

Sérgio Niza

Formação Cooperada:

Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos
da Formação no Projecto Amadora

EDUCA

MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA PORTUGUESA

Lisboa - 1997

Biblioteca Nacional — Catalogação na Publicação

Niza, Sérgio, 1940-

Formação cooperada: ensaio de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora.

(Educa. Formação: 4)

ISBN 972-8036-15-9

CDU 316 . 344 (469-411)
37 . 01 (469 . 411)

EDUCA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
Alameda da Universidade
1600 Lisboa
Tel. 793 45 54
Fax. 793 34 08

Formação Cooperada:

Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora

© Educa, Movimento da Escola Moderna Portuguesa e autor, 1997.

Capa e arranjo gráfico de Rogério Petinga
Colecção Educa – Formação
Janeiro de 1997

Impressão: Imprensa de Coimbra, Lda.

Depósito Legal 106038 / 96

ISBN: 972-8036-15-9

SUMÁRIO

NOTA DE ABERTURA	9
INTRODUÇÃO	11

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS DO SISTEMA DE FORMAÇÃO	19
Intervenção Socioeducativa	19
Participação Contratada	20
Pedagogia da Formação	21
Experiência e Significação.....	22
Transferência e Isomorfismo	23
Formação Sociocentrada	29
Regulação Formativa em Conselho	31
Princípios Estratégicos do Modelo	33
Operadores da Formação	34
Perfil do Formador	35
Organização Formativa	36

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO NO PROJECTO AMADORA	37
Estrutura Orgânica e Funcional	39
As Áreas de Intervenção	40
A Intervenção na Comunidade	41
A Formação dos Agentes de Intervenção	43
O Sistema de Autoformação Cooperada com Apoio Institucional	49
Os dispositivos institucionais	49
Os dispositivos funcionais	50
Primeiro nível - apoio à autoformação cooperada	50
Segundo nível - formação de agentes comunitários	52
A gestão financeira por decisão negociada	53

CAPÍTULO III

UMA AVALIAÇÃO DO SISTEMA E DOS EFEITOS DA FORMAÇÃO	55
Métodos e Procedimentos	55
Análise e Interpretação dos Resultados	61
Avaliação dos processos de formação	61
Autoavaliação dos efeitos da formação	64
Efeitos da formação no desenvolvimento profissional	68
Efeitos da formação no desenvolvimento pessoal	70
Sugestões para aperfeiçoamento do sistema	72
Discussão dos Resultados	73
Verificação de resultados	73
Comparação de resultados	75

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES	81
BIBLIOGRAFIA	87

FIGURAS

Figura 1- Aquisição de um Conjunto de Habilidades	25
Figura 2 - Abordagem de uma Pedagogia Isomórfica	26
Figura 3 - Formação Através do Processo de Planificação	27
Figura 4 - Formação Através do Processo Planificação-Experimentação	28

TABELAS

Tabela 1 - Escolhas e Rejeições Hierarquizadas	62
Tabela 2 - Referências a Efeitos de Desenvolvimento Pessoal e Profissional ..	67

NOTA DE ABERTURA

O trabalho que agora se publica é a história da circularidade de um projecto de intervenção social comunitária com forte relevo da vertente formativa dele decorrente.

É um obstinado olhar que dirá ao leitor alguma coisa do indeterminado caminho dos actos de formação qualquer que seja o seu contexto. A inquietação profissional que essa errância gera só pode vencer-se através de uma retroacção sistemática aos passos já dados ou apenas esboçados pelos actores em formação. Os ajustamentos, determinados por este retorno regulador, são, por um lado, um dos motores da formação e são aqui, também, uma forma de desocultação que reenvia os actores/autores para a construção de uma acrescida significação social para a formação.

Esta nova tentativa de uma tomada de consciência, distanciada no tempo (avaliação a posteriori) de um trabalho de intervenção/formação pretendeu constituir-se como mais um processo de reflexão que permitisse, por um lado devolver aos profissionais o percurso metodológico seguido, em forma de autoscopia e, por outro, conceptualizar o modelo de intervenção/formação construído no decurso do Projecto Amadora de forma a poder circular, agora, entre profissionais da formação e sujeitar-se ao seu juízo crítico.

Trata-se, também, de parte de um relatório produzido com intenção académica no contexto de um curso de estudos superiores especializados de investigação em educação na Escola Superior de Educação João de Deus. Foi orientado pelo Professor António Nóvoa com a afectuosa atenção de um excelente investigador universitário e de um amigo raro. Este texto é também esse encontro. E é, ainda, um esboço da cultura pedagógica construída pela equipa de A-da-Beja que me formou e me deu estímulo.

INTRODUÇÃO

“Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, reflectir, pensar numa experiência vivida (...) formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.” (Remy Hess, 1985)

No decurso dos anos oitenta desenvolveram-se entre nós vários programas de intervenção comunitária. Surgem pela convergência de vários factores de que poderemos destacar a adesão de Portugal ao Mercado Único Europeu (e os programas de desenvolvimento decorrentes), a produção de legislação envolvendo a dimensão participativa das populações na resolução dos seus problemas e a disponibilidade de algumas fundações para financiarem projectos com incidência comunitária (Fundação Gulbenkian, Fundação Ali Kan, Fundação Van Leer). Foi determinante a forte motivação de profissionais quer da Educação, sobretudo na perspectiva de minimizar o forte insucesso escolar das camadas populares, quer da Saúde, na intenção de prevenir e educar para a conservação da saúde; quer ainda de profissionais da Acção Social, no propósito de estimular as comunidades para a resolução dos seus problemas e para a descoberta dos seus direitos e capacidades pessoais e cívicas.

O Projecto Amadora é um desses projectos comunitários de acção social integrada e destinado a promover a mudança estratégica dos técnicos de intervenção social com o fim de implementarem programas participados de organização e de desenvolvimento socioeducativo. É deste projecto de organização comunitária e de desenvolvimento educativo que aqui nos ocuparemos na perspectiva da formação dos técnicos de acção social, enquanto agentes de mudança contratada.

Trata-se, portanto, da formação em serviço de técnicos sociais (Educadores, Assistentes Sociais e Psicólogos) e é no âmbito da educação de adultos e particularmente na formação contínua de quadros téc-

nicos (serviços de intervenção) que aqui nos situaremos. A educação de adultos entendemo-la não como meio instrumental de qualquer engenharia social ou pedagógica mas como fenómeno profundamente integrado no conjunto da sociedade, nas suas estruturas e relações de poder, nas suas mais vitais contradições.

Em educação de adultos, quer se trate da perspectiva da qualificação e da formação profissional, quer de práticas integradas de alfabetização ou mesmo de educação permanente, lembramos a postura clarificadora de Gelpi em “A future for Lifelong Education” (1979):

“Por um lado existe a educação para o desenvolvimento, a criatividade, a invenção, a cooperação, a democracia, a participação, o autodesenvolvimento, e também para os valores importantes, a liberdade de expressão dos indivíduos e dos grupos e o direito de todos e de cada um à experiência estética, à satisfação das necessidades essenciais e não essenciais. Por outro, a educação é um instrumento de opressão, de controlo, de segregação, de intolerância, em maior ou menor grau de racismo encoberto, aborrecimento, burocratização, reprodução social, é o triunfo das trivialidades, o moralismo, a instrumentalização dos valores significativos”.

