

UNIVERSIDADE DO MINHO

COMISSÃO INSTALADORA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO

BRAGA—JUNHO, 1975

914

UNIVERSIDADE DO MINHO

INTRODUÇÃO

Comissão Instaladora

- 2.1 - Apoio docente, investigação e divulgação das áreas de investigação
- 2.1.1 - Discussão teórica dos modelos de formação de professores
- 2.1.2 - Suporte curricular e metodológico geral do processo de desenvolvimento
- 2.1.3 - Objectivos de aprendizagem da disciplina "cultura geral e pedagógica"
- 2.1.3.1 - Considerações gerais
- 2.1.3.2 - Área "cultura geral"

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

- 2.1.3.3 - Área "pedagogia"
- 2.1.3.4 - Área "pedagogia experimental"

PROGRAMAÇÃO

- 2.1.4 - Avaliação
- 2.1.5 - Funções do Departamento de Educação quanto ao curso para professores
- 2.2 - Cursos de licenciamento e actualização de professores
- 2.2.1 - Introdução
- 2.2.2 - Análise da situação
- 2.2.3 - Definição dos Objectivos Gerais
- 2.2.4 - Programa

Braga - Novembro, 1974

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO -----	1
2 - ESBOÇO DOS OBJECTIVOS -----	2
2.1 - <u>Apoio docente, organização e orientação dos</u> <u>cursos para professores</u> -----	2
2.1.1 - Discussão teórica dos modelos de formação de professores -----	4
2.1.2 - Esboço curricular e metodologia geral do seu desenvolvimento -----	7
2.1.3 - Objectivos da aprendizagem na componente "cultura geral e psico-pedagogia" -----	14
2.1.3.1 - Considerações Gerais -----	14
2.1.3.2 - Área "Cultura Geral" -----	15
2.1.3.3 - Área de Pedagogia -----	17
2.1.3.4 - Área de Psicologia -----	18
2.1.3.5 - Práticas Pedagógicas: Estágio -----	21
2.1.4 - Avaliação -----	23
2.1.5 - Funções do Departamento de Educação quanto ao curso para professores -----	25
2.2 - <u>Cursos de Aperfeiçoamento e Actualização pa-</u> <u>ra professores</u> -----	26
2.2.1 - Introdução -----	26
2.2.2 - Análise da Situação -----	27
2.2.3 - Definição dos Objectivos Gerais -----	29
2.2.4 - Elaboração do Programa -----	30
2.2.5 - Execução -----	31
2.2.6 - Avaliação -----	32

2.3	- <u>Educação Comunitária</u> -----	32
2.3.1	- <u>Introdução</u> -----	32
2.3.2	- <u>Acções de Formação</u> -----	33
2.3.3	- <u>Centro de desenvolvimento da Educação Comunitária</u> -----	34
2.4	- <u>Outras acções de formação</u> -----	35
2.4	- <u>Investigação</u> -----	35
3	- <u>PESSOAL DOCENTE</u> -----	37
4	- <u>INSTALAÇÕES</u> -----	38
5	- <u>INVESTIMENTO INICIAL</u> -----	38

na definição institucional. Convém, porém, notar que a concepção pedagógica de Curso, desenvolvida curricularmente através de departamentos, é das que melhor corresponde às características da multidisciplinaridade de que as Ciências da Educação são um caso típico.

Ao procurar identificar os objectivos que irão determinar o programa de arranjos do Departamento de Educação da Universidade de Minho, haverá que fazer referência a acções concretas, as quais são a própria justificação da criação desse Departamento.

Essas acções, consideradas de seguida, situam-se no âmbito da formação, relacionada com o desenvolvimento particular de determinados cursos, além de outras mais específicas.

A progressão de cursos para professores, quer a nível de formação inicial, quer no âmbito de aperfeiçoamento, actualização e reciclagem, são tarefas de cariz universitário.

A circunstância de se preverem para a Universidade de Minho cursos de Línguas Vivas, inicialmente ao nível de licenciado, e a existência de um Departamento de Ciências Exactas, necessário para assegurar o arranque dos cursos de Tecnologia, permite considerar a progressão de cursos para professores do ensino superior (licenciado), a nível de formação inicial, em que daí resulta um contributo apreciável das infra-estruturas necessárias para o funcionamento dos Departamentos indicados.

Concretamente, no caso do arranque, pretendem iniciar-se cur-

1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo não é mais do que um esboço de um programa, por objectivos, para o Departamento de Educação da Universidade do Minho e, simultâneamente, uma análise no que se refere à sua viabilidade. Posteriormente, após a aprovação do projecto que se propõe, serão elaborados relatórios de desenvolvimento mais pormenorizados, pelo pessoal docente e técnico entretanto contratado.

Sob o ponto de vista pedagógico e estrutural a Universidade do Minho assenta em dois tipos de unidades fundamentais: Cursos e Departamentos. Não se justifica discutir neste relatório uma tal definição institucional. Convém, porém, notar que a concepção pedagógica de Curso, desenvolvida curricularmente através de Departamentos, é das que melhor corresponde às características da interdisciplinaridade de que as Ciências da Educação são um caso típico.

Ao procurar identificar os objectivos que irão determinar o programa de arranque do Departamento de Educação da Universidade do Minho, haverá que fazer referência a acções concretas, as quais são a própria justificação da criação desse Departamento.

Essas acções, consideradas de seguida, situam-se no domínio da formação, relacionada com o desenvolvimento curricular de determinados cursos, além de outras mais específicas.

A programação de cursos para professores, quer a nível de formação inicial, quer como veículos de aperfeiçoamento, actualização e reciclagem, são tarefas de cariz universitário.

A circunstância de se preverem para a Universidade do Minho cursos de Línguas Vivas, inicialmente ao nível de bacharelato, e a existência de um Departamento de Ciências Exactas, necessário para assegurar o arranque dos cursos de Tecnologia, permite considerar a programação de cursos para professores do ensino preparatório (bacharelato), a nível de formação inicial, sem que daí resulte um acréscimo apreciável das infraestruturas necessárias para o funcionamento dos Departamentos indicados.

Concretamente, na fase de arranque, pretendem iniciar-se cur-

soz que conduzam ao grau de Bacharel em Línguas Vivas (Educação) e de Bacharel em Ciências Exactas (Educação).

A programação de cursos para professores ao nível da Licenciatura seria uma extensão futura, função da experiência colhida nos cursos agora propostos.

Os cursos de professores, a nível de formação inicial, exigem uma discussão que mais adiante se fará, dada a grande evolução sofrida nos últimos anos pela teoria da formação de professores.

No que se refere à formação de especialistas e técnicos de Ciências da Educação, trata-se de um tipo de Ensino Superior ainda não desenvolvido curricularmente nas Universidades Portuguesas e o seu lançamento só será considerado em estádios ulteriores de desenvolvimento.

Uma das acções específicas, à qual se pretende atribuir significado especial, diz respeito aos programas no domínio da Educação Comunitária.

Encontra-se a Universidade do Minho inserida numa região empenhada no processo de desenvolvimento comunitário. Foram feitas experiências nesse sentido, inclusivamente a duma Escola Comunitária. Existe uma equipa de desenvolvimento comunitário do Minho e a Escola do Magistério Primário de Braga tem no corrente ano, pela primeira vez, no seu currículo, uma disciplina de Educação Comunitária.

Torna-se evidente, porém que todas estas acções e iniciativas necessitam dum suporte técnico-científico que lhes confira dimensão de rigor e qualidade. Julga-se que a intervenção da Universidade do Minho no processo, quer a nível de formação de agentes de educação comunitária e de cursos de expansão e sensibilização, quer como dinamizadora, em programas especificamente estruturados de desenvolvimento comunitário, ou ainda como avaliadora (investigação), se reveste da maior importância e é urgente.

Merece referência especial o papel que o Departamento de

Educação será chamado a desempenhar em iniciativas tipo "pedagogia difusa".

São iniciativas desta natureza todas as que, sem carácter pròpriamente estruturado, têm por objectivo fornecer informações sobre temas pedagógicos de interesse, ou motivar, por exemplo, o seu debate. Aí se poderiam incluir, entre outros, colóquios, conferências, etc., sobre inovação pedagógica para professores dos diversos graus de ensino, incluindo o superior. Tais acções distinguem-se, evidentemente, dos cursos especificamente estruturados para aperfeiçoamento e actualização de agentes educativos.

