "compreensiva" e sem "agressividade", é considerada como uma ajuda para aprender, para colocar as questões sem inibições, para desenvolver o gosto por

⁸⁶ Segundo este modelo desenvolvido por Carckull(1977) as características das pessoas que facilitam a relação são: empatia, respeito, calor, autenticidade, especificidade, auto-exposição, confronto imediatividade.

aprender, o que desafia a novas aprendizagens e faz com que as pessoas se sintam valorizadas. Encontrámos exemplos deste posicionamento nos seguintes entrevistados:

Uma coisa que me cativou logo desde o primeiro momento no CRE foi a confiança e liberdade (cativou-me) o espírito de abertura, está aqui para servir, levem se têm outro (material) tragam (...) esta relação de liberdade e confiança era muito bonita (...) há uma atitude muito racional e pouco burocrática. Os funcionários se conhecem bem as pessoas passam por cima da regra. Esta maleabilidade (...) e este clima bastante humano próximo das pessoas. (é importante para mim), a relação humana desburocratizada próxima das pessoas e a abertura. Sinto que há uma relação personalizada (é importante para mim). (Ent.3)

(...) existe grande espírito de abertura . (Ent. 2)

(...) Eu dou muita importância à relação (...) é fundamental se nós estamos num ambiente onde nos sentimos mal, se calhar não usamos capacidades porque à partida nos sentimos inibidos, e isso é muito chato porque a partir do momento em que a pessoa não se sentir à vontade para colocar as questões que não sabe se as colocasse até poderia aprender mais . (Ent. 6)

(...) mesmo falando sobre aquilo que se fez torna-se a aprender de novo . Se fez alguma coisa bem as pessoas também sabem dizer que está bem feito e nós sentimo-nos valorizados por aquilo que se fez. Por outro lado (...) para a próxima vez já vai ser útil .(Ent. 5)

Conforme constatamos nas apreciações dos alunos é valorizada a dimensão relacional no C.R.E., e sugerem que esta pode ser facilitadora da aprendizagem.

A dimensão relacional no desenvolvimento da pessoa tem sido abordada por vários autores, entre os quais George Lerbet (1980) e segundo a teoria personalista desenvolvida por este autor, "a pessoa é um lugar de trocas e constrói-se **na relação com os outros**". Este autor dá particular importância ao conceito de afeição desenvolvido por René Zazzo (1974) que considera a afeição como uma necessidade primária mais profunda que a alimentação. Ainda segundo Lerbet (op. cit.) também Rogers desenvolve um modelo que integra de uma só vez a ligação como um "*noeud*" de construção das pessoas.

Outros autores como Maslow (1954)⁸⁷ referindo-se às situações de aprendizagem considera que podem ser identificadas cinco necessidades básicas: as duas primeiras são de

⁸⁷Maslow (1954) cit in Santos (1985)

ordem fisiológica e de segurança seguindo-se as necessidades afectivas como a "necessidade de pertença, de ser aceite, de ser amado" (p.75).

A importância atribuída à dimensão relacional encontra-se expressa no discurso de um dos entrevistados ao atribuir-lhe maior importância do que a qualquer das outras componentes do C.R.E.

Essencialmente nesse aspecto (a aprendizagem) não ponho nem os recursos, nem o espaço ser bonito, acho que é essencialmente a parte humana essencialmente é mesmo essa, pelo menos com as pessoas com quem tenho contactado. (Ent. 5)

Comparativamente a outros espaços de formação o C.R.E., é referido como sendo um local onde as pessoas são compreendidas e onde se sentem à vontade.

Os utilizadores reconhecem haver uma atitude diferente por parte dos professores, na medida em que estão mais próximos e relativamente aos funcionários, não se tem receio de colocar questões.

Um dos entrevistados parece encontrar neste espaço uma proximidade e uma familiaridade e atenção que não encontra no espaço formal de sala de aula.

Aqui é diferente a gente vem, tem um espaço, atendem-nos, a pessoa sente-se bem, parece que não existe um afastamento tão grande entre professores e os alunos é mais familiar enquanto por vezes nas outras coisas (situações formais de formação?!) nós saímos da aula e há sempre aquela coisa ... pronto não é... acho que é diferente.

(...) para mim o que é positivo é a pessoa quando vem para a escola não precisa só que o professor chegue à aula e dê a matéria (...) os professores também poderiam corresponder-nos melhor pelo menos deveriam ter mais atenção para nós e ter mais tempo para se dedicar a nós (...) havia de haver uma afectividade maior.

(...) para mim considero que isso (a relação) é muito importante porque a partir do momento em que existe uma boa relação as pessoas sentem-se melhor no lugar onde estão e se calhar não colocam questões que têm porque podem sentir-se inibidas porque a outra pessoa não lhes permite que ela coloque grandes questões eu penso isso (aqui) as pessoas conseguem compreender-nos melhor, às vezes com um professor nós temos receio de colocar determinadas questões que até certo ponto nós devíamos já saber .

Aqui as pessoas não são agressivas connosco. Aqui não é o caso, nós não sabemos e colocamos as questões e as pessoas até podem achar que é uma coisa que nós já deveríamos conhecer, mas as pessoas não vão por esse lado tentam ver as coisas de outra maneira e isso para mim é muito importante. (Ent. 6)

O saber do formador, um recurso entre outros

O CRE, ao propôr a ruptura com o modelo escolar, propõe também que os utilizadores tenham à sua disposição não apenas o saber do mestre como na tradicional sala de aula mas, o saber de uma equipa de que os alunos poderão dispôr como de um recurso entre outros. Este aspecto vem exigir a necessidade de uma formação polivalente quer para técnicos quer para professores.

Relativamente aos contributos da equipa, na formação dos utilizadores encontramos apreciações positivas quanto à formação do pessoal responsável pelo CRE. Consideram-na adequada reconhecendo que os funcionários, tal como os professores, são essenciais na sua formação. O saber técnico e o saber pedagógico, surgem com uma complementaridade tida como necessária à formação e pode contribuir para o êxito dos trabalhos realizados pelos alunos:

(...) o trabalho que nós desenvolvemos sobre os professores moçambicanos se não fosse o conjunto de coisas que o CRE pôs à nossa disposição (...) e de pessoas que nos foram ajudando eu acho que não seríamos capazes de fazer aquele trabalho. (Ent. 4)

(...) considero que as pessoas fazem parte deste edifício porque não é só o edifício em si acho que as pessoas (funcionários do CRE) são fundamentais na nossa formação tal como os professores. (Ent.7)

(...) o papel dos empregados tem sido muito importante, têm-nos realmente ajudado na nossa autoformação. (...) As pessoas com quem temos contactado estão bastante bem formadas para o papel que estão a desempenhar."(...) as pessoas acham o seu papel como algo de fundamental e nós acabamos por encarar também. (Ent. 4)

3.2.3. O papel do formador

Na construção da autonomia dos alunos

Tendo em conta os factores internos e externos à escola que já identificámos como estando na génese dos centros de recursos, assim como a evolução das ideias sobre educação que reexaminam de forma crítica o papel do professor enquanto transmissor e detentor único do saber o CRE inscrito no movimento de renovação da escola, vem conferir uma nova dimensão ao papel dos adultos.

Nesse sentido, o CRE deve estar ao serviço da formação dos seus utilizadores, favorecendo a pedagogia da autonomia, permitindo que se apropriem e construam saberes, partindo das suas experiências.

O papel do formador é o de responder a questões, orientar, guiar, com vista à produção da informação, distanciando-se de modelos centrados na repetição da informação. No caso dos modelos centrados na produção pretende-se que o adulto desenvolva, entre outras competências, a autonomia, favorecendo a aquisição de métodos e técnicas que permitam ao formando manipular equipamentos e dominar a informação.

Nas suas apreciações, os entrevistados referem ser imprescindível o CRE estar dotado de pessoal que facilite a construção da sua **autonomia**.

Os alunos reconhecem a disponibilidade e o saber do formador como contributos importantes para a sua formação de utilizadores autónomos na medida em que lhes permite explorar melhor as potencialidades do CRE.