Esta descrição dos tipos de educação de adultos parece retomar a perspectiva de distinção de Paulo Freire de uma educação libertadora por oposição àquilo a que chama “o regime de creditação bancária”. Estas duas perspectivas, uma de relação vertical, “educação a partir de cima” e outra de relação horizontal, “educação entre iguais” poderemos aproximá-las, por homologia, da clássica distinção das duas sociologias de Dawe (1970):

“Há, portanto, duas sociologias: uma sociologia do sistema social e uma sociologia da acção social. Radicam em interesses diametralmente opostos no que respeita a dois problemas centrais, o da ordem e o do controlo. Estão em conflito a todos os níveis. Propõem visões antitéticas da natureza humana, da sociedade e das relações entre o social e o individual. A primeira defende a necessidade suprema da pressão externa, para o bem-estar da sociedade e do indivíduo; daí a noção de um sistema social ontológica e metodologicamente anterior aos seus participantes. A chave da segunda é a do homem autónomo capaz de realizar todo o seu potencial e de criar uma ordem social verdadeiramente humana somente quando está livre das pressões exteriores. A sociedade é assim a criação dos seus membros: o produto da sua construção de significado e das acções e reacções mediante as quais tentam impor esse significado nas respectivas situações históricas”.

É certo que a interdependência da estrutura e da acção vem sendo abordada com aproximações cambiantes na teoria social. Esta analogia de posições entre a ordem e o controlo social por um lado, e das con-

cepções de educação de adultos por outro, (Jarvis, 1989) serve-nos aqui para demarcar valores e posturas em que podem radicar as variantes programáticas da formação.

Silva Santos (1990) na sua proposta determinada de uma “educação para o desenvolvimento como estratégia da educação de adultos” e em face da diversidade de iniciativas que convoca, distingue cinco componentes que atravessam a pluralidade dos seus programas:

1. aquilo a que chama “a questão planetária do analfabetismo” (os analfabetos, os que não completaram estudos básicos e os que regrediram) que envolve programas de aquisição de competências intelectuais elementares, inserção profissional e integração social
2. a componente das necessidades educativas dos adultos no plano da qualificação e da formação profissional
3. a das práticas não formais de educação que decorre das práticas sociais articuladas ao trabalho, à casa ou à cidadania e em articulação com actividades associativas, culturais, políticas, sindicais, religiosas ou económicas
4. a componente da dimensão formativa dos processos sociais, designadamente sob a forma de projectos de intervenção social, de acção comunitária, de organização e desenvolvimento local, todos com características de programas de desenvolvimento integrado
5. e finalmente a componente que integra a pluralidade da educação de adultos - a educação permanente.

A Educação Permanente é um conceito e um ideal para que tende a educação toda e que empurra para subsistema a educação de adultos. Tal reorganização aponta para a superação do fosso entre a escola e a “vida activa” pela ligação da educação, do trabalho e das profissões numa perspectiva global de desenvolvimento da vida e da educação seguindo a perspectiva dos psicólogos da life-span e como o defendeu entre nós Vitorino Magalhães Godinho (1982).

É esse, de facto, o sentido do apelo de Frederico Mayor, director geral da Unesco, em crónica na revista *Courrier* (Julho - Agosto de 1993) “parece-me indispensável que nos esforcemos para fazer entrar nas mentalidades e nos hábitos duas noções. A primeira é vizinha da de educação permanente: o processo educativo já não é sinónimo da aquisição de conhecimentos prévios à entrada na vida activa. É - e será

necessariamente cada vez mais - um processo proteico (multiforme) que se estende sobre toda a vida e pelas várias actividades do indivíduo.

A segunda é a do partenariado educativo [...]. Só uma responsabilização da sociedade, perante o impasse educativo, poderá fundar sobre bases sólidas a formação de cidadãos inteiramente assumidos (*à part entière*)”.

É neste quadro problemático dos anos 90 que teremos de orientar o enfoque para o âmbito da formação no decurso da história profissional. Tal constitui o objecto deste estudo. É certo que na perspectiva de quem forma “não se sabe ainda muito bem o que se faz quando se forma” como diz Jean-Marie Barbier (1990). Na perspectiva das acções de formação, dos seus programas, retenhamos, porém, a definição de formação de Berbaum como “a mudança procurada através de uma intervenção, a que se consagra um tempo bem determinado, para a qual há uma participação consciente do formando quando há vontade explícita ao mesmo tempo do formando e do formador para atingirem um objectivo explícito”. Esta definição de formação como mudança intencional e partilhada entre os actores é desde logo uma orientação estratégica. Retomá-la-emos mais à frente, quando tratarmos do sistema de intervenção/formação que adoptámos no Projecto Amadora.

Lembremos, entretanto, e de forma sucinta, algumas das tendências de evolução da formação de adultos (Barbier, 1991) que decorreu, naturalmente, dos movimentos de mercado e do desenvolvimento tecnológico: a introdução de formas de organização e controlo mais assentes na participação, autonomização e autoresponsabilização dos próprios trabalhadores; o desenvolvimento de novas tecnologias no processo de produção e de gestão que conduz a uma maior intelectualização das tarefas; um maior domínio do produto implicando a introdução de processos de pilotagem por parte dos próprios trabalhadores, e finalmente uma evolução que opõe e reconhece quer formas individualizadas de percursos de formação, quer as dos operadores colectivos (interactivos e organizacionais) de formação.

Numa notável síntese sobre as tendências evolutivas redigida para a “Revue Française de Pédagogie” (Nº 97, 1991) por um conjunto de professores e investigadores do Conservatoire National des Arts et Métiers coordenados por Jean-Marie Barbier, distinguem-se sete grandes tendências na evolução da “função formação” nas empresas e organizações francesas.

António Nóvoa adaptou o conteúdo dessas tendências a propostas para a formação contínua dos professores em “Reformas educativas e formação de professores (1992)” o que define a aproximação recente da formação académica à formação de adultos no quadro empresarial.

Limitar-nos-emos a referir cinco das tendências estudadas por se relacionarem mais fortemente com as orientações seguidas no Projecto em estudo:

1. Uma intensa finalização das acções de formação relativamente aos contextos profissionais. Entende-se assim a formação como uma das componentes da mudança ligando o desenvolvimento da profissão às transformações da produção e das organizações. Os ciclos de formação e desenvolvimento revestem modalidades diversas, engenharia da formação, formação-acção, auditoria de formação, a formação ligada ao projecto de evolução da empresa ou o desenvolvimento dos recursos humanos.
2. A individualização dos percursos de formação que tem variado entre as formas autodidácticas acarinhadas pelos românticos e progressivamente acreditadas, e as práticas de individualização centradas na interacção grupal ao encontro do que diz António Nóvoa (1992) “a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos sobre as vivências pessoais e as experiências profissionais”. Lembramos as formas contratuais de ensino individualizado, a autoaprendizagem assistida, o reconhecimento da experiência pessoal e profissional através das histórias de vida e o formando actor da formação (acompanhado por supervisor).
3. A utilização dos procedimentos de investigação para a formação envolve perspectivas de construção de soluções controladas e de saberes profissionais desenvolvidos e avaliados, normalmente, em equipas de formação, constituídas para a realização de estudos e de projectos sob formas de investigação-acção ou de outras modalidades de acção e intervenção, revestindo modalidades cooperativas ou de desenvolvimento em redes de actuação.
4. O desenvolvimento da formação integrada no próprio exercício da profissão fazendo radicar na consciencialização das práticas profissionais a orientação das transformações desejáveis

para aquisição de novas competências. Vão nesse sentido os programas de aconselhamento e tutoria, optimização da organização, aquisição de competências interdisciplinares ordenadas em torno de práticas concretas e a intelectualização dos processos produtivos por técnicas de consciencialização.

