

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

As ESE's e o Ensino Politécnico

Uma altura em que começam a entrar em funcionamento 14 das 15 escolas superiores de educação criadas pelo Decreto-Lei n.º 513-T/78, juntamente com as escolas superiores técnicas, parece oportuno interrogarmo-nos sobre as vantagens ou inconvenientes da respectiva inserção na rede do ensino superior politécnico.

João Barroso

Numa altura em que começam a entrar em funcionamento 14 das 15 escolas superiores de educação criadas pelo Decreto-Lei n.º 513-T/78, juntamente com as Escolas Superiores Técnicas, parece oportuno interrogarmo-nos sobre as vantagens ou inconvenientes da inserção das ESE na rede do ensino superior politécnico.

A inserção das ESE na rede do ensino superior politécnico parece o resultado de uma medida consensual, ditada por razões de eficácia administrativa e financeira, muito além do decorrer do próprio processo de ensino em um tempo.

Hoje em dia, alguns sectores e opiniões interrogam-se (perante o facto) que as ESE ocupem no sistema do ensino superior politécnico, sobre os efeitos nocivos que a especificidade destas escolas e dos seus problemas podem fazer às escolas superiores técnicas, para quem coexistem, na maior parte dos casos, no seio dos institutos politécnicos.

Para estes sectores, mais ligadas às actividades produtivas e relacionadas com o impacto da formação técnica e tecnológica na realidade do mercado de emprego e na sua adequação às solicitações do mundo empresarial, só as escolas superiores técnicas é que se identificam com o pressuposto e com o próprio modelo do ensino superior politécnico, e é na eficácia dos seus resultados que se ergue o facto deste ramo de ensino. As escolas superiores de educação não passariam, assim, de "enclaves", necessariamente incómodos, que transportavam para o interior do sistema preocupações e problemas que não tinham nada a ver com o "mundo" do emprego, do desenvolvimento regional, em que, preferencialmente, se moviam as escolas superiores técnicas.

Os mesmos sectores de opinião e outros, mais ligados à antiga questão da formação de professores, chegam mesmo a pôr em causa as próprias escolas superiores de educação, considerando que as escolas normais (se me-

horadas a nível de recursos e processos) e as universidades dariam uma resposta satisfatória às necessidades de formação dos professores para os diferentes graus de ensino.

Sem adoptarem expressamente uma posição tão radical, muitos dos próprios intervenientes no processo de instalação das ESE (no Ministério e nas escolas) enjeitam este "casamento de circunstantias" com as EST, ao polarizarem todos os seus projectos e estratégias de intervenção e funcionamento na formação inicial e na "profissionalização" dos docentes.

Ora, o que permitiria viver de outra maneira a integração das ESE no ensino superior politécnico era exactamente uma concepção alargada do tipo de público a servir e uma diversificação das modalidades de formação a fornecer aos próprios professores.

Vantagens da integração

A atribuição da formação de educadores de infância e de professores do ensino básico a instituições do ensino superior politécnico é, sem dúvida, uma solução com o seu quê de original no quadro das políticas de formação de professores. Ainda que muitos países tenham sentido necessidade de promoverem a formação dos docentes das primeiras graus de ensino, fizeram-no normalmente pela sua integração na universidade, ou por um processo de equiparação ao ensino superior dos cursos ministrados pelas escolas normais ou institutos de formação especializados.

No caso de Portugal, a inserção das escolas superiores de educação numa rede regional de estabelecimentos do ensino superior politécnico, se não for encara-mente unicamente como mero expediente de gestão administrativa e financeira, pode conter virtualidades que importa não desperdiçar.

Aliás, muitas dessas virtualidades foram previstas no programa preliminar elaborado na Direcção-Geral do Ensino Superior, em Maio de 1978, e pelo próprio decreto que criou este ensino, mas têm

sido ignoradas pela prática da maior parte das comissões instaladoras e pela política do Ministério para o sector.

Mas que virtualidades são essas?

Em primeiro lugar, permite ligar (ao nível dos princípios, dos recursos e dos projectos) a formação dos professores à formação dos outros profissionais, e promover o contacto com o mundo "não-escolar". Esta ligação terá efeito no próprio modelo de formação de professores, adequando-o a uma formação de adultos, com fins profissionalizantes e pondo-o ao serviço de interesses culturais, sociais e económicos da região. Trata-se de ajudar a quebrar, ao nível da própria formação dos professores, o isolamento da escola.

Em segundo lugar, a participação conjunta das ESE e das EST, como interlocutores nos planos de desenvolvimento regional, permite introduzir nesses planos, de uma maneira integrada, a componente educativa, no âmbito das acções destas escolas, e, tendo em conta o efeito multiplicador que a formação de professores exerce sobre as escolas de outros graus de ensino, da região.

Em terceiro lugar, o intercâmbio entre ESE e EST possibilita a elaboração conjunta de programas de formação de formadores, para actuarem em acções de educação permanente, ou mesmo no ensino profissional.

Isto significa, na prática, que as escolas superiores de educação deveriam ter uma função muito mais vasta do que a que lhes querem impor, de acordo, aliás, com o próprio "horizonte" semântico do vocabulário que designa estas escolas: "de educação".