Reconhecem, também, que o trabalho autónomo pressupõe uma primeira fase de aprendizagem que importa ser apoiada pelas pessoas com formação específica, tal como podemos ver no extracto das entrevistas:

Acho que é fundamental haver pessoal disponível para depois nos ensinar para que depois possamos trabalhar e utilizar os materiais disponíveis. (...) mesmo em termos de autoformação é fundamental saber que existe e sabermos mexer nas coisas é necessário haver pessoal que nos ensine para que depois saibamos como mexer e quando o pessoal não tem disponibilidade para tal, nós se calhar acabamos por funcionar com algum material e acabamos por estragar. (Ent. 7)

(autonomia) é essencial nós aprendemos a fazer com as pessoas que sabem **dão-nos algumas ideias de como utilizar os materiais e depois fazer por nós próprios** acho que é o ideal, sem fazermos assim não aprendemos (...) temos é que fazer no início depois acho que as pessoas fazem as coisas por si e é preciso é as pessoas acabarem por gostar daquilo que estão a fazer (...) fazer alguma coisa que gostam isso é fundamental. (Ent. 5)

Na aprendizagem da mobilização de recursos

A mobilização de recursos nas organizações escolares tem sido objecto de vários estudos (Canário a),1992) e, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, estes mostram que para o sucesso dos alunos, é decisiva a forma como os mesmos são mobilizados.

Este autor sustenta que importa fazer uma outra gestão dos recursos não adoptando políticas que se limitem à sua introdução nas escolas.

Segundo Veiga, as orientações propostas para a implantação do "programa rede de bibliotecas" (1995) referem não só a necessidade de dotar as instituições de equipamentos como também de estabelecer programas de formação para os professores.

Se não forem feitos investimentos na formação de professores como poderemos esperar que estes explorem e produzam, com os seus alunos, novos meios de ensino e aprendizagem?

Como combater também os elevados níveis de literacia registados no nosso país?

Ao questionarmos os alunos sobre os contributos dos formadores presentes no CRE para a sua formação, constatamos através da análise das entrevistas que os formadores são representados como elementos importantes na sua formação, nomeadamente na aprendizagem da mobilização dos recursos. Este é um aspecto que se encontra presente de forma significativa nas apreciações feitas pela maioria dos respondentes.

Um dos entrevistados chama atenção para a necessidade dos formadores serem criativos por forma a que sejam criadas situações que permitam aos alunos aprender a mobilizar recursos a partir de materiais simples e recicláveis:

É muito importante que os formadores tenham este sentido do criativo, a partir do nada. Ensinar os professores a servirem-se daquilo que as pessoas deitam fora (...) é muito educativo. (Ent. 3)

No apoio aos projectos dos formandos

A acção dos formadores assume também particular importância no apoio a projectos pessoais dos formandos:

Quando estivemos a fazer uma exposição o senhor José foi uma pessoa que se mostrou sempre impecável sempre disponível. (...)

Na aproximação da informação aos formandos

A nova filosofia que tem orientado o funcionamento dos centros de recursos propõe a aproximação destes às necessidades dos utilizadores.

No discurso dos entrevistados o formador procura estar ao serviço dos formandos com uma prontidão de resposta que permita tornar acessível a informação em tempo útil.

Os funcionários da biblioteca eles são pessoas prestáveis, às vezes quando temos uma dúvida eles encaminham-nos bem. A disponibilidade das pessoas, eu não tenho razões de queixa (...) Na biblioteca não tenho problemas, eles respondem-me logo. (Ent. 1)

Ao nível da biblioteca também as pessoas que estão ali por exemplo a senhora D. Mafalda. As pessoas são sempre impecáveis mesmo ao nível dos empregados não tenho que dizer. (Ent. 6)

Identificamos também nas apreciações dos alunos (2) a valorização dos formadores na **flexibilização das normas e dos horários** de acordo com as necessidades que se colocam no seu quotidiano de utilizadores.

(...) há sempre essa ideia, segundo quem nos procura, vamos facilitar quem procura (...) em relação ao material emprestado (os utilizadores) têm que cumprir prazos, mas, quase sempre se consegue que sejam alargados. (Ent. 5)

Eu acho que em relação à biblioteca é um serviço que funciona à hora do almoço, acho muito bem. (Ent. 1)

Outro aspecto que é valorizado por um dos entrevistados é o interesse manifestado pelo formador em relação aos trabalhos académicos realizados pelos formandos. No seu discurso o formador mostra a preocupação de que o aluno trabalhe melhor, interessando-se pela formação e desenvolvimento dos alunos:

(...) há uma coisa muito gira que uma professora me disse há uns tempos atrás, ela disse que gostaria que os trabalhos dos alunos ficassem num determinado lugar para que a partir dali, os futuros alunos, pudessem fazer outras coisas e não partir sempre da estaca zero. Eu achei isso muito bonito (...) por exemplo noutras áreas isso não se passa e isso devia ser assim porque foram alunos com a mesma condição do que nós e então nós agora a partir dali podemos fazer coisas, ter mais referências em cada disciplina. (Ent. 5)

Poderemos mesmo dizer que de uma maneira global os entrevistados têm da equipa responsável, técnicos, professores e funcionários uma visão que se consubstancia no formador que ensina, lança desafios, incentiva a participar mais, e a trabalhar melhor:

(...) por exemplo as pessoas que aqui trabalham, acho muito engraçado no caso da professora Alexandra ali na oficina pedagógica a professora mesmo que não tivesse grandes (conhecimentos sobre determinadas matérias) dava sempre aquelas dicas. Aqui no sector de audiovisuais a professora Antónia está sempre disponível. A professora Maria a mesma coisa e isso para mim é muito positivo. (Ent. 6)

A acção do formador, tal como é ilustrado no extracto da entrevista que a seguir se apresenta, pode, também, revelar-se compensatória de algumas fragilidades que surjam no decorrer das actividades de formação inicial:

Da parte do Sr. José facilitam imenso as coisas, sempre que a gente quer qualquer coisa (...) procura ensinar-nos e por vezes até pede que participemos mais. (...) No outro dia aconteceu uma coisa muito engraçada, eu estava ali a trabalhar na biblioteca, a fazer um acetato e chegou ali a professora Carolina e disse “ah! isso está mal feito, tem informação a mais”, e esteve a ensinar-me ali como é que se faz um acetato. Eu depois comecei a tentar fazer o trabalho com mais um bocadinho de cuidado; com mais espaço com menos texto. () Acho que nós não aprendemos (a fazer acetatos) porque houve um problema qualquer com o nosso curso. (Ent. 5)

3.2.4. O lugar do formando

Procuramos compreender como é posicionado o formando num dispositivo deste tipo. Como já vimos anteriormente os vários modelos de formação posicionam o formando de diferentes maneiras.

Através da análise das entrevistas o formando surge no discurso dos entrevistados como produtor de si próprio é ele que determina a temática sobre a qual vai trabalhar, pede ajuda e negocia o tempo de trabalho.

É o formando que define os programas e os problemas. O formador procura estar disponível pronto a ajudar e a responder às suas necessidades e interesses.

Os entrevistados reconhecem a existência de um espírito nos formadores que permite ao formando desenvolver capacidades, conhecimentos e disponibilizar recursos materiais e humanos para promover a autonomia

(...) penso que não é o fazer mas ajudar e ensinar a fazer e esse ensinar passa realmente por tudo, pelo material pelo contacto com as pessoas. Não é o fazer, chegar ali, isto aqui e está feito. Mas antes vocês têm que fazer isto e está aqui e vocês fazem e desenvolvem as vossas capacidades e os vossos conhecimentos. (Ent.4)

(...) as pessoas são simpáticas auxiliam-nos quando nós precisamos. Por exemplo: nós dizemos, vou fazer um trabalho sobre isto as pessoas dispõem-se logo, olhe acho que existe isto, as pessoas dispõem-se logo, combina-se uma data (...) para consultar materiais, as pessoas facilitam logo de um momento para o outro (...) é importante (...) o lado simpático, porem-nos à vontade e interessarem-se por aquilo que estamos a fazer. (Ent. 5)

São pessoas a quem nós podemos recorrer são pessoas que estão disponíveis, mas é em todos os aspectos não é só naquele aspecto de nos dizer está ali, não, as pessoas estão prontas a ajudar e eu acho que isso é muito importante. (Ent. 4)

Outras investigações sobre o centro de recursos mostram também como "foi possível encontrar um *modus vivendi*, que permita aos alunos ver os especialistas em momentos escolhidos pelos próprios consultantes, para consultar ou trocar impressões "mínimas", que não excluem, de modo algum, encontros mais frequentes e não planificados" (Delannoy, 1976, p.88).