5. A atenção às estratégias de aprendizagem apropriadas pelos formandos no decurso da formação, o que corresponde a um percurso igualmente empreendido nas actividades escolares para garantir o êxito no estudo. Trata-se de ensinar a aprender a profissão a partir de formas de auto-pilotagem das aprendizagens que permitam a regulação dos processos de autoformação. Têm-se ensaiado modalidades de explicitação das representações, consciencialização de estratégias mentais na resolução de problemas, estabelecimento de ligações entre a personalidade do formando e a actividade cognitiva ou mesmo a clarificação dos estilos cognitivos para rentabilização dos percursos de formação. Nesta área incluem-se também algumas estratégias de aprendizagem de tratamento da informação quer numa perspectiva cibernética, quer na linha cognitivista da construção dos saberes através da concepção de projectos de investigação-acção.

Estas cinco tendências da formação poderão evidenciar alguns dos vectores fundamentais de construção do modelo pedagógico que esboçámos para o Projecto Amadora.

As orientações explícitas na Lei de Bases da Segurança Social correspondiam à aspiração adiada por vários técnicos do sector de uma acção social preventiva e participada pelos utentes, por oposição ao modelo assistencial e reparador dominante. A Fundação Van Leer disponibilizou-se para co-financiar com o Centro Regional de Segurança Social de Lisboa alguns projectos de apoio a crianças até aos sete anos e às respectivas famílias. Coube à Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica a orientação da fase experimental do Projecto Amadora, desde Fevereiro de 1985 até 1989 (o relatório final do período de ensaio foi publicado em 1992). Cada uma das quatro equipas pluridisciplinares de intervenção foi constituída por duas técnicas de serviço social, um(a) psicólogo(a) e uma Técnica de Educação trabalhando no projecto a meio tempo para poderem garantir parte do trabalho tradicional de rotina e continuarem a integrar os seus serviços de origem.

Foram, então, desencadeados programas preventivos de organização e de desenvolvimento socioeducativo, integrando actividades de educação, saúde e acção social de forma a promover-se a autonomização das populações, através de hábitos de participação, em quatro áreas de barracas ou de realojamento dos Concelhos de Loures e Amadora.

Isso impunha a introdução de novos métodos de trabalho social e a mudança de atitudes dos trabalhadores sociais.

O fulcro dinamizador do Projecto deveria, assim, decorrer de um sistema de formação que apoiasse os intervenores sociais, enquanto agentes de mudança.

Coube-me, ao tempo, conceber e dirigir o sistema de formação para o Projecto Amadora.

Proponho-me, agora, encerrado o período experimental e publicados os resultados, proceder a uma reavaliação do sistema de formação cooperada que possa complementar os esforços então realizados. Funda-se a razão deste estudo justamente na análise comparativa dos esforços anteriores. Com efeito, o tratamento da informação recolhida nos questionários de desempenho preenchidos nas sessões mensais de regulação-formação (Análise das percepções dos técnicos sobre o desenvolvimento do Projecto Amadora, Março 1990) revela um lento processo de apropriação e consciencialização do sistema de autoformação cooperada no decurso dos dois primeiros anos do projecto. Os relatores concluem nesse domínio que “a existência inicial de clivagens ao nível das atitudes e valências pessoais e profissionais dos técnicos não permitiu desde logo a apreensão integral deste modelo”.

Por outro lado, a caracterização de atitudes dos agentes sociais, através de duas escalas e em análise feita no segundo ano do Projecto (Volume 3, Setembro 1987) revela alguns sinais de resistência à mudança dos profissionais envolvidos. Propõe aí Frederico Pereira nova aplicação das escalas para se apurar das mudanças profissionais avançando que “se o processo de formação efectivamente ocorrer, se os agentes de mudança puderem elaborar núcleos de uma nova identidade profissional como intervenores sociais, então é provável que a sensibilidade à diferença entre prática para a mudança e prática corrente se eleve substancialmente”.

Infelizmente as escalas não voltaram a ser aplicadas e suscitam algumas interrogações que não puderam ter a tempo respostas convincentes. Apesar do valor intrínseco das acções dos profissionais verifi-

cado pelos estudos de impacto social já publicados, persiste o problema de saber:

- 1) Se se veio a verificar, com alguma estabilidade, a tomada de consciência sobre os processos de autoformação implicados no sistema
- 2) Se foi recuperada a fragilização da identidade profissional dos técnicos de intervenção
- 3) Se foi ultrapassada a resistência à mudança manifestada aquando da aplicação das escalas de atitudes.

Tais interrogações poderão ser respondidas no contexto da verificação que pudermos fazer de duas hipóteses gerais:

1. Se os técnicos de intervenção tiverem considerado, a posteriori, a utilidade dos processos promotores da autoformação, poderemos considerar que o modelo é consistente
2. Se os técnicos de intervenção considerarem, à posteriori, que o sistema de intervenção-formação produziu efeitos perduráveis no plano das estratégias, dos métodos e das atitudes sobre as suas práticas profissionais, confirmar-se-á a significância social e pessoal da formação.

Por isso decidimos desenvolver um processo de avaliação à posteriori (De Ketele, 1992) a fim de:

- a) Estudar os efeitos da formação autopercepcionados, actualmente, pelos técnicos que estiveram em formação
- b) Avaliar a utilidade dos processos de intervenção-formação do ponto de vista actual dos técnicos que estiveram em formação
- c) Recolher sugestões com vista ao aperfeiçoamento do sistema para reutilização em novos projectos de intervenção-formação.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS DO SISTEMA DE FORMAÇÃO

Intervenção Socioeducativa

A Intervenção Social e Educativa é entendida aqui como uma prática profissional de técnicos sociais (psicólogos, assistentes sociais, educadores, animadores culturais) empreendida intencionalmente e desencadeadora de um processo de mudança sustentada de forma partilhada, entre os técnicos e os sujeitos alvo, com o fim de resolver problemas ou satisfazer necessidades sociais e culturais.

O sentido dessa intervenção consiste em facilitar a tomada de consciência de que essas pessoas possuem capacidades e saberes de que poderão dispor, se se organizarem para resolver problemas pessoais e de grupo de forma a autoresponsabilizarem-se pelos seus percursos e projectos reforçando a sua identidade e autonomia.

A intervenção socioeducativa torna-se assim um processo de formação e de emancipação das populações e dos técnicos, enquanto agentes de mudança.

O Modelo de intervenção-formação que fomos construindo teve como suporte geral uma perspectiva desenvolvimentista com os pressupostos implícitos de que a força da mudança é endógena, “reside no interior do sistema” (Nisbet, 1970), de que as etapas se engendram sucessivamente (geneticamente) e de que existe uma diferenciação progressiva na evolução dos fenómenos sociais.