Outro objectivo que, pela sua natureza universitária, competirá realizar ao Departamento de Educação, é o da investigação educacional, sobretudo a que se refere ao vasto campo da "relação educativa" em si pròpria, do seu objecto e agentes. Abre-se-lhe, neste aspecto, um vasto leque de problemas que podem originar outros tantos projectos, mas entende-se que as acções que vierem a ser programadas se devem enquadrar num programa global de investigação educacional, de que é urgente dotar o País. Por isso, nesta altura, se lhe não faz referência pormenorizada.

Tratamento diferente parece dever merecer a programação do Departamento de Educação com referência ao funcionamento da pròpria Universidade, enquanto instituição pedagógica.

Perspectivada pedagogicamente, pressupõe o funcionamento da Universidade a possibilidade de recurso a meios do âmbito da investigação educacional de desenvolvimento que cabem, por natureza, na esfera de funções dum Departamento de Educação. Basta para tanto lembrar a problemática relacionada com a avaliação da aprendizagem, com as técnicas de intervenção a nível de comunicação educativa, com a orientação e acompanhamento de alunos, etc.

2 - ESBOÇO DOS OBJECTIVOS

2.1 - Apoio docente, organização e orientação dos cursos para professores

2.1.1 - Discussão teórica dos modelos de formação de professores.

Antes de mais, observa-se que a Universidade Portuguesa, como aliás algumas outras Universidades europeias, não possui, até ao momento, qualquer estrutura institucionalizada para formação de professores⁽¹⁾. Estes são recrutados, em parte, entre os químicos, matemáticos, linguistas, etc., que são formados nesses ramos de saber pela Universidade, mas a quem não foi dada qualquer formação específica para o professorado. E diz-se em parte, pois que dos professores do ensino preparatório só cerca de 20% tem as habilitações que, por lei, são exigidas para esse grau de ensino. A este facto há que acrescentar a previsão referente ao período 1974/79, da necessidade de 9582 novos professores para o ciclo preparatório⁽²⁾.

Por isso, também, a legislação da carreira docente do ensino preparatório e secundário os tem admitido como professores de facto, mas lhes tem negado as garantias do funcionalismo de quadro, considerando-os como "eventuais" ou "provisórios". São professores mas não são.

Se, em Portugal, se quizer sair desta situação, não se vê que possa haver outro caminho que não seja o da promoção imediata de programas de formação de professores nas Universidades e/ou outras Escolas Superiores. Tais programas, respeitando evidentemente a sua natureza curricular específica, devem no entanto ser concebidos como programas de formação de autênticos profissionais do ensino, como o são os de formação de médicos, engenheiros, historiadores, etc., de tal modo que o respectivo título ou diploma permita ao seu detentor entrar em carreira, sujeito aos deveres e direitos do estatuto sócio-profissional da classe.

O que fica dito aponta já para um modelo integrado de forma-

(1) - A última reforma das Faculdades de Ciências criou nestas faculdades uma licenciatura em "ramo educacional". Porém, nem as actuais Faculdades de Ciências são instituições de formação de professores, nem tampouco a estrutura desses cursos permite atingir esse objectivo.

(2) - "Novas hipóteses de valores previstos para efectivos, professores e despesas correntes no período do IV Plano de Fomento", G.E.P., IV P.F./11, 1972

ção de professores em que os currículos sejam organizados, à partida, de modo a integrarem todas as unidades de aprendizagem definidas pelos objectivos da formação de professores. Se, por hipótese, tais unidades se podem reduzir a três grandes componentes, "formação científica", "cultura geral e psico-pedagógica" e "práticas pedagógicas", a planificação do currículo deve ser feita de modo a permitir um desenvolvimento longitudinal unificado dessas três componentes. Uma tal unificação, embora os temas se desenvolvam em fases sucessivas, justifica-se pelo próprio objectivo da aprendizagem neste caso específico, que é de formar para uma função cujo exercício se deve processar pondo em jogo simultaneamente (unificada e integradamente) os saberes e experiências resultantes dessa aprendizagem. Seria catastrófico (tem sido) que, por exemplo, o professor ao dinamizar a aprendizagem dum tema de dada área do saber, se esquecesse de unificar, integrar todos os pressupostos pedagógicos inerentes ao processo: conhecimento do tema, técnica da dinamização para a sua aprendizagem e características dos sujeitos da relação (incluindo ele próprio).

Ora o modo como a formação dos professores tem sido feita, em dois ou três tempos distintos, não favorece, pelo contrário, uma tal integração. O Bacharel ou o Licenciado que fez os seus estudos em Faculdades ou Institutos Superiores que nada têm a ver em si, com a formação de professores; que numa segunda fase aprova umas quantas matérias teóricas do âmbito da psico-pedagogia e que, finalmente, aprende e exercita determinados métodos didácticos com aplicação às matérias de que vai ser professor, só muito dificilmente poderá realizar a unificação dos saberes aprendidos para ser professor.

Questões diferentes levanta o problema da realização institucional dum tal modelo. Que formas deverá ela tomar? De que meios necessita?

Torna-se claro que as formas de realização institucional podem ser diferentes. Uma, em si, integrada e polivalente, seria do género Faculdade, Instituto ou Escola Superior; outra, seria a sua realização através de uma estrutura inter-departamental.

No caso concreto da Universidade do Minho, só a segunda hi-

pótese é de considerar, porquanto se trata de uma Universidade que se define institucionalmente, no aspecto de organização pedagógica, por Cursos e Departamentos. Assim, os cursos para professores a ministrar na Universidade do Minho, serão necessariamente cursos inter-departamentais, surgindo naturalmente como de importância fundamental as funções que o Departamento de Educação terá em relação a esses cursos.

Já nos parece merecer alguma discussão a problemática referente aos meios, e mais concretamente, aos meios que servem de suporte às "práticas pedagógicas".

No sentido mais lato, as "práticas pedagógicas" englobam actividades que vão desde a observação de material didáctico, de aulas, de alunos, do funcionamento da escola, etc., até "dar aulas", passando por experiências de simulação de ensino, planificação e avaliação curricular, etc. Ora, adivinha-se facilmente que tais actividades pressupõem a existência de "escolas de aplicação", ligadas ao programa de formação. Para dispor delas tem-se seguido dois regimes: o da sua criação no âmbito da própria instituição - escola anexa - ou o regime de contrato com escolas de região, que passam a desempenhar as funções de "escolas de aplicação".

A primeira solução afigura-se-nos como pouco aconselhável, sob o ponto de visto sócio-pedagógico, por poder facilmente evoluir para um tipo de escola elitista em que as competências e tensões sociais se viriam a manifestar. Pela segunda, sobretudo se se escolher uma solução rotativa, minimizam-se tais inconvenientes, embora se possa reduzir a eficiência pedagógica. Em qualquer dos casos, haverá que programar devidamente as actividades de "práticas pedagógicas" de forma a que elas se transformem num factor positivo para a própria "escola de aplicação". E pressente-se que o podem ser. Basta pensar no papel dinamizador que elas não deixarão de ter na inovação pedagógica.

No caso concreto da Universidade do Minho, pensa-se que a melhor solução será a de estabelecer contratos com escolas da região, as menos apetrechadas até, garantindo, por um lado, aos alunos o contacto prático com a futura profissão e, contribuindo, por outro, para a dinamização dessas escolas.

Aí se realizarão "práticas pedagógicas" que constem do currículo e a que se faz referência mais adiante. Nessa mesma altura se discutirão também as possibilidades de realização curricular do modelo proposto no contexto concreto da programação global da Universidade do Minho.

2.1.2 - Esboço curricular e metodologia geral do seu desenvolvimento.

De acordo com o que fica dito, o currículo deve obedecer aos seguintes objectivos básicos de formação:

- 1º Formação geral e psico-pedagógica dos alunos.
- 2º Formação científica no âmbito da futura docência.
- 3º Conhecimento directo da profissão e seu pré-exercício através de "práticas pedagógicas".

Tal currículo, de acordo com a legislação do ensino superior, organizar-se-á em função da obtenção do grau de bacharel ou de licenciado, segundo o respectivo nível de docência a que os seus candidatos se destinam, procurando que os estudos da licenciatura sejam uma continuação horizontal e não sobreposição vertical dos do bacharelato.

Ao tentar esboçar o currículo há que ter em consideração a estrutura da instituição onde ele se irá desenvolver. Ora, como já mais de uma vez se referiu, a Universidade do Minho é uma Universidade inter-departamental, donde resulta que, em termos de processo de aprendizagem, os cursos são apoiados por diferentes Departamentos, embora o apoio dum determinado possa ser mais importante. Por outro lado, temas de aprendizagem desenvolvidos por um Departamento podem ser seguidos por alunos de diferentes orientações profissionais.