Nesta perspectiva o formador recusa o formando como receptor da formação dando-lhe o lugar de actor e autor da sua própria formação.

3.2.5. Relação actividades desenvolvidas/formação de utilizadores

Um centro de recursos bem equipado e organizado permite o contacto com diferentes recursos. A exploração das suas potencialidades exige para cada meio uma técnica que é necessário dominar. Alguns destes recursos, tais como meios audiovisuais, informáticos e outros podem constituir meios facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento de políticas de formação assentes na reflexão das potencialidades destes meios e no seu domínio tecnológico pode revelar-se um elemento essencial na formação inicial de professores atendendo a que esta visa não só a aquisição de conhecimentos teóricos como também a sua aplicação prática.

Através da análise das entrevistas denotámos que as actividades desenvolvidas pelo C.R tais como oficinas de fotografia, vídeo etc. são reconhecidas como importantes na formação dos utilizadores e permitem a diversificação de estratégias visando a criatividade e a autonomia.

A preocupação de que () exista (...) é muito importante (...). Este CRE está com um leque de possibilidades enorme. (...) Numa escola de formação de professores, é muito importante que exista o CRE com esta multiplicidade de actividades, a fotografia, o vídeo, mas, sem esquecer aquelas mais simples que as pessoas não ligam, que é isso que eu acho mais característico neste C.R.E.

Acho importante que haja estas actividades para diversificar estratégias e levar as crianças cada vez mais à criatividade e à autonomia. (...) No princípio não entendia tão bem a utilização destas actividades como conduzindo à autonomia porque a minha formação é um bocado dirigista. Mas neste último ano, que estou a debruçar-me sobre a autonomia dos alunos, acho que o CRE pode dar imensas possibilidades. (Ent. 3)

(...) que eu acho importante é a existência do CRE na sua totalidade. (Ent. 2)

(...) por exemplo, em relação aos audiovisuais, nós aprendemos a filmar a produzir diapositivos e depois também aquelas aulas que eu também acho muito interessantes,

aquelas que temos logo no 1º ano que são as actividades para a autonomia, eu também achei muito interessantes e acho que é muito bom existirem na escola.

Então nós deveríamos dedicar esse tempo (a continuidade das actividades para a autonomia) para aprender determinadas coisas para depois pôr em prática. Por exemplo nós temos que trabalhar no ensino primário e temos que fazer trabalhos manuais e isso é muito engraçado. (Ent. 6)

(...) fazia transparências mas nunca me preocupava com o público que tinha serem adultos ou crianças. Então a cor seria sempre a mesma. Achei essas aulas importantes (Ent. 1)

Quando estamos quase a acabar um percurso não faz sentido continuarmos dependentes e depois, quando se vai para o ensino sentimo-nos perdidos e não se criam os graus de independência e aquilo a que eu chamo os caminhos de liberdade dentro do conhecimento e estamos muito mal. (Ent.2)

O reconhecimento das potencialidades do CRE parece ser inerente a um percurso apropriativo que pode ser facilitado pelas políticas de formação desenvolvidas pela equipa do CRE. Canário; Oliveira (1992) identifica estas políticas de informação/formação como um dos elementos facilitadores de apropriação do CRE pelos professores.

No seu discurso os entrevistados valorizam e reconhecem as actividades desenvolvidas no âmbito do CRE como um contributo importante para o reconhecimento das potencialidades deste dispositivo.

(...) porque se eu não entender... pela formação que tive é que tenho consciência da importância de um CRE para a formação de um profissional(...) há pessoas que nem sabem a palavra, o que é isso?

Há vezes quando vou à formação noutras contextos (...) aí é que eu tomo consciência da importância daquilo que aprendi (...) agora estou a fazer um projecto internacional de campo de férias, eu fiz um projecto com métodos gráficos, e que ganhou entre os cinco (...) eu era a 1º vez que apresentava mas foi apresentado com todos os preceitos com folha de rosto, etc. (...) tudo aquilo que é produto da minha formação desta escola, daquilo que aprendi portanto tudo aquilo ajudou não só (...) no ensino mas ajuda em tudo. Porque hoje há uma outra filosofia, a qualidade das coisas é que conta. (Ent. 2)

(...) todos os momentos do currículo que nos despertaram para a necessidade de que isso (C.R.E.) exista para as escolas para onde vamos acho tremendamente importante. (...) depende da imagem que se faça passar para os alunos do que é um CRE e da imagem que eles captem. (Ent. 3)

Os trabalhos de Canário; Oliveira (1992) chamam a atenção para o insucesso das inovações que colocam no fulcro do debate o papel desempenhado pelos professores considerando-os quer como obstáculo quer como elementos decisivos no sucesso das inovações. Sem pôr em causa o papel que os professores desempenham na mudança, este autor mostra, através dos seus trabalhos, que as práticas dos alunos podem ter efeitos sobre os professores contribuindo para mudar as suas práticas.

Através da apreciação de um dos entrevistados poderemos ser conduzidos a admitir que as actividades de formação permitem aos alunos a utilização de novas formas de comunicação e melhorias na produção dos trabalhos. A sua acção pode exercer influência não só sobre os professores mas também sobre os outros alunos presentes na sala de aula.

(...) apresentamos um diaporama, bom nós, influenciámos os trabalhos porque o professor elogiou um trabalho com uma parte teórica e um diaporama (...) as pessoas sentiram que aquilo foi um desafio. (Ent. 2)

(...) ninguém apresenta trabalhos sem folha de rosto, encadernado, informatizado (...) a apresentação oral de trabalhos não se faz sem acetatos (...) vídeos (...) slides é esta vertente do CRE que nos pode oferecer que vai enriquecer o nosso trabalho (...) a nossa formação e depois no futuro a nossa atitude lá fora. (Ent. 2)

A maioria das respostas obtidas é tendencialmente positiva no que respeita às potencialidades formativas do CRE na sua dimensão hetero-formativa. Contudo, a partir das suas apreciações é possível também listar um conjunto de críticas referentes às suas limitações:

Falta de disponibilidade do pessoal

A **primeira** salienta a indisponibilidade do pessoal. Os utilizadores sentem falta de pessoal para maior apoio pedagógico no CRE Um dos entrevistados considera que o número reduzido de pessoal de apoio tem vindo a gerar atrasos na realização dos seus trabalhos.

Eu estou a fazer um trabalho desde há 15 dias e estou a fazer acertos, quando eles têm tempo não tenho eu e não consigo marcar uma hora.

(...) aqui nos audiovisuais é mais difícil (encontrar pessoas disponíveis) mas penso que tem a ver com eles terem muito trabalho.

Eu pensava fazer o trabalho em dois dias e ando cá há quinze () é pena é que não possamos ter mais gente que nos possa apoiar orientar a outros níveis. (Ent. 1)

(...) Este tipo de apoio mais pedagógico e não só técnico. (Ent.2)

Elevado número de utilizadores

A **segunda** diz respeito ao elevado número de utilizadores. Conforme constatámos através da análise dos dados, que constam no ponto “Contexto de estudo”, no ano em que foram realizadas as entrevistas (1994/1995) este estabelecimento de ensino registava na sua lotação um aumento bastante significativo relativamente aos primeiros anos em que os inquiridos frequentaram a escola.

No discurso dos entrevistados o crescimento do número de utilizadores degrada as condições de trabalho originando falta de espaço, barulho e indisponibilidade de pessoal.

As atitudes de mau humor por parte de funcionários e as atitudes de desrespeito face a um património que sentem que é de todos, por parte dos utilizadores, reforçam a insatisfação registada.

Os utilizadores são responsabilizados pelas dificuldades encontradas nas condições de trabalho e ao CRE é exigida uma maior capacidade de resposta face a uma maior procura.