Variedade de formações

Um dos argumentos mais consensualmente aceites em favor do ensino superior politécnico fundase na necessidade de diversificar o ensino pós-secundário em benefício de formações específicas para "perfis ocupacionais" não satisfeitos pelo sistema de ensino existente. No sector da forma-

ção de professores, esta intenção ganha uma outra acuidade na medida em que vai ao encontro não só da multiplicidade de funções que os professores cada vez mais têm de desempenhar nas escolas, mas também da necessidade de outros técnicos qualificados que o funcionamento das escolas, do ensino e da educação em geral vai exigindo.

A título indicativo veja-se a variedade de formações que as ESE deveriam fornecer, de acordo com as possibilidades dos seus recursos materiais e humanos, no âmbito das suas competências científicas e técnicas, e para satisfação de uma procura cada vez mais plurivalente:

— Formação científica e pedagógica para os professores do ensino básico e educadores de infância (inicial e contínua).

— Formação para o desempenho do cargo de director de turma, nos diferentes graus de ensino.

— Formação para o cargo de delegado de disciplina, numa perspectiva de animação pedagógica dos professores e da escola.

— Formação para os cargos a desempenhar nos conselhos directivos, nas suas diferentes componentes: de gestão, administrativa, pedagógica, direcção de pessoal, de management.

— Formação para o desempenho de tarefas no âmbito da gestão e animação de bibliotecas e centros de documentação escolares.

— Formação de formadores de professores para intervirem em programas da própria ESE ou de outros organismos.

— Complemento da formação de técnicos ligados às direcções e delegações escolares, inspecção e orientação escolar.

— Formação de pessoal auxiliar.

— Formação pedagógica de formadores e professores do ensino técnico e profissional. (Esta função, a realizar em colaboração com as EST e empresas da região, é da máxima importância, tendo em conta o incremento destas actividades, e a tendência, negativa, de se recrutarem os formadores em função unicamente dos seus conhecimentos de uma determina-

da profissão e não das suas aptidões para os transmitir.)

— Complemento da formação de animadores socioculturais, monitores de tempos livres e de outros trabalhadores sociais com intervenção na área educativa.

— Complemento da formação de alfabetizadores e outros técnicos de educação permanente.

Como se vê, estamos muito longe da imagem que alguns vão dando das ESE como estabelecimentos de formação inicial que subsidiariamente promoveriam "cursos" destinados à reciclagem de professores em exercício! E não podemos esquecer que, para lá das actividades propriamente de formação, estes estabelecimentos de ensino estão vocacionados para as actividades de investigação em diferentes domínios das ciências da educação. Além disso dispõem de recursos ligados quer ao "saber disciplinar", quer à didáctica das disciplinas, quer às técnicas e métodos pedagógicos que muito podem contribuir para o estabelecimento de protocolos de formação com outros organismos e desenvolver a sua articulação funcional com as necessidades da região em que se situam.

"Desescolarizar" a formação de professores

A inserção das ESE na rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico não é, por si, a única solução possível, nem uma solução "milagrosa" que resolve os problemas da formação de professores e de outros técnicos de educação. Todavia ela é uma solução coerente (e só por si motivadora) para responder ao desafio que se abre às instituições de formação de professores: necessidade de se tomarem em instituições politécnicas, praticando uma política e estratégias integradas da formação, visando os actores/agentes implicados em qualquer processo educativo, escolar ou extra-escolar. E isto de acordo com aquilo que me parece ser o aspecto mais positivo da "filosofia" que preside ao ensino superior politécnico: afirmação de um projecto autónomo de formação e profissionalização de uma mão-de-obra de nível superior, centrado numa grande abertu-

ra ao meio em que se situa, com estruturas flexíveis, que permitam acompanhar as mudanças da procura dum processo de desenvolvimento, e com capacidade para produzir, no seu campo de acção, os conhecimentos e competências necessários à resolução dos problemas locais e regionais.

Para que isto seja possível, muita coisa há a mudar na maneira como têm vindo a ser conduzidos os processos de instalação e funcionamento dos institutos politécnicos e das diferentes escolas que os constituem, a começar por uma definição clara e exacta dos seus modelos de gestão e do âmbito da sua autonomia.

No que se refere às escolas superiores de educação há que considerar, a todos os níveis, a existência de "desescolarizar" a formação de professores e deixar de considerar o professor como "criador de conhecimentos" de uma maneira tradicional.

Para isso, as ESE deverão organizar-se numa perspectiva de educação permanente, integrando diferentes tipos e diferentes formas de educação, de que a formação inicial dos professores é um momento, num sistema de formação contínua, e uma modalidade, num sistema de formação de outros profissionais.

A adopção destes princípios, para lá da sua implicação no currículo, modelos e conteúdos de formação, obriga as ESE a estruturarem uma rede de estabelecimentos de ensino e outros serviços educativos e de animação sociocultural da região (creches, infantários, escolas de diferentes graus de ensino, associações culturais, autárquicas, centros de formação profissional, centros de alfabetização, delegações regionais dos Ministérios da Educação, Trabalho, Assuntos Sociais e da Secretaria de Estado da Cultura e outros organismos de idêntica vocação).

Cabe à ESE, nesta rede, como suporte à sua actividade de formação e intervenção, procurar as interfaces entre os diferentes sistemas escolares e extra-escolares, e os modos de compreensão e comunicação entre todos os agentes presentes nos vários subsistemas.

Arca educativa - ESE'S