Ao sublinhar que a intervenção como a entendo corresponde a um processo de formação implicado e partilhado parece razoável lembrar como as práticas de formação, enquanto acções de aprendizagem, assentam nas noções de modificação, integração e desenvolvimento (Berbaum, 1993). Tal simetria só poderá reforçar-lhe a coerência das hipóteses teóricas.

O ponto central do sistema corresponde porém a um princípio de ética pedagógica enunciado a partir das práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM) e que servem à intervenção educativa como a qualquer outra intervenção social: “os meios formativos têm de veicular os fins Democráticos da Formação” e “os Processos de Formação têm que reproduzir os processos sociais autênticos de construção dos saberes científicos, técnicos ou artísticos”. O primeiro princípio pretende garantir consistência ético-política aos actos pedagógicos, concebendo toda a socialização e educação como formação democrática para viver a Democracia em Devir. O segundo deverá imprimir coerência e assegurar homologia aos métodos a eleger no trabalho de formação de maneira a não infantilizar os formandos e a não manipular didacticamente as estratégias de trabalho e a aprendizagem, escolarizando-as, em vez de as aproximar ou integrar na vida social real. Já Thelen (1960) na sua perspectiva de interacção social chamou a atenção para os inconvenientes de se tentar ensinar conhecimentos académicos sem ensinar o processo social que os engendrou.

É por isso que, para nós, a formação se deverá processar de preferência a partir da experiência contextualizada, alternando com a reflexão crítica e teorizante ou no próprio contexto organizacional de serviço.

Participação Contratada

Só uma esforçada prática de autonomização poderia contrariar a prática assistencial. Poderíamos consegui-lo através da participação progressiva e alargada das populações na concepção, gestão e controlo das práticas comunitárias de intervenção.

Efectivamente, os instrumentos disponíveis de participação na mudança social não resistiam à avaliação crítica a que foram submetidos.

Não servia, a tal desiderato, a participação formal utilizada para fins de missionação religiosa, o famoso “diálogo com o povo” (Cao Tri, 1984). Nem qualquer das modalidades de “participação-manipulação” desde as formas comportamentalistas, às de engenharia social. Nem ainda qualquer das modalidades de participação instrumental, também chamada de integração, por se proporem assimilar as populações a modelos pré-concebidos. Excluiu-se, igualmente, a corrente de desenvolvimento participado por envolver na sua concepção um verdadeiro “projecto de sociedade” que ultrapassava em muito o

nosso enfoque local e circunscrito à função educativa daqueles grupos sociais.

Partiu-se então da convicção de que se deveria encarar o diálogo com o maior respeito pelo interlocutor sem se abdicar, falsamente, da identidade profissional dos agentes de intervenção. Para se poder assumir a diferença respeitada desses dois “ethos” culturais decidiu-se ao longo de algum debate enérgico construir um estilo de participação contratada através do instrumento mais seguro da democracia que é a negociação cooperada. “Negociar é reunir os meios para agir, a partir de informações possuídas por cada um, para encontrar soluções complementares com vista a criar uma situação nova ao serviço de um projecto e de uma finalidade, para evitar a violência ou a passividade expectante” (Chalvin, 1978).

Um programa de acção construído e controlado pelas partes pode assim garantir a transparência das intenções pelo controlo social da intervenção. Chega-se a cada etapa contratual pela negociação progressiva dos pontos de vista, das disponibilidades, das intenções e dos sentidos. O diálogo negocial atravessa todas as acções participadas com vista a sucessivos acordos que aprofundam a confiança e alargam a cooperação. Sem fugas às tensões e aos conflitos que dinamizam a mudança, porque “não há participação fora da cultura e dos valores culturais que lhe dêem um sentido e sem consciência de identidade cultural, que implica uma pertença “participante” a uma determinada comunidade” (Chalvin, 1978).

E o diálogo intercultural é enriquecedor mas duro. “É preciso, portanto, partir do mecanismo que num determinado grupo, pode criar sentido, isto é, do sistema de valores estabelecidos mesmo que seja para os modificar em seguida: o que é importante, é que os actores sociais, eles próprios, gerem o sentido, a orientação” (Cao Tri, 1984).

Pedagogia da Formação

Entenda-se aqui a formação como desenvolvimento e mudança pessoal num contexto de socialização (Lesne e Minvielle, 1990). Acentuam-se desde já as dimensões de “continuum” processual (genética), de transformação pessoal e social e de situação ecossistémica (Berbaum, 1982) que asseguram as aprendizagens e o desenvolvimento profissional e pessoal. O contexto socializante da formação (formação sociocentrada) mobiliza os formandos como objecto de, como agente e como sujeito da sua própria formação na dinâmica interactiva e coope-

rante que o grupo de projecto formativo proporciona. A formação torna-se assim socialização (Rocher, 1970) ou, dito de outro modo, autoformação cooperada.

É também nessa perspectiva que encaramos o acto de aprender no contínuo heurístico da formação, integrado por três processos desencadeados quase simultaneamente: integração, transformação e avaliação (Bruner, 1969). A integração implica a aquisição de nova informação conduzindo à substituição, ao enriquecimento ou ao aperfeiçoamento de conhecimentos anteriores. A transformação “compreende os meios pelos quais lidamos com a informação, de modo a irmos além dela” (Bruner, 1969) pelas mudanças que impomos ao conhecimento para o adaptarmos a novas tarefas, através da sua extrapolação, interpolação ou conversão em novas formas. O terceiro aspecto processual diz respeito à avaliação que corresponde à adequação das transformações que operamos no conhecimento à tarefa a realizar. Trata-se de uma espécie de acomodação Piagetiana, mas operando criticamente. Bruner chamou-lhe processo crítico por implicar um juízo de adequação. Também Berbaum (1993) refere três operações simétricas destas, na execução da estratégia de aprendizagem do sujeito em situação de formação: a recolha de dados, a implementação da estratégia e a avaliação dos efeitos.

O que aqui se sublinha, desde já, é, por um lado, a integração indissociável do processo crítico ou avaliativo no próprio acto de aprender ou na estratégia de aprendizagem (por natureza formativa), e por outro a ideia fundamental de que o saber se constrói através de interações interpessoais (Psicologia interaccionista). E podemos ir mais longe recordando como a abordagem cognitiva da mudança social perspectiva as transformações em termos de aprendizagem colectiva (de transformação) ou ainda encarando os progressos cognitivos do formando como uma conquista de poderes, como se entende na sociologia da aprendizagem (Chauveau, 1987).

Experiência e Significação

O ponto de ancoragem ou a matriz geradora das aprendizagens e do desenvolvimento é, naturalmente, a experiência, “o passado do sistema”, a anamnese cognitiva, uma história. É assim, que avançamos no conhecimento, a partir do conhecimento anterior, do já vivenciado ou das práticas passadas e através de pausas críticas (Habermas, 1987), tomadas de consciência, metacognição ou avaliação. É pela reflexão da

acção que melhor realizamos as aprendizagens complexas em formação (Nóvoa, Garcia, Schon, Gómez, 1992).