(...) em termos humanos já agora também começa a pecar um pouco pela falta de meios humanos (...) por exemplo duas pessoas para as gravações se calhar acabam por ser poucas para os trabalhos que existem e as solicitações que lhe são feitas porque chega ao final do semestre e quatro ou cinco pessoas por cada turma vai ali de certeza que as pessoas não têm disponibilidade para poder realizar todos estes trabalhos. Não é só aqui eu também vejo em termos da biblioteca parece-me haver demasiadas solicitações. Pelo número excessivo de alunos começa a haver se calhar um número reduzido de pessoal. **Mas ao longo destes quatro anos isto tem-se sentido bastante porque quando nós entrámos era diferente havia mais espaço.** Acho que se sente a diferença havia mais espaço não havia tanto barulho, devido também actualmente ao número de pessoas que a escola tem, **nós tínhamos espaços e as pessoas tinham mais disponibilidade para nós e hoje em dia as pessoas não têm, não porque não queiram mas devido às solicitações que têm.** (Ent. 7)

No ano passado trabalhava-se melhor porque éramos menos pessoas e estava tudo ali ao dispôr e este ano já senti uma grande mudança não existe respeito pelas coisas o que dificulta muito o trabalho de quem quer ir ali trabalhar por exemplo uma pessoa quer ir ali à oficina para fazer qualquer coisa e depois não existem as coisas porque as pessoas tomam como seu e não de todos, o mesmo acontece na biblioteca onde as coisas estão sempre a desaparecer. Já no ano passado eu não senti isso. Se calhar parte da formação das pessoas que entram agora. (Ent.4)

Havia necessidade de um professor por cada um dos sectores, por exemplo queremos falar com a professora Alexandra a professora não está ... se calhar os professores não vivem só disto. (Ent.6)

(...) Cristina nem sempre está muito bem disposta, nós nem todos os dias estamos bem dispostos, por exemplo quando estava o funcionário Carlos eu sempre tive uma relação muito boa com ele mesmo depois dele sair da escola, ao nível daquele funcionário que lá está agora não tenho tanto à vontade. (Ent. 6)

(...) se houvesse mais pessoal não sei se o material chegava". (Ent. 5)

Mais tempo que as actividades do CRE no currículo

A terceira considera que deveria ser atribuído mais tempo para as oficinas, actividades promovidas pelo C.R.E.

Há coisas que não temos (aprofundamos) muito porque são só dois semestres. (Ent. 3)

(...) Nós deveríamos continuar com as actividades para autonomia, eu acho que todos os anos deveria haver porque em cada ano que nós estamos na escola nós vamos aprendendo a fazer outras coisas. (..) (Ent.6)

Necessidades de alargamento dos horários

A quarta incide sobre a necessidade de alargamento dos horários. Os horários em vigor, à data da realização do estudo, não satisfazem os utilizadores.

O horário da biblioteca tudo bem mas (nos outros sectores) se não está aqui ninguém (à hora do almoço) quando nós precisamos. Quando precisava ajustava-me, mas quando for para a vida profissional... () Deveria estar aberto alguns dias fora das horas normais. (Ent. 3)

À sexta feira está fechado à tarde não está ?... Não devia e depois acho que as horas deviam ser mais alargadas, pelo menos fazer a experiência para ver se os alunos ficavam cá mais tempo (...) talvez se se fizesse a experiência iria implicar a entrada de mais pessoal, mas faria com que os alunos ficassem mais tempo. (Ent. 5)

(...) é importante alargar o tempo de utilização, acho que o tempo é pouco. (Ent. 6)

Frequência de utilização do CRE por parte dos alunos

Os alunos podem utilizar o CRE por iniciativa própria ou por solicitação dos professores. Como já foi referido noutros pontos deste trabalho, a apropriação das inovações

por parte dos professores está dependente de vários factores. Entre eles que faça parte do projecto educativo da escola e que os professores lhe reconheçam a utilidade, sem o que o CRE pode correr o risco de se transformar num projecto marginal. E a sua utilização está dependente das solicitações que são feitas aos alunos pelos professores, conforme ilustra o depoimento de um dos entrevistados.

(...) em muitas disciplinas o que interessa é a linguagem escrita e os conteúdos (...) queremos fazer qualquer coisa mais que tem a ver com o nosso curso que é um acto plástico que tem que ver com o lado da expressão (...) isso não é valorizado, (...) os professores dizem: ah! não percam tempo (...) depois isso faz com que talvez utilizemos menos este espaço, porque se o que interessa é só o documento escrito.
(Ent. 5)

Gestão participada

Finalmente a falta de uma gestão participada a dois níveis:

No primeiro situam-se as diferentes entidades que gerem o estabelecimento de ensino e o trabalho dos alunos e no segundo situam-se os alunos.

A falta de gestão e articulação entre os vários cursos e entidades é uma fragilidade identificada como um problema de fundo na origem de alguns disfuncionamentos.

Em referência à necessidade de responsabilização dos diferentes actores Nóvoa (1992) considera "um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos (...) incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parceria ao nível local" (p.24).

O facto da escola, através das diferentes entidades, propôr aos alunos a realização de trabalhos para uma mesma época é referido como gerador de insuficiência de recursos e indisponibilidade de pessoal que presta serviço nos vários sectores.

A falta de gestão não tanto do CRE mas com os vários cursos e com as várias entidades (...) se organizam por forma para que não seja tudo para a mesma altura" (...) um problema de fundo que tem que ser resolvido nesta escola, (...) em termos de organização (...) existe desarticulação entre vários cursos e entidades. Quando houver um trabalho conjunto (vários cursos e entidades) e alguma planificação e não houver capelinhas como eu lhe chamo e correcta articulação de todos os espaços e de todos os materiais será melhor, eu penso. (Ent.2)

Identificamos também, no discurso dos entrevistados, críticas à falta de programação e organização do tempo por parte dos estudantes que guardam para a mesma altura do ano a elaboração de trabalhos, originando deficientes condições de trabalho.

"quando utilizava mais este espaços sentia isso (...) os alunos guardam tudo para o fim".
(Ent. 212)

(...) é normal com todos os estudantes (...) a maioria das pessoas guarda para o fim os trabalhos (...) e na altura que queiramos fazer coisas o tempo que das pessoas que trabalham aqui está um bocado apertado, isso afasta as pessoa, é uma questão de programar e gerir o tempo. (Ent. 5)

O incumprimento de algumas regras como a de manter silêncio, por parte dos estudantes também parece contribuir para a de criação condições pouco propícias ao trabalho e gerar insatisfação.

As limitações ao nível das condições de trabalho são referidas como limitações às aprendizagens.

Os utilizadores não respeitam as normas de arrumação. Não se impõe um bocado de regras na biblioteca (...) toda a gente conversa . (Ent. 3)

(...) não gosto de trabalhar(lá) porque tem muito barulho. (...) Sou daquelas pessoas que podia aprender mais, gosto de aprender e tenho pena de não utilizar mais este espaço mas, são as condições. (Ent. 5)

Por outro lado, é também motivo de insatisfação a falta de cuidado com alguns materiais produzidos pelos próprios alunos.

Há uma coisa que eu também sinto, nós criamos muitos materiais e poderíamos colocá-los ali na oficina, só que isto é uma coisa talvez... por vezes o que nós fazemos, fazemos com muito amor e as pessoas que os utilizam como não sabem que aquilo foi criado com tanto amor, levam utilizam e às vezes já trazem um pouco destruído. E às vezes é um pouco doloroso nós vemos as nossa próprias coisas destruídas (...) se calhar deveria-se tentar preservar mais aquele espaço, a gente sabe que as pessoas têm que utilizar para saber quais são as potencialidades mas no fundo aquilo é o património de alguns alunos que fizeram aquilo com muito amor e que as pessoas vão ali e não sabem dar valor ao que está ali. (Ent.6)

3.3. Motivação para desenvolver acções na profissão

Além de tentarmos compreender como é que os alunos, futuros profissionais de educação, viam os contributos do CRE na sua formação foi ainda possível compreender as suas representações sobre a possibilidade de desenvolverem ou apoiarem um projecto neste âmbito.

Este aspecto está presente de forma significativa na maioria do discurso dos entrevistados, valendo a pena transcrever os extractos mais significativos:

(...) exactamente por saber a importância que isso pode ter era um projecto que não lhe virava a cara. Claramente, porque sei a importância que isto tem porque isto vai da importância que damos às coisas. (Ent. 2)

Acho que apoiava incondicionalmente (a implantação de um CRE) "Não sei, a minha primeira ideia é que iria copiar o que aprendi (..) mas tinha que me adaptar às condições.