Escusado será assinalar as vantagens deste sistema, sendo no entanto convenienté recordar as seguintes, por esclarecerem a discussão:

- 1º É o mais adaptado à prática da inter-disciplinaridade.
- 2º É o mais permeável à mudança de orientação dos alunos.
- 3º Permite, a partir de unidades didácticas gerais, diver-

sificar a orientação profissional dos alunos, sem repetições e sobreposições inúteis.

Assim sendo, do que se trata propriamente neste esboço curricular não é de apresentar um currículo em si diferente dos outros, mas tão somente de, em conjugação com estes, delinear o módulo que seja aplicável à realização dos objectivos da formação de professores. Fazendo-se fé na teoria da "experiência generalizada", parte-se do princípio de que quem aprendeu, por exemplo, uma língua viva, a pode vir a aplicar em actividades profissionais diferentes, embora dependa de outras aprendizagens específicas e de motivações pessoais. No caso dos futuros professores, tratar-se-á de interesses vocacionais para a profissão e da aquisição de saberes de natureza psico-pedagógica.

Daí a grande vantagem em que se pratiquem métodos de selecção de admissão à Universidade que ponham em evidência não só os conhecimentos básicos dos alunos, mas especialmente a sua capacidade de trabalho e aptidão para o curso que escolheram.

Trata-se de uma tarefa que deverá ficar a cargo do Departamento de Educação, o qual utilizará os métodos científicos mais aconselháveis para esse fim.

Nesta perspectiva se deve entender o modelo-curricular que se apresenta no Quadro I, em que as "Unidades A" são conteúdos do âmbito da formação geral e psico-pedagógica, as "Unidades B" conteúdos da formação científica em que o aluno vai ser professor e as "Unidades C" "práticas pedagógicas".

Como se torna claro, o processo de aprendizagem relativo a cada uma destas "Unidades" terá a correspondência departamental que se observa no Quadro II, devendo a correspondência "Unidades B" - Departamento tomar-se apenas como exemplo.

Em etapas posteriores de evolução da Universidade, prevê-se que, com o desdobramento, no sentido da especialização dos Departamentos, a correspondência se possa alargar, sobretudo a das "Unidades A", que poderão vir a corresponder não só ao Departamento de Educação, mas também, por exemplo, ao Departamento de Psicologia e/ou ao de Sociologia.

Descendo a aspectos mais concretos da programação dum cur-

QUADRO I

PLANO GERAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (BACHARELATO)

	1º Semestre	Horas	2º Semestre	Horas
1º ano	1. Unidades A		Unidades A	
	2. Unidades B ₁		Unidades B ₁	
	3. Unidades B ₂		Unidades B ₂	
	4. Unidades C		Unidades C	
2º ano	1. Unidades A		Unidades A	
	2. Unidades B ₁		Unidades B ₁	
	3. Unidades B ₂		Unidades B ₂	
	4. Unidades C		Unidades C	
3º ano	1. Unidades A		Unidades A ₁ :Metodologia	
	2. Unidades B ₁		Unidades B ₁ :Metodologia	
	3. Unidades B ₂		Unidades C :Monografia	
	4. Unidades C			

QUADRO II

UNIDADES DIDÁCTICAS	DEPARTAMENTO
UNIDADES A	D. DE EDUCAÇÃO
UNIDADES C	D. DE EDUCAÇÃO
UNIDADES B ₁	D. DE FÍSICA
UNIDADES B ₂	D. DE HISTÓRIA
UNIDADES B _X ...	DEPARTAMENTO X...

rículo para formar professores, há questões muito específicas que merecem alguma discussão. A mais relevante de todas, nesta fase, será certamente a que se refere à estratégia a seguir em termos de realizar o máximo de adequação do modelo de formação às necessidades do grau de ensino a que se destinam os professores. Concretamente: como organizar o currículo de modo a que os professores venham a ser aqueles que o Ensino Preparatório necessita?.

Uma discussão desta natureza pressupõe, como é evidente, que antes de mais se definam perfeitamente as "necessidades" do Ensino Preparatório, isto é, que se tenham como aceites determinados princípios orientadores da sua metodologia, o que não acontece. Há certamente um irrefutável, que é o direito de todos os cidadãos a uma "educação fundamental" que, num mínimo, se deve estender até aos 14-15 anos, mas o como fazê-la e de que deve constar é matéria muito controversa.

Apenas como exemplo, refira-se que, enquanto uns dizem que os conteúdos instructivo-formativos devem ser unificados e de "educação geral" ao longo de todo o ciclo da educação básica, outros pretendem que eles devem ser diversificados, pelo menos a partir dos 12 anos, em ordem à criação de condições para a realização das primeiras sínteses electivas.

Estas funcionarão como indicador da orientação pessoal do aluno. Uma questão tão simples como esta, põe ao organizador de currículos para formação de professores problemas extremamente complicados. Com efeito, não é a mesma coisa formar professores para um tipo de ensino unificado e de "educação geral" que para um ensino que, embora ainda de "educação geral", postula a diversificação como indicador da orientação da personalidade do aluno, se por outra razão não fôr.

Na generalidade, pode dizer-se que o Ensino Preparatório pretende realizar esses dois objectivos. É essa interpretação que permite aliás o último arranjo do currículo do 1º e 2º anos que prevê duas grandes áreas, assim distribuídas:

- | | |
|------------------------|--|
| | _____ Língua Portuguesa |
| | _____ Iniciação a uma língua estrangeira |
| 1. ÁREA DA COMUNICAÇÃO | _____ Matemática |
| | _____ Educação Visual |
| | _____ Educação Musical |
| | _____ Educação Física |
| | _____ História-Geografia |
| 2. ÁREA DA EXPERIÊNCIA | _____ Ciências da Natureza |
| | _____ Trabalhos Manuais |
| | _____ Educação Religiosa |

Dada a estrutura pedagógica inicial da Universidade do Minho, é viável, a partir do 1º ano, organizar um programa de formação de professores para a "área de comunicação" - Língua Portuguesa e Iniciação a uma língua estrangeira. Para tanto se contaria com o apoio docente do Departamento de Línguas Vivas, incluindo o Laboratório de Línguas, e o Departamento de Educação.

Seria ainda realizável um programa de formação para a "área da experiência" - Ciências da Natureza - contando com o apoio didático do Departamento de Ciências Exactas.

O currículo de formação de professores para a área de comunicação - Língua Portuguesa e Iniciação a uma língua estrangeira - compreenderia as seguintes "unidades didáticas" básicas:

1. Unidades de Ciências da Educação (Teoria da Educação, Psicologia e Sociologia)
2. Unidades de Língua Portuguesa
3. Unidades de uma língua estrangeira
4. Metodologias e Práticas Pedagógicas

Quanto ao currículo de formação de professores para a "área de expressão" - Ciências da Natureza - as "unidades didáticas" básicas seriam:

1. Unidades de Ciências da Educação (Teoria da Educação, Psicologia e Sociologia)

2. Unidades de Ciências Físicas e Químicas
3. Unidades de Ciências Biológicas
4. Metodologias e Práticas Pedagógicas

Prevê-se que, pela formação que recebem, estes diplomados poderiam ser também professores, das respectivas matérias, nos 3º e 4º anos, onde se mantém, até agora, o regime de disciplinas.

Como observação final, torna-se por demais evidente que não é este o momento para fazer um desenvolvimento pormenorizado destes currículos que serão posteriormente estudados pelo Conselho do Curso.

Pensa-se que a formação de professores se deve orientar profissionalmente e, assim, que todas as acções nesse sentido organizadas terão como objectivo o estabelecimento de condições que favoreçam o desenvolvimento nos alunos das qualidades exigidas pela profissão.

Tais acções parece poderem resumidamente abranger três grandes temas:

- 1º Acções fomentadoras e propiciadoras de auto-descoberta e auto-reconhecimento por parte do aluno-futuro-professor das suas possibilidades de ser educador e mediador de aprendizagem.
- 2º Acções orientadoras no sentido de proporcionar ao aluno-futuro-professor o conhecimento interiorizado do ser humano seu-futuro-aluno, como ente moral, onde a convergência das aprendizagens deve tender para a sua mais perfeita integração pessoal e sócio-cultural.
- 3º Acções de eficácia do processo educativo e didáctico em ordem à realização do "princípio de economia" em educação: utilização de métodos e técnicas que tornem possível o máximo de rendimento com o mínimo de gastos e no menor tempo.