Quer na formação de adultos, particularmente na formação profissional alternante ou em serviço, quer nas escolas, sobretudo nos Estados Unidos, com o Movimento de Educação Experiencial, e através das teorias holístico-constructiva, da motivação humana ou da aprendizagem cooperativa, acentua-se a convicção de que a aprendizagem é elaborada a partir das experiências passadas de conhecimento e esta compreensão básica permite que brotem, como em espiral, novos conhecimentos e modificações nos conhecimentos já adquiridos (Dewey, 1963; Poplin, 1988). Nos últimos anos tem-se dado uma ênfase particular à relação do que se ensina com o que é significativo na vida dos formandos. Assim se estreitam os laços com algumas ideias e frutuosas hipóteses pedagógicas (pragmáticas ou funcionais) do primeiro quartel do século. Se aprofundarmos o sentido dessa relação que assenta no princípio da autoestruturação do conhecimento já presente nas propostas de Claparède, Dewey, Ferrière, Decroly, Cousinet e Freinet, entre outros, verificamos que esse percurso de autoconstrução dos saberes é hoje encarado na perspectiva da significação das aprendizagens. Refira-se não só a significatividade lógica referente à estrutura e contextualização do objecto de aprendizagem, mas também a significatividade psicológica que se refere mais directamente às relações com os conhecimentos anteriores, o desenvolvimento e as estratégias de aprendizagem utilizadas (Coll, 1987, 1988). Esta hipótese teórica de que as aprendizagens são processos de construção de significados por meio dos quais adquirimos conhecimentos é o desenvolvimento mais recente da perspectiva experiencial e constructivista que se afirma desde o princípio deste século (Piaget, 1970).

Abordaram-se os aspectos da aprendizagem na formação. Refira-se agora o problema da transferência de aprendizagens complexas a nível dos princípios, dos conceitos e das atitudes, excluindo, naturalmente, as habilidades que correspondem às transferências específicas do treino.

Transferência e Isomorfismo

De facto, a concepção de um modelo de formação para a intervenção social, baseia-se na convicção de que há estratégias consistentes de transferência de princípios e de atitudes experimentadas no sistema da formação que são transponíveis para o sistema comunitário de

intervenção. Se reflectirmos sobre a coerência isomórfica do modelo educativo Jesuítico, por exemplo, cuja sintaxe resistiu aos séculos pela repercussão sistemática no ensino (magistrocêntrico desde a cátedra universitária ao mestre escola das primeiras letras) temos razão bastante para admitir que um paradigma de ruptura (Khun, 1979) alternativo e consistente terá que desenvolver uma outra sintaxe, também isomórfica, apoiada numa simetria, a repercutir-se nos vários planos e níveis dos sistemas de educação e formação.

É o que o Movimento da Escola Moderna vem tentando construir desde há três décadas, em Portugal.

Nos últimos anos, e por indução dos primeiros estudos empíricos realizados nos anos 60 nos Estados Unidos (Joyce e Showers, 1979 citando Ellis, 1965), a hipótese teórica da eficácia das estratégias isomórficas para as transferências de capacidades, princípios e atitudes alastrou consideravelmente sobretudo na área da formação de formadores.

Gilles Ferry no seu livro "Le Trajet de la Formation" (1983) faz-se eco desse interesse:

"há com efeito uma analogia estrutural entre o vínculo da formação e o vínculo da prática profissional para a qual conduz esta formação, uma isomorfia. (...) Resulta desta isomorfia que (qualquer que seja) o modelo pedagógico adoptado pelos formadores tende a impor-se como modelo de referência dos "formados". Os efeitos de estruturação e de impregnação produzidos pelo dispositivo de formação correm o risco de ser mais fortes do que o discurso sustentado"

Dito de outro modo, uma nova escola, um novo sistema educativo e de formação só poderá multiplicar-se quando o discurso sobre essa nova escola se vier a realizar no interior dessa nova estrutura, nesse novo estilo organizacional.

Foi ainda esta mesma hipótese que me fez propor à comissão que integrei para estabelecimento do Programa Preliminar das Escolas Superiores de Educação (1978) o princípio orientador de que a "Formação (se realizasse) segundo métodos de trabalho homólogos dos que o futuro professor deverá aplicar na sua prática pedagógica". É certo que as Escolas o não seguiram. Apesar da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) nos seus princípios gerais sobre a Formação ter integrado aquela proposta quando estabelece uma "Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e professor vierem a utilizar na prática pedagógica".

Retenhamos, por agora, da proposta de formação para o Projecto Amadora (1985) que aqui tratamos, um dos seus componentes centrais: a estratégia geral de formação baseada no princípio do isomorfismo pedagógico “metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais” (Niza, 1985).

Um dos mais frutuozos documentos de estudo para a formação de docentes nos anos 70 é, por certo, o relatório do “Conseil franco-québécois d’orientation pour la prospective et l’innovation en éducation” (1979). Nele se formaliza a problemática da transferência isomórfica nas estratégias de formação que passo a evocar resumidamente. Considera esse Conselho de Orientação que em todas as experiências de formação estão em jogo as noções de transferência e de isomorfismo. Tendo em conta os modelos de formação disponíveis refere três categorias de estratégias identificáveis ao tempo como mais inovadoras: a estratégia favorável à aquisição de habilidades, a formação através de uma pedagogia isomórfica e a estratégia de formação pelo projecto.

A estratégia isomórfica de aquisição de habilidades parte da selecção de habilidades percebidas como necessárias no desempenho da profissão e consiste no seu treino e desenvolvimento. O conjunto de habilidades a transferir são reduzidas e intensificadas normalmente por simulação das práticas profissionais como, por exemplo, no microensino. Resta confirmar se uma habilidade ou competência adquirida numa situação simplificada será transferível para uma situação complexa (Ver Fig. 1).

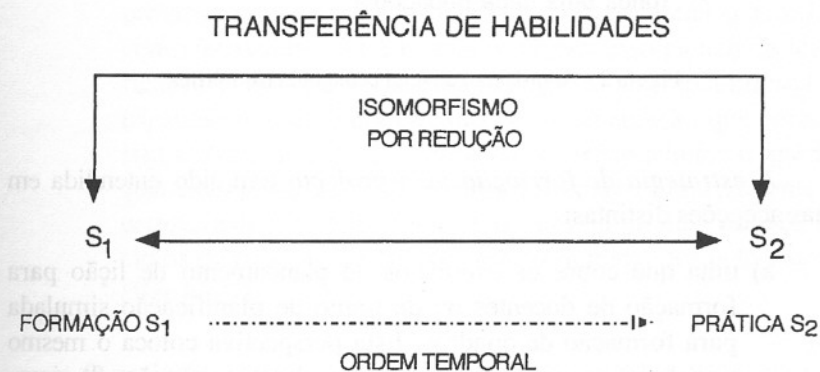
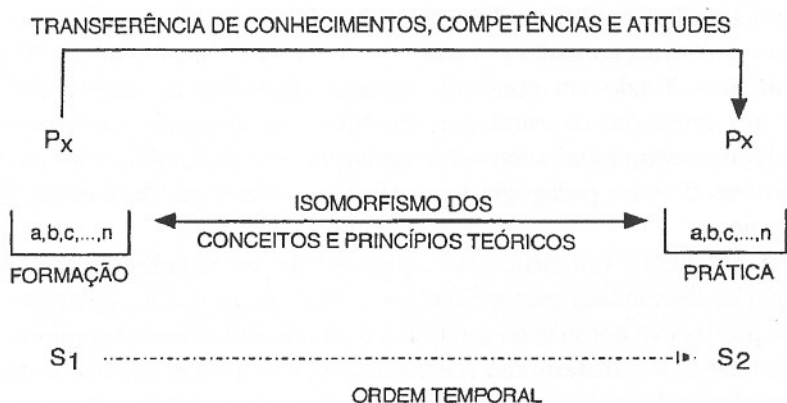


Figura 1 - Aquisição de um conjunto de habilidades

A formação através de uma pedagogia isomórfica pressupõe a identificação clara de uma dada pedagogia (sistema pedagógico). Os conceitos, princípios e a sintaxe desse modelo pedagógico, constituem o fundamento para a construção de uma situação de formação. No caso da formação de professores, formam-se estes a partir de um sistema inspirado nos mesmos conceitos e princípios que o professor em formação utilizará mais tarde com os seus próprios alunos. O sistema transferido integra um conjunto complexo de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de valores consonantes com a pedagogia a transferir. É o que se faz, por exemplo, nos Estágios de iniciação ao modelo da Escola Moderna entre nós (Ver Fig. 2).