O que me ficou é que se pode fazer um CRE mesmo que se tenha só um gravador (...) a partir daí e depois fazer crescer (.) eu sou uma entusiasta da ideia. (...) pessoalmente hei-de cá vir muitas vezes quando estiver a trabalhar. (Ent.3)

(...) diferente deste não sei porque o maior defeito deste CRE é ser pequeno, nas escolas também não se poderia ter maior, mas de resto penso que não existem problemas de maior nós temos as coisas ao nosso dispor, as coisas são-nos facultadas não há assim uma interdição, penso que isso é que é o mais importante, é as coisas estarem lá e nós podermos utilizar não é chegarmos aqui, vocês não podem mexer aí (...) diferente não o faria tentava talvez incutir o espírito deste CRE. (Ent. 4)

(...) para a escola onde eu for dar aulas... deve-se procurar uma escola sempre melhor para os alunos. Aos poucos pode-se ir fazendo alguma coisa. (...) Um centro de recursos com menos capacidade do que isto poderia ser um centro de video e fotografia já não falando da biblioteca que todas as escolas têm (...) uma sala de computadores um pequeno espaço onde possam utilizar uma mesa de luz (...) mas o que gostaria de fazer era a criação de ateliers onde se pudesse trabalhar com barro, pasta de papel material reciclado, ter assim coisas ligadas à parte do volume, da escultura.

(...) Ateliers ou pequenos espaços de apoio, tal como existe aqui, os pequenos ateliers onde todos os funcionários, professores tal como os alunos podem ir até àquele espaço e trabalhar autonomamente. Por exemplo, uma oficina de carpintaria onde existem máquinas já exige um professor (...) mas também com poucas condições se consegue fazer alguma coisa.

(...) A filosofia não alteraria porque o que tenho visto tenho gostado, alteraria os horários pouco mais. (Ent.5)

(...) Até mesmo os miúdos gostam desse tipo de coisas se nós até fizessemos um trabalho onde envolvessemos os alunos e criar o espaço, eu por exemplo era uma coisa que gostava na escola para onde fosse e se ficasse muito tempo seria o ideal, e estabelecia uma relação com a nossa escola porque a pessoa precisa (...) iria tentar envolver os alunos em todo o processo, mas primeiro teria que sentir que eles estavam motivados para tal tarefa. (Ent.6)

(...) se tivesse oportunidade faria (implantaria) igual só que infelizmente nas nossas escolas não há meios para fazer um CRE desta envergadura, embora para nós alunos acabe por ser pequeno.(.) Numa escola é muito difícil ter um CRE como este, qualquer pequeno espaço que haja é aproveitado para uma sala para dar aulas por uma questão de disponibilidade das pessoas, infelizmente o professor sai de uma aula e mete-se noutra o pouco tempo que tem às vezes é para estar a conversar nos intervalos. Os funcionários de uma escola, são tantas as tarefas, que se calhar não têm disponibilidade para estar à frente de um CRE eu se tivesse oportunidade gostava de ter um CRE igual a este, mas infelizmente as escolas não têm. (Ent. 7)

A maioria dos entrevistados considera a importância de implantação de um CRE nas organizações escolares. Apenas um dos inquiridos parece mostrar alguma indiferença em relação ao projecto por lhe parecer pouco provável que a escola para onde irá trabalhar tenha um dispositivo semelhante.

(...) Em princípio vou para uma escola onde não há (um CRE) não sei se vou incentivar outros colegas.

(...) Faria uma imitação primeiro que tudo e depois com o desenvolvimento faria as alterações, até porque o grupo de pessoas seria diferente. (Ent. 1)

CAPÍTULO 4

SINTESE E CONCLUSÕES

Na primeira parte deste trabalho fizemos referência a diversos estudos de natureza teórica que analisam a pertinência da implantação dos centros de recursos, nas organizações educativas. Alguns desses trabalhos também mostram que os níveis de implantação dos Centros de Recursos em Portugal se encontram desfasados relativamente a outros países desenvolvidos. Como causa próxima destes desfasamentos, autores como Canário et al (1994) e Pessoa (1994) referem o desenvolvimento de políticas administrativas centralizadas que têm descurado a formação contínua de professores, particularmente os que são confrontados com a implantação e desenvolvimento daqueles centros. Na nossa perspectiva consideramos também a importância de formar nesta área os alunos da formação inicial de professores e admitimos que as suas representações sobre o CRE, poderão influenciar de forma negativa ou positiva a sua acção futura. No sentido de perceber qual a importância do CRE na formação dos seus utilizadores, foi desenvolvido um trabalho de campo no qual foram realizadas entrevistas a alunos de vários cursos de formação inicial de professores.

A partir da análise das respostas obtidas constatámos que estas são orientadas em duas grandes direcções:

- 1 - Os limites e as potencialidades formativas do CRE numa perspectiva da eco-formação;
- 2 - Os limites e as potencialidades formativas do CRE numa perspectiva da hetero-formação;

Relativamente ao primeiro ponto, o estudo permitiu caracterizar algumas dinâmicas formativas geradas a partir dos recursos materiais enquanto pólo gerador de autoformação.

O CRE é valorizado como estrutura que proporciona aos utilizadores um conjunto de meios e materiais pedagógicos, oferecendo condições para a realização de trabalhos quer individuais quer de grupo.

É reconhecida a importância de uma composição de CRE que inclua diferentes sectores, dado que estes proporcionam uma multiplicidade de actividades.

A possibilidade de familiarização com uma grande variedade de recursos é reconhecida como formativa e entendida como permitindo a mobilização de recursos e diversificação de estratégias. Essa familiarização assume particular importância pelo facto de serem valorizados não só os meios sofisticados mas também os materiais simples e recicláveis, dadas as características da nossa sociedade de consumo e a insuficiência de verbas para a educação.

Tal como num estudo desenvolvido por Bento (1991) foi para nós ainda notório que o CRE pode inscrever-se numa perspectiva desenvolvimentista ao confrontar os indivíduos com novas situações, criando-lhes necessidades de formação e desafiando-as a saber mais.

À semelhança de outros trabalhos desenvolvidos por Huberman (1986) sobre a validação da informação pelos professores, o nosso estudo mostra também que os estudantes entrevistados validam a informação contida nos trabalhos produzidos por outros colegas e valorizam a sua integração no fundo documental do CRE. A disponibilização dessas produções permite recolher ideias e informações e realizar trabalhos com melhor qualidade. A integração no fundo documental de materiais pedagógicos produzidos pelos alunos e a sua posterior disponibilização é reconhecido como uma oportunidade para a sua exploração nas aulas e na prática pedagógica.

Revela-se ainda importante a forma de organização e apresentação do fundo documental. Esta última contribui para tornar o ambiente mais acolhedor e chamar a atenção sobre alguns recursos que de outro modo poderiam passar despercebidos.

Este trabalho evidenciou, tal como os estudos de Canário; Oliveira (1992), a função democratizante do CRE. A disponibilização de recursos nem sempre acessíveis a todas as classes sociais de alunos que frequentam o CRE é identificada como tendo essa função.

Considerando ainda a perspectiva de eco-formação, a análise dos dados recolhidos no âmbito deste estudo evidencia a existência de fragilidades que identificamos como limites às potencialidades formativas do CRE.

Uma quantidade insuficiente de recursos para o número de utilizadores bem como a falta de documentos e materiais adequados às necessidades específicas de cada curso, vem revelar a falta de adequação às necessidades dos utilizadores e chamar a atenção para a importância da adaptação contínua das estruturas às mutações registadas no meio.

Para além deste obstáculo poderemos considerar ainda outros obstáculos, da ordem das condições materiais, que são reconhecidos como elementos inibidores da frequência do CRE: o barulho, a pouca iluminação, os espaços restritos e a falta de gabinetes para trabalhar em grupo.

" " "

Relativamente ao segundo ponto é possível identificar os contributos dos diferentes actores presentes no CRE na formação dos utilizadores.

Este trabalho revela o CRE como espaço colectivo de aprendizagem, onde têm lugar trocas de experiências dos alunos com os seus pares, com professores, com técnicos e com funcionários. Sentimos também no discurso dos alunos que são reconhecidas como implicações ao nível da formação da pessoa a possibilidade de aprender com os outros com as suas ideias e produções.