De acordo com estes princípios, propõe-se uma metodologia geral de desenvolvimento que se caracterize:

A) - QUANTO A PROGRAMAS

- Conteúdos que se orientem mais para a criação de condições fomentadoras do desenvolvimento da personalidade dos alunos que para a realização de esquemas formais de didactismo.
- Correspondência entre os objectivos institucionais e as necessidades da profissão.
- Em íntima relação com o anteriormente dito, sua avaliação contínua, em ordem à introdução das inovações exigidas.

B) - QUANTO A MÉTODOS

- Métodos activos de participação dos alunos, recorrendo-se mais a uma pedagogia da aprendizagem que a uma pedagogia do ensino.
- Uso de métodos e técnicos de comunicação que tornem a aprendizagem mais eficiente e mais "educativa".
- Predominância da aprendizagem pessoal do aluno, em trabalho pessoal ou de grupo, sobre o ensino tradicional do professor.
- Confronto permanente entre os métodos e a sua avaliação contínua, no sentido de os recriar e de adoptar os mais adequados.

Na sequência de tudo o que se vem dizendo, considera-se que a solução mais válida, no que se refere à formação de professores, é organizar os currículos de tal modo que o título académico corresponda ao título profissional. Assim, o diploma que o "centro de formação" passaria ao aluno teria não só um valor académico mas também profissional.

É porém evidente que isto supõe, em relação ao desenvolvimento curricular, uma determinada organização, organização que nem sempre é possível fazer de imediato. Por outro lado, é controverso se, com uma educação pós-primária de 7 anos e 3 anos de ensino superior, se pode preparar professores a todos os níveis de integração curricular, incluindo portanto a prática de "dar

aulas", mesmo que se trate de professores do "ensino preparatório" (4 ou 5 anos pós-primária). Pensa-se que, efectivamente, seriam necessários para isso, pelo menos, 4 anos, o que não encontra solução na actual legislação do ensino superior que concede o grau de bacharel ao fim de 3 anos e o de licenciatura ao fim de 5.

Perante o exposto, propõe-se uma solução de certo modo intermediária: organizar o desenvolvimento do currículo de tal modo que os alunos tenham o maior contacto possível com a profissão, sobretudo como aplicação das unidades de aprendizagem, reservando para um 4º ano, se se trata de bacharéis, ou 6º ano se se trata de licenciados, a prática de "dar aulas". Essa "prática pedagógica" seria "orientada" por uma equipa da qual fariam parte professores metodólogos e um ou dois elementos da Universidade, concretamente, um do Departamento de Educação e outro do Departamento do âmbito do saber em que o professor vai exercer a actividade docente.

Para atingir o objectivo proposto, nos quatro últimos semestres, os alunos devem ter uma tarde por semana liberta de disciplinas curriculares, que pode ser usada para actividades do tipo indicado.

2.1.3 - Objectivos de aprendizagem na componente "cultura geral e psico-pedagógica".

2.1.3.1 - Considerações gerais

- a) O termo Cultura, quer adjectivado de "geral" quer de "psico-pedagógica", deve entender-se em acepção dinâmica e criadora, como um sistema de ideias-força, de descobertas, de técnicas, de realizações, etc., em movimentos constantes de influências recíprocas, para a criação de novas ideias, novas técnicas.

O homem culto é assim o que, vivendo no seu tempo, participa na mudança, na inovação, no movimento para estruturas mais perfeitas, para um mundo melhor, tornando-se por essa participação um ser mais realizado e mais inte-

grado, individual e socialmente.

- b) Na medida em que os modos de ser e estar constituem aprendizagem e deles resultam, toda a acção educativa, especialmente a institucionalizada, se deve organizar de maneira a poder servir de estímulo à formação de personalidades cultas, aptas para participar, de acordo com as suas capacidades e o seu saber, na planificação e no desenvolvimento de estruturas adequadas ao bem estar individual e social.

- c) É um princípio pedagógico elementar o de que a aprendizagem se não faz no vácuo.

Daí que o professor só fomenta aprendizagem ou faz transmissão do que previamente aprendeu ou lhe foi transmitido. Sucede assim que, se a Escola, para cumprir os seus objectivos, há-de fomentar aprendizagens para ser actualizado e culto, se torna necessário que o professor o seja antes de ninguém. Em relação às grandes coordenadas que definem a época actual, mal se compreenderia portanto a existência dum agente educativo que, a níveis qualitativos e quantitativos diferentes, segundo o grau de docência a que se dedica, não possuísse uma visão geral integrada dos grandes problemas do Homem e da Ciência, com aplicações ao meio concreto em que opera, e uma visão mais pormenorizada do que directamente ensina e do processo educativo e seus elementos.

2.1.3.2 - Área "Cultura-Geral"

- a) Entende-se que o que mais interessa é a aquisição de métodos de reflexão fundados nos conceitos e na metodologia das Ciências Sociais, com vista ao desenvolvimento da capacidade para a realização de grandes sínteses dos problemas do homem, da vida e das ciências correlativas. Partindo do mais geral para o particular, uma tal aprendizagem concretizar-se-ia no estudo aplicado desses problemas a situações concretas no meio em que ela se processa.

- b) Por outro lado e partindo-se do princípio, comumente aceite, de que a pedagogia não é mais do que uma forma de comunicação, talvez a forma de comunicação por antonomásia, sugere-se que aos futuros professores seja proporcionada uma "cultura geral", no sentido em que se vem tomando a expressão, sobre os problemas gerais da comunicação, como introdução e fundamento do tipo específico de relação comunicativa em que a sua profissão consiste. Eles devem saber comunicar com os alunos, com os colegas, com os superiores, com os pais dos alunos, etc. Assim, temas como psico-sociologia dos grupos e da relação grupal ou "a duo", formas e canais de comunicação, elaboração e transmissão de "mensagens", a comunicação como "lugar" educativo, etc., parece deverem fazer parte da "cultura geral" dum professor.

Os conteúdos a) e b) poderiam aglutinar-se, em termos de "disciplinas" numa disciplina de INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS.

IMPORTANTE:

- a) A comunicação põe em relação, em comum, uma pessoa com outra e, quando ela é estritamente pedagógica, fá-lo para a descoberta, para o "crescimento", para a actualização das potências educáveis do sujeito. A experiência demonstrou que, nesse sentido, não se comunica, não se ajuda o outro a "crescer", a descobrir-se, a actualizar-se, se previamente não se "cresceu", não se fez a sua descoberta. Descoberta do seu ser moral e descoberta vocacional para a comunicação pedagógica, para se ser educador. Por isso se sugere que seja reservado o tempo suficiente para sessões tipo "grupo de encontro" ou outras, entrevistas com "conselheiros", etc. que permitam aos alunos equacionar, em tipo de problema pessoal, a questão da sua orientação vocacional. Pressupõe-se que o Departamento poderá dispor dum serviço de "Orientação e Aconselhamento" que colaboraria neste trabalho.
- b) Entende-se que, como matéria obrigatória, deve ainda con-

siderar-se a Educação Física. Não se concebe porém tal "disciplina" como mera expressão corpórea de movimentos mais ou menos perfeitos e harmônicos esteticamente, mas como autêntico método de formação da personalidade. O ser-se professor tem muito de "ascese" no sentido de auto-domínio sem increspamento, capacidade de ultrapassar-se para se "encontrar" com o outro, doação, em suma, e certas técnicas de educação física, aliadas aliás a outros tipos de expressão plástica podem concorrer muito para uma formação deste tipo.

2.1.3.3 - Área de Pedagogia

- a) Entende-se que esta área deve proporcionar, antes de mais, uma visão sistemática integrada dos grandes problemas do homem como ser educável e do próprio processo educativo. O conhecimento dos contributos da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia, das Ciências Naturais, etc., às Ciências da Educação é indispensável ao futuro professor. Tal temática poderia ser tratada numa INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.
- b) A situação pedagógica concreta, situação escolar, exige o conhecimento de métodos específicos de actuação, quer para o estabelecimento de relações pessoais, quer para a organização das aprendizagens. Temas como Pedagogia de grupos (animação e dinâmica de grupos escolares), observação e experimentação em situação escolar, técnicas áudio-visuais e outras, para não falar nos métodos didácticos que fazem parte, por natureza, do conteúdo de formação de futuros professores, são parte integrante do currículo de formação de docentes.
- c) Embora se pense que o acento didáctico se deve pôr na aprendizagem da metodologia das matérias da especialidade é evidente que a organização duma tal aprendizagem supõe conhecimentos prévios de desenvolvimento curricular, necessários aliás a toda a actuação em situação escolar.