Px : Uma dada pedagogia
 a,b,c,...,n : Os conceitos e princípios teóricos sobre os quais se funda uma dada pedagogia

Figura 2 - Abordagem de uma pedagogia isomórfica

A *estratégia de formação pelo projecto* tem sido entendida em duas acepções distintas:

- a) uma que cobre os exercícios de planeamento de lição para formação de docentes ou de treino de planificação simulada para formação de quadros. Esta perspectiva coloca o mesmo tipo de interrogações postas para as demais situações de simulação utilizadas nas estratégias de aquisição de habilidades. Difere apenas na complexidade (Ver Fig. 3).

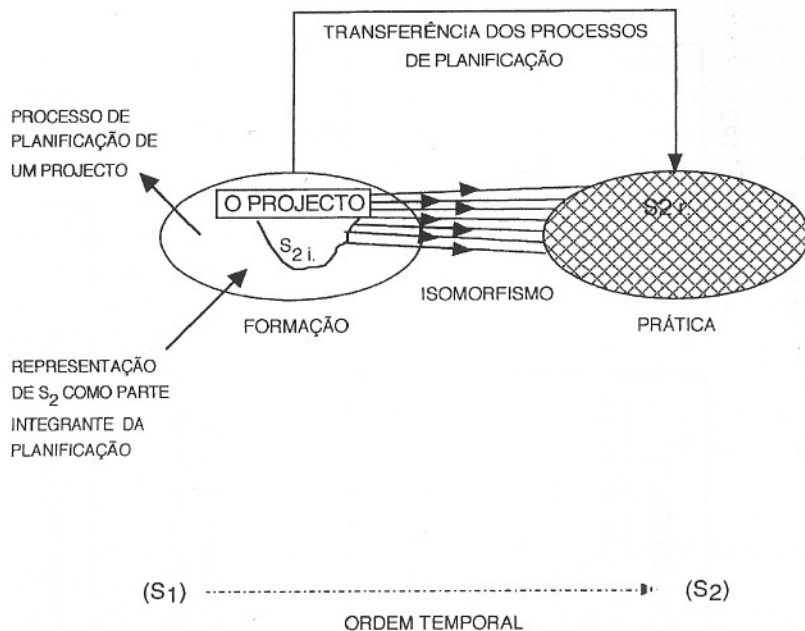


Figura 3 - Formação através do processo de planificação

- b) a outra aceção diz respeito à formação obtida ao longo da concepção e implementação de um projecto de trabalho. Colocam-se a este modelo estratégico duas condições prévias: que o formando seja chamado a planificar (só ou em grupo) um projecto de intervenção e a experimentá-lo e aperfeiçoá-lo progressivamente e que tal tarefa seja concebida e acordada como formadora, entre as partes. O processo cíclico de planificação e execução (ou ensaio) seguido de replanificação e execução assenta num circuito de realimentação que caracteriza a estratégia. Este dispositivo deverá assegurar o aperfeiçoamento progressivo da estrutura isomórfica (ajustamento da estrutura de formação com a estrutura da prática) através dos ciclos sucessivos de transferência proporcionados pelo sistema (Ver Fig 4).

O projecto Amadora utilizou duas das estratégias descritas: a da formação pelo projecto e a da formação através de uma pedagogia isomórfica.

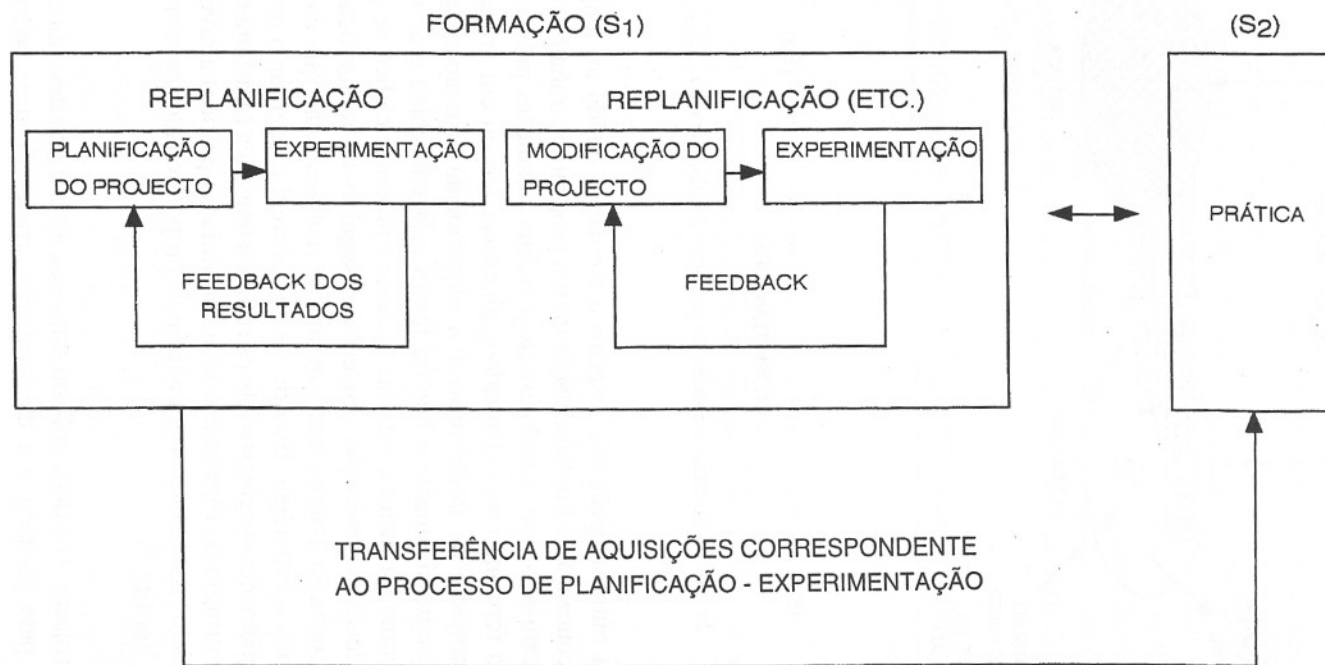


Figura 4 - Formação através do processo planificação - experimentação

A *formação pelo projecto* destinou-se aos técnicos sociais (psicólogos, assistentes sociais e profissionais de educação) que integraram as equipas pluridisciplinares da intervenção. Esse modelo estratégico centrou-se essencialmente no processo projectado através de duas perspectivas simultâneas a) pela via da história formalizada dos percursos individuais e colectivos (utilizando o diário individual de intervenção e os relatos bi-mensais de desenvolvimento da intervenção); b) pela análise das estratégias de acção, dos instrumentos de organização, das situações e das atitudes (nas sessões de análise e avaliação nas tardes das jornadas de balanço). O projecto constitui, em suma, um *instrumento* ordenador da intervenção, por ajustamentos progressivos, e um processo de desenvolvimento pessoal e profissional (formação) pela resolução continuada de problemas reais e pelo aperfeiçoamento das formas de operar.