Um dos factores que também se salienta é a informalidade com que ocorrem esses momentos de formação. Valorizando-se assim a educação não formal e as perspectivas da educação permanente que põem em causa os três pilares do modelo escolar, que o C.R.E se propõe contrariar: o tempo, o lugar e a acção. Por outro lado salienta também um dos

objectivos que tem sido preconizado para os centros de recursos: alargar nas instituições educativas os espaços destinados a aprender em detrimento dos espaços destinados a ensinar.

Foi para nós notório, neste estudo, a forma como os entrevistados valorizaram a dimensão relacional na relação formador /formando. A maioria dos inquiridos valoriza a existência de uma relação humana personalizada de confiança e liberdade onde não há agressividade, caracterizada como sendo “pouco burocrática”, “maleável” e “aberta”. Esta relação permite criar um clima em que as pessoas estão mais próximas e os formadores compreendem os alunos nas suas dificuldades. Por outro lado, os alunos não se sentem constrangidos por situações de classificação, em que os professores avaliam o saber dos formandos e nestas situações, estes sentem-se mais à vontade para colocar questões.

Reconhecem também que este ambiente os cativa, facilita-lhes as aprendizagens ajuda-os a usar todas as capacidades, sentindo-se também valorizados.

" " "

Como é que os formadores presentes no CRE contribuem para a formação dos utilizadores?

Constatámos que é privilegiado no discurso dos entrevistados a formação adequada da equipa responsável pelo C.R.E.. Consideram-na essencial na sua formação pela possibilidade de complementaridade de saberes, que lhes é proporcionada, pelo saber técnico e pedagógico dos formadores. Estes saberes inscrevem-se nas competências inter-pessoais identificadas por Gilles Ferry e já referidas por nós neste trabalho.

Entre as competências, foi valorizada pelos inquiridos, a criatividade dos formadores por forma a permitir aos formandos a mobilização de recursos simples e recicláveis.

A mobilização dos recursos e as suas implicações no sucesso dos alunos tem sido um aspecto para os quais os trabalhos de Canário; Oliveira (1992) têm chamado a atenção. Os dados do nosso estudo mostram que os formadores podem ter um papel importante na aprendizagem da mobilização de recursos.

Denotámos ainda nas apreciações dos entrevistados a valorização do saber dos formadores na construção da autonomia dos utilizadores. Este aspecto é referido como facilitador da apropriação e exploração das potencialidades do CRE.

Os entrevistados reconhecem ser importante para a sua formação enquanto "aprendentes" serem encaminhados quando têm dúvidas, auxiliados quando precisam, apoiados nos seus projectos pessoais. São também valorizadas atitudes de ajuda e interesse pelos trabalhos em curso e ainda a flexibilização de normas e horários consoante as necessidades dos utilizadores.

Constatámos também que são valorizados pelos inquiridos os formadores que facilitam o acesso à informação em tempo útil.

De um modo geral os formadores são vistos como elementos que ensinam, lançam desafios, incentivam a participar mais e a trabalhar melhor. Esta visão do formador aproxima-se de modelos que colocam a tónica na actividade do sujeito na sua formação. Distanciam-se de modelos centrados nas aquisições, tal como define Ferry (1983) ou do modelo identificado por Lesne "modo de trabalho pedagógico do tipo transmissivo de orientação normativa" que procura o conformismo a transmissão e centra-se numa formação de carácter autoritário onde o formando é considerado objecto de socialização.

" " "

Considerando ainda a perspectiva da hetero-formação, procurámos saber como era posicionado o formando num dispositivo deste tipo.

Constatámos que é o formando que negocia o tempo de trabalho, determina a temática sobre a qual vai trabalhar, define os programas e os problemas e pede ajuda de acordo com as suas necessidades. Esta visão parece inscrever-se em concepções de formação que consideram o formando como **produtor de si próprio**, e permite-nos pensar que se enquadra em modelos próximos do "modo de trabalho pedagógico do tipo apropriativo" definido por Lesne (1984) no qual as pessoas em formação são consideradas agentes sociais capazes de agir sobre o meio e sobre si próprias.

As políticas de formação/ informação desenvolvidas pelas equipas do CRE têm sido identificadas como facilitadoras de um percurso apropriativo por parte dos utilizadores (Canário; Oliveira, 1992).

Neste estudo verificamos que a realização de actividades que incluem reflexões sobre o CRE e oficinas na área dos audiovisuais e da documentação, revelam-se importantes para o reconhecimento das potencialidades deste dispositivo.

O estudo revela também que estas actividades permitem aos alunos diversificar estratégias e utilizar novas formas de comunicação na apresentação dos seus trabalhos. Essas práticas, encaradas numa perspectiva sistémica, vão influenciar outros actores presentes na sala de aula. Os dados do nosso estudo não se distanciam das conclusões de um estudo desenvolvido por Canário; Oliveira (1992) no qual se conclui que as práticas dos alunos influenciam as práticas dos professores.

Os dados que acabamos de referir orientam-se maioritariamente no sentido de uma representação positiva das potencialidades formativas do CRE. No entanto, o estudo revela também fragilidades de ordem organizacional que são evidenciadas pela insatisfação dos inquiridos a vários níveis:

- O tempo reduzido que é atribuído às actividades que desenvolvem oficinas no âmbito do C.R.E..

- A insuficiência de pessoal para o elevado número de utilizadores o que origina a sua indisponibilidade e se reflecte na falta de apoio e orientação na realização dos trabalhos.
- A existência de um número de utilizadores que ultrapassa a capacidade de resposta do CRE origina também deficientes condições de trabalho. O que vem reforçar, conforme já tínhamos constatado em relação aos recursos materiais, a necessidade destas estruturas se adaptarem a novas situações.
- A desadequação dos horários às necessidades dos utilizadores.
- A incapacidade dos formadores para as relações inter-pessoais.
- A desarticulação, entre utilizadores coordenadores de cursos e entidades que gerem o estabelecimento de ensino, originam a acumulação de trabalho em determinadas épocas do ano e, nesse sentido, são dificultadas as produções dos alunos.

" " "

Além das representações dos utilizadores sobre os contributos do CRE na sua formação foi ainda possível compreender as suas representações sobre as possibilidades de desenvolverem ou apoiarem projectos neste âmbito como futuros professores. A maioria dos entrevistados considera a importância da implantação dos CRE nas organizações escolares e admite a possibilidade de vir a desenvolver ou apoiar projectos nesse âmbito.

" " "

Tendo em conta a questão inicial, a análise dos dados permite-nos concluir que o CRE é visto pelos utilizadores como contribuindo para a sua formação. É representado como um dispositivo que se encontra aberto a diferentes modalidades de formação, particularmente as que são menos valorizadas tradicionalmente. Surge como uma estrutura geradora de dinâmicas formativas através de dois pólos dominantes: a eco-formação e a hetero-formação.

Desenvolve um modelo que se aproxima de novas concepções de formação que consideram o sujeito como actor da sua própria formação.

Apesar de todas as questões que ficaram por responder, este trabalho parece-me pertinente para as ciências da educação e para a formação inicial de professores na medida em que pode contribuir para a reflexão sobre os centros de recurso e os seus contributos na formação da pessoa.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ALÇADA, I. (1996) - As Novas bibliotecas escolares. Noesis. Lisboa.

ALMEIDA J. e PINTO J., (1986) - Da Teoria à investigação empírica, problemas metodológicos gerais, in Metodologia das Ciências Sociais, Porto: Afrontamento, p.55-78.

ALMEIDA J. e PINTO J., (1990) - A investigação nas Ciências Sociais, Lisboa: Editorial Presença.

AMBRÓSIO T. (1987) - Des Reformes educatives au changement social, in Aspirations sociales, politiques educatives et efficience socio-culturelle. Tours:Université de Tours, [These de Doctorat.].

AMBRÓSIO T. (1991) - Da Tecnologia social à investigação educativa, in Educação Ciências Sociais e a realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar, Porto: Afrontamento. p. 187-203.

AMBRÓSIO T. - A formação contínua dos professores à luz dos actuais sistemas antrópocentricos de rodução e formação, [exp fotocopiado]

AMBRÓSIO T. - Políticas educativas e pós-modernismo. In Comunicação Colóquio, Cultura, Ideologias e Processos Educativos, s.d. [exp fotocopiado]

ANDERLA, G, (1988) - Information en 1985: une étude prévisionnelle des besoins et des ressources? Organisations de cooperation et developpement economiques, Paris: O.C.D.E.