- É portanto outro tema a desenvolver. Os temas de b) e c) constituiriam a matéria de MÉTODOS E TÉCNICAS EDUCATIVAS.
- d) Parece que não ficaria completa a formação psicopedagógica do aluno, sem uma visão histórica das instituições e teorias educativas. Daí a necessidade de incluir na formação dos professores temas de HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PEDAGOGIA.
- e) As influências recíprocas sociedade-educação, para não dizer comunidades-educação e educação-sociedade ou educação-comunidades deram origem a um conjunto de estudos que levaram um pedagogo⁽³⁾ a criar o termo de paidocenose e desenvolver toda uma teoria sobre os tipos de educação diferenciada, correspondente a diferentes estímulos educativos (paidocenose). O educador que actua sobre um meio social concreto, não pode deixar de estudar e conhecer essas influências. Tal temática entraria no âmbito da SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO.

2.1.3.4 - Área da Psicologia

Antes de mais parece dever-se recordar que, embora a ligação estreita entre a Psicologia e a Pedagogia aconselhe e justifique uma preparação psicológica sistemática dos futuros professores, não seria realista perder-se de vista que se não trata de formar "cientistas" em Psicologia e que, por conseguinte, o professor de Psicologia não deve pretender que os seus alunos dominem todo o vasto campo da matéria.

Mais do que formar "psicólogos" interessa, nesta matéria, proporcionar aos alunos um conjunto de técnicas de observação, com os respectivos fundamentos teóricos, evidentemente, que lhe permitam mais tarde, como pedagogos "práticos", compreender e avaliar correctamente os comportamentos dos seus alunos. Além disso, não se esquecerá que o aluno é ele próprio também um ser em formação e que esta matéria deverá ser, em relação a isso, formativa

(3)- GARCIA HOZ, V.: Pedagogia Sistemática, C.S.I.C. Madrid, 1956

por antonomásia.

Assim os objectivos a alcançar pelo ensino da Psicologia são fundamentalmente dois:

- 1º Ajudar o aluno-futuro-professor a completar, de forma consciente e equilibrada, a sua própria maturidade.
- 2º Proporcionar-lhe as aprendizagens necessárias para que ele possa, uma vez em exercício, ajudar os seus alunos a realizarem-se plenamente.

É em função disto que o futuro educador deve conhecer a psicologia da criança e do adolescente, a qual lhe fornecerá os dados necessários à compreensão e adequada avaliação dos diferentes estádios de desenvolvimento e do mecanismo das suas funções; do fenómeno do crescimento geral; das diferenças aptitudinais; das perturbações caracteriais; das influências mesológicas-físico-geográficas, sociológicas ou psicológicas no comportamento e na evolução do ser humano; da evolução dos interesses, da linguagem, dos jogos, da expressão plástica, em suma, do desenvolvimento intelectual, social, moral e religioso da criança e do adolescente.

É evidente que estudos deste género, que se integram mais no conteúdo formal duma Psicologia do Desenvolvimento, pressupõem conhecimentos prévios de Psicologia Geral, de natureza teórica, tais como:

- 1º A natureza do conhecimento: as sensações, as percepções, a consciência, a inteligência, a memória e a imaginação, a linguagem, etc.
- 2º A afectividade: as emoções, o prazer e a dor, etc.
- 3º A actividade: os reflexos, as tendências, os instintos, as paixões, os hábitos, a vontade, o carácter, a personalidade, etc.

Certos aspectos especiais da Psicologia, de interesse mais estritamente pedagógico, serão tratados, numa terceira fase, mediante temas como: o estudo individual ou em equipa de casos (case-work); a aprendizagem, suas teorias e mecanismos; a caracterologia, teorias e uso; os atrasos e inaptações escolares e o

"remedial teaching"; técnicas de observação de alunos, etc., etc.

Todos estes temas são do âmbito geral da PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO;

Com orientações metodológicas gerais, parece importante ter presente as seguintes:

- 1º Para se estabelecer uma ordem, convém dar numa 1.^a fase uma visão de conjunto de Psicologia; numa 2.^a, tratar-se de problemas de psicologia da criança e do adolescente e numa 3.^a estudar assuntos psicológicos de interesse directo para a pedagogia. Isto porém não deve supôr que se trate de três ensinios que nada têm a ver uns com os outros; pelo contrário devem ser encarados como uma globalidade e assim há-de ser necessário fazer referências na 1.^a fase a conceitos ou questões cuja necessidade só então se "descobre". Por isso talvez fosse aconselhável que um mesmo professor seguisse uma mesma turma, no decurso da sua formação psicológica.
- 2º Não se deve esquecer que a Psicologia, como aliás qualquer ciência, supõe factos, observações, experiências, mas também explicações e verificações. Parece melhor método começar pela observação dos factos e ir fazendo explicações e verificações parciais que depois se integram num conjunto, que seguir o caminho inverso, para não correr o risco de teorizar sobre assuntos sem interesse para os alunos.
- 3º Em todo o caso, parece ser mais importante proporcionar aos futuros professores métodos de trabalho e um conhecimento prático dos problemas psicológicos com que se vai deparar, que um estudo exaustivo de todos os problemas da Psicologia.
- 4º O estudo da Psicologia pode organizar-se de dois modos: estudar a evolução e o comportamento, em todos os seus níveis e aspectos em períodos diferentes; ou estudar separadamente cada um dos níveis, aspectos ou funções mentais em todos os períodos. O professor escolherá o modo que melhor lhe parecer, sem no entanto esquecer que as expo-

sições teóricas, em si, não têm grande lugar nesta matéria e que por isso, devem surgir, preferentemente, da necessidade de explicar, sintetizar ou problematizar observações feitas.

5º Aconselha-se o seguinte esquema de trabalho que pressupõe participação activa dos alunos a nível de "trabalho de campo", fontes bibliográficas e primeira aproximação interpretativa:

- a) - Observar o comportamento das crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, em situações concretas, quer na Escola de aplicação, quer em reuniões de juventude, jogos, etc.
- b) - Analisar as observações mais significativas feitas com uma primeira aproximação explicativa, por parte dos alunos.
- c) - Intervenção do professor de psicologia no sentido de ensinar as noções de psicologia necessárias à total compreensão e interpretação dos problemas postos. Saliencia-se que o "esquema" exige uma certa "orientação" do professor no seu desenvolvimento e nos temas, pelo menos inicialmente.

2.1.3.5 - Práticas pedagógicas: estágio

- a) O estágio entende-se não como um espaço de tempo dedicado à prática de ensino, seguindo instruções de outrém ou critérios teóricos previamente apreendidos, desligado do período de formação, mas como fazendo parte integrante desse período.
- b) Todo o período de formação deve ser simultaneamente um período de "estágio" para o aluno-futuro-professor e por isso se deve criar um clima humano e técnico que favoreça uma tal situação. Não se trata só, nem talvez principalmente, de aprender processos de transmitir os conteúdos de certas disciplinas, mas de apropriar a dimensão total dum modo de estar e ser do mundo: EDUCADOR.

- c) Pensa-se que a concepção tradicional "estágio temporalmente depois da teoria" é errada ou, pelo menos, não corresponde aos objectivos da educação actual. Pelo contrário, parece que ele deve ser, simultâneo, de modo a permitir a ligação funcional entre a teoria e a prática, assegurando a reciprocidade do trinómio "inovação-pesquisa-desenvolvimento" que se pode transformar em "desenvolvimento-inovação-pesquisa".
- d) Um modelo de estágio, que acompanhe a formação de professores, para o ensino preparatório, poderia ser o seguinte:
- 1º Ano - Acções orientadas para criar ao aluno condições aptas ao conhecimento de si próprio como aluno-futuro-professor.
 - 2º Ano - Acções orientadas no sentido de criar condições ao aluno para se exercitar como futuro-professor. Contactos com alunos, com a escola, com a administração, etc., orientados no sentido da observação e posteriormente da participação.
 - 3º Ano - Acções orientadas no sentido de criar ao aluno condições para se exercitar como professor (educador). Exercício da actividade docente em regime de prestação parcial de serviço, sempre que possível⁽⁴⁾. Estaria no âmbito mais concreto das Metodologias do Ensino, enquanto prática didáctica, mas devia ser o aglutinador de toda a formação em curso.
 - 4º Ano - Pensa-se que o novo-professor deveria ser considerado ainda em estágio durante um quarto ano, embora passasse a dedicar-se integralmente ao exercício docente. Durante esse quarto ano continuaria a depender da Universidade no aspecto técnico-formativo, segundo regulamentação específica.