A *formação através de uma pedagogia isomórfica* foi a estratégia utilizada pelos técnicos sociais, enquanto agentes de mudança, num segundo nível do sistema de autoformação cooperada, para formarem os animadores socioeducativos das áreas de intervenção. Aqui, os formandos formadores utilizaram os dispositivos e técnicas criados pela Escola Moderna e aperfeiçoados pela Equipa de A-da-Beja para esse fim.

Formação Sociocentrada

O processo de trabalho de formação que se segue desde há quase trinta anos na Escola Moderna Portuguesa funda-se na constituição de grupos de cooperação formativa. São as co-operações cognitivas e sociais finalizadas (ou funcionais, no sentido pedagógico) que constroem as mudanças pessoais, as mudanças grupais e as mudanças do próprio processo de produção que esse grupo desenvolve. Fáz-lo, naturalmente através de projectos de acção progressivamente acomodados ao objectivo e ao contexto, por um mecanismo de autoregulação negocial que o grupo explicita contratualmente entre si e com os formadores, quando o dispositivo o prevê.

No caso do Projecto Amadora os grupos de cooperação formativa eram constituídos por equipas multiprofissionais e deveriam aperfeiçoar-se profissionalmente através do processo de concepção, formalização, execução partilhada com as populações e avaliação continuada,

em parceria com as equipas afins. Nesta perspectiva, o grupo, ou equipa “é ao mesmo tempo o lugar em que se satisfazem as necessidades pessoais com as suas ansiedades, dúvidas e desejos privados, e um instrumento de solução dos problemas sociais” (Joyce e Weil, 1985).

De facto, estudos recentes sobre os efeitos benéficos da aprendizagem cooperativa demonstraram que os estudantes envolvidos com outros nestes processos de aprendizagem desenvolvem sentimentos mais positivos acerca de si próprios, aprendem a interagir em situações sociais e revelam até maior capacidade de realização (Hilke, 1990; Lloyd, 1988).

E nos estudos de Johnson e Johnson (1983) a aprendizagem cooperativa revelou-se superior à aprendizagem de orientação individualista competitiva.

“Os processos de aprendizagem têm mais sucesso quando os estudantes trabalham em equipa para um fim comum, partilhando e negociando o desenrolar do processo e os objectivos finais a atingir (Sharon e Lazarowitz, 1980)” (citado por Ensminger e Harvy, 1991).

Evoquemos também neste contexto o modelo interactivo de transmissão social do conhecimento de Vygotsky assente na hipótese de que, desde a infância, todas as capacidades se manifestam num primeiro tempo em situação interactiva, e a sua activação e regulação intrapsíquica só acontecem num segundo tempo (longínquo por vezes). Para ele, igualmente, as aquisições dependem por sua vez do nível já atingido e do contributo instrumental apenas necessário que lhe pode ser trazido pelos iguais do grupo ou pelo formador - zona de desenvolvimento próximo - (Vygotsky, 1988; Brossard, 1989).

E é ainda nesse sentido que têm avançado a psicologia social do desenvolvimento e da cognição quando estudam as tarefas de resolução de problemas em cooperação e concluem que é na coordenação dos pontos de vista para se chegar a um acordo (na busca partilhada para ultrapassar o desequilíbrio cognitivo interindividual) que os sujeitos poderão ultrapassar o seu próprio desequilíbrio intraindividual (Mugny et Doise, 1983; Doise, 1988).

Refira-se ainda a importância de que se reveste a cooperação para o próprio desenvolvimento moral como tem sido estudado entre nós de forma tão original por Cristina Nunes (1987) e Sofia Faria (1989).

Regulação Formativa em Conselho

Os grupos em formação cooperada e que fazem dessa matriz o primeiro centro de autoformação grupal precisam de uma instância ou dispositivo de agregação das experiências, que constitua uma plataforma de inter-regulação das acções. Essa instância colectiva de coordenação transforma-se a curto prazo em instrumento multiplicador das ideias e regulador dos processos internos e externos, avaliador da qualidade das realizações propostas, e autocontrolo das decisões partilhadas. A esse centro de tomada de decisões democraticamente negociadas chama-se, na Escola Moderna, o Conselho (Niza, 1991).

No Projecto Amadora, o plenário que assumia essas funções teve lugar mensalmente, e ao longo de todo o dia, por isso se chamou Jornada Mensal do Projecto. Esse plenário (conselho), operava além das funções já referidas, outras funções mais gerais (meta funções) que progridem de forma integrada: *alimentar* o circuito de comunicação; *integrar* a regulação formativa no processo de produção; *dinamizar* o processo motivacional através do trabalho negocial implicado e em continuum interactivo. Tal negociação implicada e transversal a todos os encontros, prossegue a busca de coordenação funcional dos projectos implícitos e explícitos dos formadores e os dos formandos e dos projectos de intervenção e de aprendizagem dos formandos entre si.

A *alimentação do circuito* de comunicação é neste modelo pedagógico uma referência estruturante. Esse circuito permanente de comunicação funcional é o mecanismo interno do sistema que acolhe as produções ou os seus relatos, analisa os processos e negocia os sentidos e os valores.

Os estudos, os projectos e os instrumentos de intervenção, isto é, as técnicas e os saberes produzidos têm que estar disponíveis e solidariamente em circulação entre os pares, para que a formação possa ser socialização, que é o mesmo que dizer, exercitação democrática. O Conselho (Jornada), como *pausa reflexiva*, é também um realimentador desse processo que se manifesta por diversas práticas de explicitação em redes várias (encontros comunitários, exposições, seminários, debates na equipa, etc.) ao longo da formação.

Das várias aproximações teóricas à noção de comunicação convém reter os elementos invariantes que a definem (Tapia, 1980): a ideia de processo que se refere ao aspecto dinâmico da comunicação; a ideia de reciprocidade que destaca a ida e volta da informação (retroacção ou feed-back); a ideia de circuito de informações entre lugares diferen-

tes de uma organização ou sistema; a ideia de regulação ou de controlo de actividades ou de condutas de um sistema.

Lembram-se esses elementos para tornar mais evidente a ideia de como uma formação que se quer plasmada num circuito de comunicação reforçado no conselho, *integra em si a regulação* do sistema. Alimenta-se no dizer de Perrenoud de uma observação formativa que se desenvolve a partir da análise das práticas como formação clínica centrada nessas práticas (Perrenoud, 1993). Essa regulação garante, por um lado, a manutenção do sentido do projecto inicial reforçando a coerência relativamente aos objectivos e ao funcionamento previsto e, por outro, produz novos sentidos, expande e enriquece o projecto inicial. E é nessa medida que a função reguladora, integrada funcionalmente na estratégia de comunicação-formação se torna um processo de formação dentro do processo de formação.