BARATA J., AMBRÓSIO T. (1988) - Desafios e limites da modernização,Lisboa, I.E.D., Cadernos

BARDIN, L. - Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, C. ,(1989) - O Centro de Recursos Educativos da E.P. Marquesa de Alorna. Aprender: separata. nº 8 (Jul).

BAYARD P.; BIRGLIN, M., 1991 - Le C.D.I. au coeur du project pedagogique. Paris: Hachette.

BENTO, C. (1991) - Centros de Recursos Educativos: potencialidades e actualidade.-Lisboa. Departamento de Educação, Faculdade de ciências da Universidade de Lisboa -[Tese de mestrado : Educação : Univ.de Lisboa]

(1992) - Centros de Recursos Educativos: concepções e potencialidades. Revista de Educação.Lisboa.v.2 nº 2 Outubro p.109-119

BERBAUM, Jean, 1993 - Aprendizagem e formação, Porto: Porto Editora.

BERGER G., 1992 - A Investigação em Educação : modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. in Revista de Psicologia e de Ciências de Educação, Porto: 1992, p. 23-36.

BISQUERA R. (1989) - Métodos de investigação educativa, Guia prático: Barcelona: CEAC.

BLANCHET, A.et al 1985 - L'Entretien en sciences sociales, l' ecoute de la parol et le sense, Paris: Bordas.

BRITAN O.; FOURNIER C. (1985) - Creer une B. C. D. pourquoi? comment? Paris: Magnard.

CANÁRIO, R. (1992 a) - O Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos, in As Organizações Escolares em Análise, Lisboa: Dom Quixote, p. 165- 187.

CANÁRIO R.; OLIVEIRA F. (1991) - Centro de Recursos da E.P. Marquesa de Alorna: frequência de utilização pelos alunos .-1º ed. - Lisboa CRE da E. P. Marquesa de Alorna.

CANÁRIO, R. (1986) - Da Biblioteca escolar ao Centro de Recursos.In Centro de recursos num sistema de formação /seminário/. Portalegre: Escola Superior de Educação.

CANÁRIO, R. (1987) - Problématique de l'innovation ; l'interaction entre le C.D.I. (Centre de Documentation et d'Information) et l'etablissement scolaire. Bordeaux: Université de Bordeaux II.

CANÁRIO, R. (1989) - O determinismo e o naturalismo como obstáculo à inovação pedagógica. In [colóquio] A Históriae as ciências Sociais na formação de professores. Portalegre: Escola Superior de Educação, 9 p. [Versão escrita da conferência proferida]

CANÁRIO, R. (1992) - O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário Rui (org.) - Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa, 1992 p. 57-85.

CANÁRIO, R. e OLIVEIRA, F. (1992) - Centro de recursos educativos modalidades de utilização pelos professores: estudo realizado no Centro de Recursos Educativos da Escola Marquesa de Alorna. Lisboa: CRE, EP Marquesa de Alorna.

CANÁRIO, R. et.al (1994) - Mediatecas escolares: génese e desenvolvimento de uma inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CARRÉ, P. (1992) - L'Autoformation dans la formation professionnelle. Paris: La Documentacion Française.

CASTRO, L. et RICARDO, M. (1993) - Gerir o trabalho de projecto. Lisboa: Texto Editora.

CENTROS de recursos: pólos aglutinadores da formação permanente .In NOGUEIRA, António; RODRIGUES, Carlos; FERREIRA, Joaquim - Formar hoje, educar amanhã. Coimbra: Almedina. p. 94-107

CENTROS de recursos: [dossier] Região centro: informação Jornal do Sindicato dos professores da Região Centro. Ano 10 nº 57 (jul.1993).

CHAPRON, FRANÇOISE, 1996- Apprendre à s'informer au CDI, in changements dans le monde de l'education, Paris: Nathan. p. 63- 88

CHARTIER, ANNE MARIE (1991) - L'armoire de fer et le coussin, in La bibliothèque, Figuiet, R, ORG: Paris: Autrement. p.127- 134

CROZIER, M. ET FRIDBERG, E. (1977) - L'acteur et le système, Paris, Éditions du Seuil

DAVIES , W.J.K. (1975) - Learning resources. London: Thomas Jen. 108 P.

DEGORCE, A. (1986) - Atmosphère et Efficience Educative, Ed. Universitaires U.N.M.F.R.E.O.

DE KETELE (1992) - Itinéraire et itinérance, in HASSENFORDER (dirección) Chercheurs en éducation, Paris: INRP et L'Harmattan, p. 153-158.

DELANNOY, J. (1983) - Guia para a transformação de bibliotecas escolares, Lisboa: Livros Horizonte.

Despacho 29/95 . D.R. XX Série. 4 [96-01-05] 250- 259

DEVELAY, M. (1994) - Peut-on former les enseignants?. Paris: ESF.

ECO H. (1981) - Como se faz uma Tese em Ciências Humanas, Lisboa: Editorial Estampa.

ECO H. (1991) - A Biblioteca , Viseu: Difel.

FABRE, M. (1994) - Penser la formation. Paris: P.V.F.

FERREIRA, O.; JÚNIOR P. (1986) - Recursos audiovisuais no processo ensino - aprendizagem. São Paulo: E.P.U.

FERRY, G (1983) - Le trajet de la formation: les enseignants entre la théorie et la pratique, Paris: Bordas.

FERRY, G. (1980) - Problematiques et pratiques de l'éducation des adultes. In Revue Française de Pédagogie, (Janvier, Février, Mars) pp.42-43

FURTER, P. (1983) - Les Espaces de formation, Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.

GALVANI, P. (1992) - Autoformation et fonction de formateur: des courants théoriques aux pratiques de formateurs les ateliers pédagogiques personnalisés. Lyon: Chronique Sociale, n° 13 - La documentation Française, Jan.-Fev.

GHIGLIONE, R. et MATALON (1970) - Les enquêtes sociologiques: theories et pratiques, Paris: Armand Colin.

GIL, A. (1989) - Métodos e técnicas da pesquisa social, São Paulo: Editora.

GILLY, M. (1989) - Les représentations sociales dans le champs, éducatif, in Les Représentations Sociales, Paris: P.U.F., p. 363-385.

GRAWITZ, M. (1988) - Lexique de sciences sociales, Paris: Dalloz.

GRAWITZ, M. (1990) - Méthodes des sciences sociales, Paris: Dalloz.

HONORÉ, B. (1980) - Pour une pratique de la formation Paris: Payot.

HUBERMAN, A. (1986) - Répertoires, recettes et vie de classe, comme les enseignants utilisent l'information, in L'art et la science de l'enseignement, Belgique: Labor, p. 152-183

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL (1988) - Cursos de formação inicial. Setúbal: E.S.E.

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. Escola Superior de Educação (1986) - Um novo recurso ao serviço da região. Setúbal: E.S.E.

JAVEAU, C. (1988) - L'enquête par questionnaire manuel à l'usage du praticien, Belgique: Editions de L'Université de Bruxelles.

JODELET, D. (1989) - Représentations Sociales: un domaine en expansion, in Les Représentations Sociales, Paris: PUF. p, 31-61

DE LANDSHEERE, G. (1986) - A Investigação experimental em pedagogia, Lisboa: D. Quixote.

LERBET, G. (1980) - Une Nouvelle voie personnaliste: Le Systeme-Personne, France: Mesonnance.

LERBET, G. (1992) - L'Ecole du eedans, Paris: Hachette.

LESNE, MARCEL (1984) - Trabalho pedagógico e formação de adultos, elementos de análise, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LÜDKE, M. et MARLI, A. (1986) - Pesquisa em educação: abordagens qualitativas, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

LUKE, e ANDRÉ, (1986) - Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U.

MACEDO, B. (1991) - Projecto educativo de escola -do porquê construí-lo à génese da construção. Inovação .v.4 nº 2-3. p. 127-139

MIALARET, Gaston (1990) - As Ciências da Educação, Lisboa: Moraes Editores.

MORIN, E. - Sociologia, a sociologia do macrossocial ao macroplanetário, Lisboa: Publicações Europa-América.