(4) - Recorde-se a discussão da parte final de 2.1.2.

e) Propõe-se a designação de "Seminário" para as actividades, ditas de "estágio" dos 1º e 2º anos; e de "Práticas pedagógicas" para as dos 3º e 4º anos.

Pensa-se que, mormente, nas "Práticas pedagógicas", deve ser deixada ao aluno ampla liberdade de criação, recorrendo-se sobretudo a processos maiêuticos de planificação e desenvolvimento das "lições" ou de outras actividades. Embora possa ser interpretada apenas por uma pessoa, a "Prática pedagógica" deve começar e acabar num trabalho de grupo. Aproximadamente, poderia seguir este esquema:

1º Tempo - Planificação em trabalho de grupo.

2º Tempo - Desenvolvimento pelo grupo ou por um elemento do grupo, com observação simultânea da parte dos restantes elementos do grupo, ou ainda por cada um dos elementos do grupo, separadamente.

3º Tempo - Avaliação em trabalho de grupo.

f) Todas as actividades de "Seminários" e "Práticas pedagógicas" bem como a formação em geral, que se refere, supõem um regime aproximado ao "regime tutorial".

2.1.4 - Avaliação

A metodologia geral de desenvolvimento dos currículos, referida anteriormente, pressupõe o recurso a uma pedagogia participativa que considera o aluno agente activo da sua formação. Nem outra teoria educativa parece ser defensável num estágio de evolução psico-fisiológica em que as condições funcionais para a conquista da "autonomia" estão realizadas. A educação, como processo, aparece nesta fase, fundamentalmente, como organizadora de "mediações" de que o sujeito se servirá para melhor atingir e realizar a sua autonomia.

Transposta para o campo restrito da aprendizagem, tem esta teoria implicações diversas. Genêricamente, dá ao aluno um papel muito mais importante (e responsável) no desenvolvimento da sua formação, o que implica uma organização escolar que ultrapasse o

modelo de escola cujos objectivos são "apresentar" ao aluno conjuntos formais do conhecimento para ele "aprender" e verificar se e até que ponto ele os aprendeu. Lógicamente, em tal escola, o canal fundamental do processo didáctico é o ensino, que outra coisa não é que dar o programa, segundo uma ordenação formal (deduzida apenas dos conteúdos) que o receptor-aluno é suposto poder (e dever) ser capaz de aprender. Se foi ou não, di-lo-á a avaliação que incidirá então sobre a quantidade do programa aprendido, isto é, sobre o nível de conhecimentos. Em tal sistema não se torna necessário, por estar mesmo fora ou para além dos seus objectivos, inquirir da evolução da personalidade do aluno, do seu grau de maturidade pessoal e como membro da comunidade, das suas preferências, do seu pendor ocupacional, etc.

Sem formular quaisquer juizos de valor sobre tal pedagogia, torna-se evidente que ela deve ser ultrapassada. Na verdade, pelo menos no caso concreto de programas de formação de professores, interessa que eles incidam tanto sobre a formação intelectual como sobre o desenvolvimento de atitudes que façam deles os educadores que a escola renovada e a sociedade necessitam.

Ora, se os conteúdos científicos, porque estranhos ao sujeito, até podem ser "ensinados", já outro tanto se não diz das atitudes. Estas são pessoais, nascem de cada um, admitindo-se no entanto que a sua manifestação pode ser motivada. É evidente que, em termos do processo de formação, quanto mais se puser a ênfase neste seu papel humanista, mais ele nos aparece sobretudo como processo endógeno, requerer a participação activa do próprio sujeito em formação. Educar começaria assim por ser a acção de comprometer as pessoas na sua própria educação.

Estas considerações teóricas servem de fundamentação à proposta duma metodologia de avaliação que se afasta substancialmente da tradicional.

Antes de mais, deverá ela ir muito além da averiguação de níveis de conhecimentos e englobar processos específicos de observação que permitam verificar o desenvolvimento das aptidões (qualidades) correspondentes ao perfil objectivo da formação "procurada". Vem a propósito anotar que, para dotar de maior rigor ci-

entífico o desenvolvimento curricular dos programas de formação de professores, se torna necessário, utilizando as técnicas psicológicas e sociológicas adequadas, elaborar os respectivos perfis profissionais. Estes orientarão posteriormente as acções de formação e os próprios processos de avaliação.

Outra característica da avaliação, em correspondência com os pressupostos teóricos introdutórios, é o não ter ela períodos determinados, mas dever fazer-se em cada instante do processo de aprendizagem e segundo o ritmo de cada interveniente.

Em suma, sem pôr de parte as técnicas tradicionais de avaliação de conhecimentos, que deverão ser aperfeiçoadas ao máximo mas continuam a ser necessários para esse efeito, dever-se-á recorrer a novos métodos de avaliação que permitam ao aluno concluir do seu estado de "crescimento" pessoal e da sua capacidade de inserção social, considerada a nível profissional, comunitário, político, etc. Ao contrário dos métodos de avaliação de conhecimentos, que não têm de obedecer necessariamente a este critério, torna-se claro como nestes o próprio aluno deve ter um papel importante.

2.1.5 - Funções do Departamento de Educação quanto ao curso para professores.

- a) Orientar vocacionalmente os alunos do curso.
- b) Apoiar o Conselho do Curso na organização, avaliação e renovação dos currículos do curso.
- c) Organizar e orientar o desenvolvimento curricular do curso.
- d) Organizar, por si, directamente, o processo ensino-aprendizagem da componente "cultura geral e psicopedagogia" e promover, em colaboração e por intermédio dos respectivos departamentos, o processo ensino-aprendizagem da componente "formação científica".
- e) Organizar e orientar as "práticas pedagógicas", devendo para esse efeito, concretamente:
 - e.1) estabelecer acordos com escolas, para aulas de "estágio" e outras actividades de "prática pedagógica", como observação de alunos, participação em conselhos

- escolares e em reuniões de pais, animação de grupos de alunos, etc.;
- e.2) institucionalizar um tipo de contacto permanente com os respectivos órgãos do Ministério da Educação e Cultura, no sentido de se promoverem inter-acções com benefícios recíprocos;
 - e.3) estabelecer contactos com organismos de juventude e acordar com eles modos de contribuição para a formação de professores.
- f) Organizar, realizar e promover acções de formação permanente e recorrente do professorado; (vide 2.1)
 - g) Participar, quando solicitado e dentro das suas possibilidades, em programas de formação de professores doutras instituições.

2.2 - Cursos de aperfeiçoamento e actualização para professores

2.2.1 - Introdução

O problema da intervenção do Departamento de Educação na política de formação continuada de professores deverá naturalmente ser entendido em articulação com outras instituições que nela participam. Nestas condições, afigura-se prematuro esboçar um quadro de todas as acções possíveis. No entanto, pode adiantar-se, desde já, a definição da atitude funcional que se julga dever tomar-se, o que equivale a estabelecer uma posição metodológica de base. É objectivo que se pretende por agora atingir.

O desenvolvimento de qualquer curso desta natureza supõe a consideração de fases distintas, com aspecto sequencial:

- a) Análise da situação
- b) Definição de objectivos gerais
- c) Elaboração do programa
- d) Execução
- e) Avaliação

2.2.2 - Análise da situação

Em relação aos actuais professores, com ou sem Exame de Estado, há que fazer uma análise crítica da sua posição em relação ao ensino, análise já elaborada pelo Grupo de Formação de Quadros Docentes, num relatório de que transcrevemos parte:

A. Perante o processo de reforma

- pouco esclarecidos do sentido que a informa e dos objectivos que pretende atingir;
- em fase de resposta à modernização de conhecimentos científicos em vários ramos, designadamente:
 - Matemática
 - Linguística;
- em fase de adaptação ao lançamento progressivo de grandes camadas escolares;
- em situação dispersa por vários esquemas educativos:
 - Ciclo directo
 - Ciclo complementar ao Ensino Primário
 - Ciclo TV.

B. No plano científico

- diversidade muito grande de níveis de preparação, desde licenciados em diversas especialidades até casos de ausência total de preparação científica;
- restrita sensibilização à ideia de actualização e aperfeiçoamento permanentes;
- atraso em relação ao desenvolvimento de certas ciências, designadamente:
 - Matemática
 - Linguística;
- desfasamento, em muitos casos, entre a especialidade forte da preparação científica e a do ramo disciplinar

de docência;

- insuficiente adaptação de alguns monitores do Ciclo Preparatório TV à diversidade de disciplinas que têm de orientar.

C. No plano pedagógico

- ausência total de preparação em grande percentagem dos professores: provisórios, contratados e do ensino particular;
- atitude de pensamento pouco virada para a importância de inter-disciplinaridade e da acção coordenada;
- desconhecimento generalizado da problemática da observação e orientação escolar;
- em fase de fixação de nova orientação no domínio de certas metodologias, como:
 - Desenho
 - Matemática
 - Francês
 - Trabalhos Manuais
- pouca consciência do problema da educação personalizada;
- atitude de alheamento aos processos de auto-avaliação;
- pouca experiência de notas técnicas de ensino.

D. No plano administrativo

- conhecimento muito restrito da orgânica de funcionamento da própria escola e das funções que cada um deve desempenhar;
- desconhecimento da estrutura e atribuições dos diversos serviços centrais do Ministério;
- restrita participação no processo de gestão;
- convicção de que o "tempo" de trabalho se confina às horas lectivas distribuídas.

2.2.3 - Definição dos objectivos gerais

Em face desta situação e tendo em conta a necessidade de avançar na criação de uma nova fisionomia funcional dos professores, pode dizer-se que os objectivos de qualquer curso de sentido actual, para professores em exercício, visará o favorecimento de novas atitudes de relação.

Neste quadro, há a considerar a transformação directa de atitudes do professor e, através dele, dos alunos, da escola, como instituição, e da própria sociedade.

Poderemos sintetizar:

A. Transformação de atitudes no professor:

- perante o aluno;
- perante o trabalho;
- perante os colegas;
- perante si mesmo;
- perante o material escolar;
- perante a inovação.

B. Transformação de atitudes no aluno:

- perante os companheiros;
- perante a escola;
- perante os professores;
- perante a acção didáctica;
- perante si mesmos.

C. Mudança de estrutura nos estabelecimentos:

- organização em departamentos, com mini-bibliotecas, que acompanhem a continuidade evolutiva dos alunos;
- cogestão na orgânica de funcionamento;
- inter-acção eficaz com o meio em que se insere;
- utilização, em pleno, das instalações e recursos;
- colaboração íntima com os outros estabelecimentos de ensino.

D. Transformação de atitudes na sociedade:

- receptividade à formação cultural realizada;
- atitude decidida de confiança na escola que se renova;
- tomada de consciência de que o investimento em educação é necessário e rentável;
- participação no processo educativo e oferta de meios que facilitem a dinâmica cultural da própria escola.

2.2.4 - Elaboração do programa

Uma vez definidos os objectivos a atingir, há que elaborar um programa de acções para eles convergentes. Naturalmente, que nem todos serão atingidos com êxito.

A. Possíveis enunciados, num curso geral de aperfeiçoamento de professores, no plano psico-sócio-pedagógico:

- educação personalizada: técnicas de ensino individualizado e socializado;
- tecnologia educativa: manejo de material de equipa e sua utilização nas diferentes áreas de aprendizagem;
- técnicas de trabalho em grupo e dinâmica de grupos aplicados às diferentes áreas;
- organização e funcionamento de uma escola e do seu corpo docente;
- ecologia escolar e relações públicas inter-grupos e intra-grupos;
- técnicas e meios de auto-informação num processo sistemático de dinâmica cultural;
- avaliação;
- programação inter-disciplinar;
- orientação pessoal, escolar e vocacional.

B. Possíveis enunciados, num curso geral de aperfeiçoamento de professores, no plano científico-pedagógico:

- modernização de conhecimentos científicos na área da

Matemática;

- modernização de conhecimentos científicos na área da Língua Portuguesa;
- modernização de conhecimentos científicos na área das Ciências da Natureza;
- modernização de conhecimentos científicos na área das Ciências Humanas (Sociologia e Economia);
- modernização de processos para o ensino de línguas estrangeiras;
- modernização da orientação metodológica no domínio do Desenho e Trabalhos Manuais.

C. Possíveis enunciados, num curso geral de aperfeiçoamento de professores, no plano administrativo:

- cogestão escolar;
- orgânica de funcionamento de uma escola;
- estrutura e atribuições dos diversos serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura;
- automatização da gestão.

Evidente, o programa não poderá ser dirigido a todos os professores em exercício, havendo, por isso, que definir prioridades.

2.2.5 - Execução

Algumas recomendações:

- No Planeamento e execução dos cursos, recorrer-se-á sempre que necessário, a individualidades especialmente qualificadas;
- a programação de cada curso deve ter suficiente flexibilidade para favorecer as modificações que se aconselhem;
- na consideração do trabalho da equipa, deve ter-se em conta não só a sua presença directa nas sessões com os professores, mas também o tempo necessário à preparação de cur-

... com consultas, processos de avaliação, etc.

2.26 - Avaliação

Poderemos considerar como elementos válidos para o processo de avaliação:

- a presença de um ou mais observadores, sem participação directa nos trabalhos;
- a existência de um sistema de sugestões;
- a elaboração de questionários aos participantes;
- o uso da actividade crítica representativa dos participantes, segundo a técnica Payá, que consiste em cinco minutos de livre expressão.

2.3 - Educação comunitária

2.3.1 - Introdução

O desenvolvimento regional das comunidades modernas exige actualmente integradas das instituições locais. A Universidade é igualmente chamada a dar o seu contributo. Este, aliás, apresenta-se de carácter estratégico. Tal desenvolvimento é hoje de abordagem interdisciplinar, abordagem que só a Universidade, por sua natureza, possui; implica um envolvimento da população total cuja liderança também só a Universidade se apresenta como a mais capaz de preparar; implica uma inserção da educação em todos os seus níveis cuja articulação tem de se integrar com a da Universidade, e vice-versa.

O desenvolvimento regional comunitário moderno assenta em planos de desenvolvimento regional, integrado, descentralizado e participativo. Isso implica um processo: o processo dos cidadãos nas suas comunidades saberem ajudar-se a si mesmos e se envolverem assim conscientemente na solução dos seus próprios problemas. Este processo é a essência da Educação Comunitária. Esta apresenta-se como um meio eficaz para a pluralização da produtividade

7. Objectivos e planeamento da Educação Comunitária.

económica, para a dinamização social-cultural, para o aumento da coesão social entre as diferentes gerações e solução equilibrada das tensões existentes entre os vários estratos sociais e exercício da democracia pela escola.

Como se disse, no início, a Universidade do Minho está integrada numa região empenhada precisamente no processo de desenvolvimento comunitário. Já algumas experiências foram empreendidas nesse sentido, inclusivê a de uma escola comunitária. A Escola do Magistério Primário de Braga tem, este ano, no seu programa, uma disciplina de educação comunitária. Existe mesmo a equipa de desenvolvimento comunitário do Minho.

Trata-se, porém, de iniciativas a que falta suporte e apoio técnico-científicos. Acções desta natureza cabem no âmbito dos objectivos da Universidade e por isso a do Minho se propõe programá-las.

Será um projecto essencialmente para pós-graduados. Ele incluirá acções de formação de agentes de desenvolvimento Comunitário e cursos intensivos de aperfeiçoamento e de sensibilização, além de um centro de desenvolvimento de educação comunitário.

2.3.2 - Acções de formação

As acções de formação serão essencialmente de dois tipos: umas de carácter mais longo, com a duração de um ano, na base de cursos prõpriamente estruturados; outras, com o carácter de cursos intensivos, de curta duração.

Os cursos de formação serão agentes Comunitários, especialmente, líderes, dinamizadores, activistas, e directores de escolas comunitárias.

A título meramente exemplificativo, propõem-se os seguintes temas:

A. Cursos estruturados

1. Conceito e filosofia da Educação Comunitária e o seu papel na vida dos cidadãos.
2. Objectivos e planeamento da Educação Comunitária.

3. A Educação Comunitária como processo de envolvimento.
4. A Escola Comunitária como elemento catalítico do desenvolvimento da comunidade.
5. As técnicas de Educação Comunitária.
6. Agentes de Educação Comunitária.
7. Planificação duma Escola Comunitária.
8. A organização, administração e direcção da Escola Comunitária.
9. Financiamento e orçamento das Escolas Comunitárias.
10. Desenvolvimento curricular numa Escola Comunitária.
11. Avaliação de programas da Escola Comunitária.
12. A Escola Comunitária e os problemas sociais.
13. Inserção das pessoas idosas na educação e vida comunitárias.