- MORRISH, I. (1976) - Para uma educação em mudança. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOSCOVICI, S. (1989) - Des Représentations collectives aux représentations sociales: Elements pour une Histoire, in Les Représentations Sociales, Paris: P.U.F. 424 p., 62- 85p.
- MOULIS, A. (1996) - Les Bibliothèques. Toulouse: Les Essentiels Milan.
- MUCCHIELLI, (A), (Direction.)1996 - Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Paris: Armand Colin.
- MUCCHIELLI, R, (1988) - L'analyse de contenu: des documents et communications, 6^o édition, Paris: les éditions E. S. F.
- NÓVOA, A, (1988) - O Método (auto) biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos. Revista Portuguesa de Educação ,1 (2), p. 7-20.
- NÓVOA, A. (Org.) (1992) - As Organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote.
- PALMONARI, A. et DOISE, W, (1986) - Caractéristiques des représentations sociales, Paris: Delachaux et Niestlé.
- PERROUX, F. (1981) - Ensaio sobre a filosofia do novo desenvolvimento, Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- PESSOA, A. (1993) - Bibliotecas escolares: do passado ao futuro. 6^o Jornadas PORBASE, Lisboa , no IBL, de 13-15 Dez.14p
- PESSOA, A. (1994) - A Biblioteca escolar: organização para uma pedagogia diferente do 1^o ciclo do ensino básico ao final do ensino secundário. Porto: Campo das Letras.
- PISSARD, A. (1991), La comète des sciences La Vilette, in La bibliothèque, Figuiet,R, Org: Paris: Autrement, p.124-125
- PORCHER, L. (1974) - A Escola Paralela. Lisboa : Livros Horizonte.
- QUIVY, R. et CAMPENHOUDT, L.V. (1992 - Manual de investigação em ciências sociais, Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, A. (1975) - A Pesquisa experimental em psicologia e educação, Rio de Janeiro: Vozes.

ROGERS, C. (1983) - Um Geito de ser: São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

SALGADO, L. (1982) - Preparação das Acções de Adultos, Ministério de Educação e Universidade Dir. Ger. Ed. Adultos, Col.Educar e Animar, nº 7, Julho.

SANTOS, M (1985) - Os aprendizes de Pígmaleão. Lisboa: I.E.D.

SILVA, A. - A ruptura com o senso comum nas Ciências Sociais, In Metodologia das Ciências Sociais, Porto: Afrontamento, 1986, p.29- 53.

STOCKER, M (1995) - A herança negra da educação, Público. Outubro.

UNESCO (1976) - O Educador e a aborgdagem sistémica, Lisboa: Editorial Estampa.

VEIGA, I. (coord.) (1996). Rede de bibliotecas escolares. Lisboa: [ex. polic.]

VIAL, J. (1975) - Vers une pédagogie de la personne, Paris: P.U.F.

ÍNDICE DE AUTORES

ÍNDICE DE AUTORES

Autores referidos ou citados no texto

ALÇADA (1996) - 43
AMBRÓSIO, T (1987) - 19
ANDERLA, G. (1988) - 22
BARDIN, L. (1977) - 71, 72
BARROSO, (C) , (1989) - 36, 37
BAYARD, P.; BIRGLIN, M. (1991) - 24, 28
BENTO, C. (1991) - 27, 84, 86, 107
BENTO, C. (1992) - 19, 27, 82
BERBAUM, Jean (1993) - 35, 47
BERGER, G. (1992) - 64
BLANCHET, A. et al (1985) - 71
BRITAN, O.; FOURNIER, C (1985) - 23, 35, 45
CANÁRIO, R. (1992) - 12, 19, 34, 36
CANÁRIO, R. (1987) - 34, 38
CANÁRIO, R. (1992 a) - 11, 12, , 20, 31, 32, 82
CANÁRIO, R. et. al (1994) - 10, 20, 25, 27, 30, 87, 107
CANÁRIO, R., OLIVEIRA, F. (1991)
CANÁRIO, R., OLIVEIRA, F. (1992) - 86, 99, 100, 108, 109, 110
CARRÉ (1992) - 49
CHAPRON, F. (1996) - 27
CHARTIER, ANNE MARIE (1991) - 26, 45
CROZIER, M. et FRIDBERG, E. (1977) - 13
DE KETELE (1992) - 22
DE LANDSHEERE, G. (1986) - 22
DEGORCE, A. (1986)
DELANNOY, J. (1983) - 10, 14, 24, 28, 30, 34, 35, 38, 40, 42, 84, 90, 98
DEVELAY (1994) - 48, 53, 55
FABRE (1994) - 47
FERRY, G. (1983) - 46, 47, 52, 53, 54, 55, 110
FERRY, G. (1980) - 52
FURTER (1983) - 23
GALVANI, P. (1991) - 48, 49, 51, 55
GILLY (1989) - 63

GOGUELIN (1995) - 47
GRAWITZ, M. (1990) - 65, 67, 69, 71, 72
HONORÉ (1980) - 47, 48, 51, 53
HUBERMAN, A. (1986) - 85, 108
INSTITUTO Politécnico de Setúbal (1986) - 75, 76
INSTITUTO Politécnico de Setúbal (1988) - 74
JODELET, D. (1989) - 61, 62, 63
LERBET, G. (1980) - 91
LESNE, M. (1984) - 34, 49, 52, 54, 55
MADUREIRA P. (1990) - 65
MIALARET, G. (1980) - 24
MORRISH (1981) - 36, 37
MOSCOVICI, S. (1989) - 60, 62
MOULIS (1996) - 17, 21, 33, 83
MUCCHIELLI, A. (Direction.) (1996) - 65, 70
MUCCHIELLI, R. (1988) - 68
NÓVOA, A. (1988) - 22, 23, 49, 55
NÓVOA, A. (Org.) (1992) - 10, 103
PALMONARI, A. ET DOISE, W. (1986) - 60, 62, 63
PERROUX (1981) - 10
PESSOA, A. (1994) - 10, 13, 29, 30, 38, 84, 107
QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L.V. (1992) - 68, 70
SALGADO, L. (1982) - 23
SANTOS, M. (1985) - 91
STOCKER (1995) - 36
UNESCO (1976) - 37
VEIGA (1996) - 40, 41, 43, 94

ANEXOS

GUIÃO DE ENTREVISTA – ALUNOS

Questão introdutória

Com o contínuo aumento da informação e a rápida caducidade dos conhecimentos, a **educação permanente** e a **autoformação** tornam-se uma necessidade, sendo reconhecidas hoje, na escola, na empresa, na sociedade.

Face a estas novas necessidades, a escola, considerada desde sempre como um espaço privilegiado de ensino e aprendizagem, procura também ela transformar-se e, ter em conta que é preciso aprender durante toda a vida e promover a autoformação.

Esta entrevista tem como objectivo servir de suporte a uma investigação sobre os contributos/constrangimentos do centro de recursos nas dinâmicas de formação da pessoa.

Sub-questões a introduzir no decorrer da entrevista

1 - Na escola que frequenta considera que existem espaços privilegiados de **autoformação** e de **formação permanente**?

Em caso afirmativo, gostaria que falasse sobre eles.

2 - Nesses espaços quais os aspectos que para si têm maior relevância?

2.1. - Os aspectos materiais;

(os espaços, os equipamentos disponíveis, a documentação específica para o seu curso; a sua existência em diferentes suportes, o tipo de documentação)

2.2. - Os aspectos de natureza humana;

- A quantidade de pessoas e a sua formação;
- A forma como é atendida(o) / apoiada(o), são respeitadas as suas dificuldades/necessidades ?

2.3. - Os aspectos da organização;

- Horários;
- Regulamentos
- A acessibilidade dos documentos

- 3 - Quais as actividades que desenvolveu relacionadas com o centro de recursos que tenham sido importantes para a sua formação?
Quer falar sobre algumas delas?
- 4 - Considera que o espaço de que temos vindo a falar pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento e sucesso dos alunos ?
- 5 - Algumas pessoas dizem que; mais importante do que o que se vem procurar nesses espaços é o que se encontra sem estar à espera.
- Concorda? sucedeu isso consigo ou com alguns colegas?
- Serão esses elementos desafiadores do desenvolvimento e desencadeadores de novas necessidades ?
- 6 - O que é para si um centro de recursos?
- 7 - Mais tarde, enquanto professor, se tiver oportunidade de participação na de implantação ou gestão de um centro de recursos, o que é que faria de diferente em relação ao que encontrou aqui?