B. Cursos intensivos e seminários

Além dos cursos propriamente ditos acima mencionados, haverá outros intensivos com carácter de aperfeiçoamento e de actualização ou de sensibilização. Outras acções similares serão as de seminários. A temática específica será estabelecida em cada caso, de acordo com os objectivos propostos.

2.3.3 - Centro de desenvolvimento de Educação Comunitária

Este Centro terá essencialmente as três funções seguintes:

- a) apoio aos cursos
- b) acções de promoção de desenvolvimento de educação comunitária;
- c) investigação. Nesta actividade incluem-se:
 - Criatividade comunitária;
 - Como organizar a escola para servir melhor as necessidades da comunidade;
 - Como conduzir inquéritos de educação comunitária;
 - Técnicas de estudo das relações "escola-comunidade".

2.4 - Outras acções de formação

No que se refere a programação dividiremos, genêricamente, as futuras actividades do Departamento de Educação da Universidade do Minho em dois sectores:

- a) Acções de apoio docente a cursos não indicados nos números anteriores;
- b) Acções no âmbito do que chamamos, na Introdução, "pedagogia difusa".

Quanto às primeiras parece evidente que, pelo menos enquanto não forem criados outros Departamentos aos quais se atribua mais especificamente essa função, haverá matérias dos currículos de alguns cursos para o ensino das quais o Departamento de Educação será o mais indicado. Refere-se, apenas como exemplo, as matérias de psicologia dos cursos de medicina, as matérias relativas a técnicas de grupo e a sociologia, que podem ser comuns a diversos cursos, etc.

O segundo grupo de acções, pelo carácter ocasional da sua realização, é apenas referenciado, processando-se a sua organização no momento próprio. Anota-se apenas que o seu objectivo será o de proporcionar informação e, eventualmente, o debate de temas educativos de interesse, utilizando como meios a mesa-redonda, o colóquio, a conferência, etc.

2.5 - Investigação

Entende-se que a definição dum programa para o Departamento da Educação da Universidade do Minho, no que se refere à investigação, se deve subordinar, antes de mais, às exigências e características dum programa de investigação, a nível nacional, de que é urgente dotar o País neste sector. Isto porém não significa que se não devam delinear umas quantas acções de investigação aplicada ou de desenvolvimento que incumbiriam ao departamento como tal.

Com efeito, situado no contexto do próprio funcionamento da

Universidade, como instituição pedagógica, caber-lhe-ão, entre outras, as seguintes funções:

- a) Estudar e propôr métodos de avaliação curricular;
- b) Analisar currículos e sugerir eventualmente a sua renovação;
- c) Estudar, propôr e avaliar métodos de intervenção didáctica;
- d) Promover a inovação pedagógica e orientar o seu desenvolvimento;
- e) Organizar e gerir um serviço de orientação e acompanhamento dos alunos.

As acções do género das enumeradas em a), b), c) e d) sugerem a existência no Departamento dum Centro de Inovação e Avaliação Curricular, enquanto as referidas em e) caberão a um Centro de Orientação Psicopedagógica.

Com referência mais directa ao apoio docente aos diversos Cursos, e mais concretamente aos cursos para professores, há domínios da investigação educacional que se devem desenvolver logo de início. Está neste caso tudo o que diz respeito à comunicação educativa.

Há todo um conjunto de investigações sociológicas, psicológicas e estritamente pedagógicas, relacionadas com a comunicação educativa, que estão por realizar entre nós e que é urgente fazer.

Um esquema muito geral de investigação, neste sector, poderia englobar projectos tais como:

- a) A comunicação educativa em geral, com especial relevo para a natureza e métodos deste tipo de comunicação;
- b) A comunicação educativa em domínios específicos, com especial relevo para as metodologias das matérias e conteúdos instructivo-formativos dos currículos de formação de professores e daqueles em que vão ser professores;
- c) Agentes da relação educativa: psico-sociologia do aluno, do professor e da relação educativa;

d) Estruturas físicas da educação: pesquisas no domínio da construção escolar, em ordem a criar modelos de escola no sentido físico que correspondam a uma pedagogia da aprendizagem, centrada por conseguinte nos interesses do aluno.

Torna-se por demais evidente que o desenvolvimento destes projectos só se poderá programar se houver os necessários recursos humanos e técnicos. Por isso, naturalmente, terá de ser faseado e definido de acordo com essa circunstância.

3 - PESSOAL DOCENTE .

No que se refere a pessoal docente, até este momento, existem oito candidatos à Universidade do Minho no domínio da Educação.

Três são doutores por Universidades estrangeiras, dois dos quais em Ciências da Educação e todos com experiência neste domínio; dois preparam o seu doutoramento em Sociologia, cujas provas serão prestadas em Universidades estrangeiras, um dos quais em Sociologia da Educação com especial relevância para o domínio da Educação Comunitária; dos outros três, todos os elementos doutoráveis, um é licenciado em Psicologia, com larga experiência em centros de orientação psico-pedagógica, outro é especializado em Educação Comunitária e o último é licenciado em Pedagogia com prática de ensino.

Para fazer face ao estudo de planos pormenorizados do funcionamento do Departamento de Educação e edificação das respectivas estruturas, e ainda para assegurar a fase inicial de desenvolvimento durante 1975, torna-se necessário promover o contrato imediato de quatro dos elementos considerados, nomeadamente, os dois docentes doutorados em Ciências da Educação Comunitária.

Os restantes elementos seriam contratados logo que necessário. Além disso, durante o ano de 1975 procurar-se-ia contratar dois ou três licenciados com classificações elevadas e recentemente formados, destinados a iniciarem estágios com vista à realização

do doutoramento.

Nestas condições o Departamento de Educação pode prever para o ano de 1975, as seguintes acções:

- a) Apoio docente aos cursos para professores dos bacharelatos em Línguas Vivas e Ciências Exactas, a arrancar no ano lectivo 1975/76;
- b) Lançamento do Centro de Orientação Psicopedagógica;
- c) Cursos para agentes de Educação Comunitária, a iniciar no ano lectivo 1975/76;
- d) Colóquios e conferências sobre temas educativos, designadamente sobre inovação pedagógica e educação comunitária.

4 - INSTALAÇÕES

Na fase de arranque, o Departamento de Educação será instalado no edifício da Rua D. Pedro V (Braga), onde há espaço para tal.

Do ponto de vista do ensino, serão também aí ministradas a maior parte das disciplinas, seminários, colóquios e conferências a cargo do Departamento, dado as instalações aí existentes, descritas em pormenor no relatório "Cursos e Departamentos no domínio das Línguas Vivas", o comportarem.

No que se refere às disciplinas relacionadas com o bacharelato em Ciências Exactas (Educação), será necessário que o pessoal docente, na fase inicial, se desloque às instalações previstas na zona de Guimarães, situação esta que se manterá até que os diversos Departamentos se encontrem alojados no Campo Universitário.

5 - INVESTIMENTOS INICIAIS

As verbas referentes aos estudos de projectos, obras de

adaptação, equipamento fixo e mobiliário, que é necessário dispendido com o edifício da Rua D. Pedro V (Braga), unidade prevista para o funcionamento de diversos Cursos e Departamentos, entre os quais o Departamento de Educação, não são aqui consideradas. Esse assunto foi tratado no relatório de Junho último da Comissão Instaladora, onde se indica que o valor global previsto é da ordem dos 7000 contos, tendo já sido concedidos em 1974 cerca de 2.500 contos para esse fim.

No que respeita às verbas específicas, relacionadas com o início do funcionamento do Departamento da Educação e dos Cursos e actividades consideradas no presente relatório, as previsões são:

a) Bibliografia Geral -----	700.000\$00
b) Bibliografia Especializada -----	150.000\$00
c) Bibliografia para alunos -----	100.000\$00
d) Equipamento para a Biblioteca Departamental -	100.000\$00
e) Equipamento didáctico -----	50.000\$00
f) Equipamento para Investigação -----	100.000\$00
g) Centro de Orientação psico-pedagógica-----	500.000\$00
h) Equipamento Administrativo -----	100.000\$00
	<hr/>
	1.800.000\$00

Metade desta verba global será dispendida em 1975 e o restante em 1976.