Um sistema de avaliação integrado que acentue a função de regulação formativa, pode também assumir a subfunção de controlo se a avaliação se construiu em cooperação, isto é, como processo (*habitus*) de hetero-avaliação colegial com implicação paritária dos formandos e dos formadores em toda a gestão (dos conteúdos à organização). Trata-se da avaliação cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens, prática em curso na Escola Moderna.

É também esse circuito de comunicação realimentado pelo Conselho que dinamiza e sustenta a motivação e o interesse dos formandos e dos formadores: pela energia que acrescenta ao processo; pela participação activa para que mobiliza; pela auto-determinação que confere; pelos afectos e solidariedade que explicita; pela interajuda e partilha que revela.

Nele se aprofundam implicações que o não dito e o explícito da cooperação proporcionam e que a negociação das decisões desenvolve até ao ciclo seguinte marcado pelo Conselho. As aspirações e os desejos sustentam os motivos que ganham em cooperação, progressivamente, novos sentidos sociais e mais democráticos.

Como foi estudado por Deci e Chandler (1986) a motivação envolve auto-determinação (possibilidade de escolha), competência e relação (coordenação e sentido).

A interpretação destas meta-funções do Conselho envolve, como já disse, a travessia constante do processo negocial de co-operação que consolide contratualmente os percursos das equipas de formandos. Esse processo negocial confere a mais forte probabilidade para transferência das atitudes participativas (colaboração horizontal, auto-determinação

e respeito recíproco entre parceiros) para os programas de acção (projectos de intervenção) que constituem, simultaneamente a “entrada” e o “produto” do sistema de formação em estudo.

Princípios Estratégicos do Modelo

Sintetisa-se agora o domínio das estratégias formativas do modelo que descrevemos num triplo enfoque: de auto-formação coope-rada, de formação através do projecto ou de intervenção-formação.

Destaquemos três orientações estratégicas que se constituem em princípios pedagógicos do modelo e imprimem assim direcção ao processo de formação.

Do processo de produção para a compreensão que significa que a verdadeira compreensão de um facto ou fenómeno pressupõe uma tomada de consciência dos trâmites, ordenação ou engendramento das relações entre os elementos ou passos constituintes de um processo (ou cadeia de operações) para obtenção de um resultado ou produto. O conhecimento constrói-se assim pela consciência do percurso da própria construção. Este percurso de metacognição radica na construção da acção que se institui simultaneamente como construção do saber.

Da intervenção para a comunicação que acentua o percurso feito desde a experiência ou da acção realizada, incluindo a concepção do projecto, a vivência da execução e o balanço regulador, para a sua revelação a um parceiro ou parceiros, a um destinatário mais afastado ou a um público mais alargado. Esta necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho, dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento, transformando-se em habitus pedagógico o lema de Jerome Bruner de que ensinar é a melhor maneira de aprender. É assim na produção dos conhecimentos científicos, pela investigação, porque não haveria de sê-lo nos processos de formação e educação? Também aí a validação das aprendizagens terá sentido acrescentado na necessidade de serem comunicadas aos pares (como na produção científica) para sua confirmação e regulação.

Da experiência pessoal para a didáctica a posteriori que explicita a necessidade de uma construção e reconstrução pessoal dos conhecimentos e habilidades técnicas enquanto práticas individuais ou grupais pontuadas por apoios reflexivos ou teóricos (após a análise e

explicitação dessas etapas) proporcionados pelos pares e pelos formadores. Esses momentos de clarificação externa, de ensino, são suportes de reestruturação ou “iluminação” formal da experiência ou das aprendizagens sempre realizados “a posteriori”, para regular e aperfeiçoar, e não como direcção apriorística da acção ou das aprendizagens. Esta orientação da aprendizagem e do ensino aponta igualmente para uma ordenação temporal das relações entre a prática e a teoria que melhor servem este modelo de formação: uma interacção dialéctica onde a prática faz apelo à teoria para que a prática se aperfeiçoe e desenvolva por sucessivos e interpolados momentos de teorização, enquadramento ou confronto teórico, conforme as situações e as necessidades de percurso da acção e do conhecimento.

Operadores da Formação

Convém recordar, também em síntese, os meios que isolamos como processos instrumentais ou recursos operadores da formação. São seis as coordenadas da matriz racional deste programa de acção (qualquer pedagogia é isso mesmo, um programa de acção):

A intervenção e os seus problemas que se transformaram em desafios à criatividade e à inteligência dos agentes de mudança; deram energia renovada aos projectos; constituíram-se em motivos de reflexão e inspiraram as hipóteses de acção. Sem esquecer os problemas da formação preparada e realizada pelos técnicos sociais para os animadores socioeducativos das comunidades que constituíram um novo desafio ao seu desenvolvimento profissional.

A construção e reconstrução formal do projecto que envolveu todo o processo de concepção, organização formal (lógica) e redacção conjunta dos programas e projectos respectivos, da transformação progressiva e da sua reescrita, pelo menos, anual.

O relato e análise dos percursos que se desenvolveu ao longo das sessões mensais de regulação formativa permitindo a construção, progressiva e auto-centrada em cada equipa, da história dos programas do Projecto Amadora. O que implicava igualmente o treino em situação das formas de comunicação escrita e oral do trabalho prosseguido de dois em dois meses (por alternância de duas equipas por concelho).

O trabalho cooperativo no interior das equipas pluridisciplinares que promoveu a articulação das tarefas; realizou a coordenação das operações de conhecimento interdisciplinar por resolução dos conflitos

sociocognitivos; fez progredir, pela negociação inter-pessoal, os valores sociais e morais para níveis superiores de socialização.

O apoio institucional que possibilitou um espaço logístico e de enquadramento cultural e profissional a um Projecto que requeria suportes experimentados de identificação e envolvimento psicológico e social, facilitador da mudança social e profissional.

O papel dos "formadores" que se constituiu no ponto crítico do Projecto pelas clivagens de atitudes que, por vezes, se manifestaram na conflitualidade arrastada entre o poder simbólico dos formadores ao serviço de uma filosofia de formação e as concepções opostas da administração, as suas regras e poder efectivo. O papel dos formadores foi, porém, determinante na manutenção de um processo claro de negociação das decisões, dos valores e das estratégias de intervenção e de formação. Foi particularmente estimulador de acções inovadoras. Foi também promotor de autodeterminação nas decisões, estimulando a autonomia e o respeito pelos valores e os interesses das populações e dos agentes de mudança.

Perfil do Formador

Um Modelo de Formação radicado nas concepções que se vêm descrevendo e fundamentando, implica um formador capaz de desempenhar alguns papéis pedagógicos e sociais que requerem elevado nível de maturidade e autodomínio.

Espera-se, para desenvolvimento deste trabalho pedagógico, um estilo formativo assente na convicção de que um formador é:

a) um promotor da organização, desencadeada e prosseguida pelos formandos com apoio discreto e eficaz do formador; b) um emancipador dos formandos pela maneira como estimula a autonomização e explicita a responsabilização nas acções em que se envolvem e onde progridem; c) um dinamizador do processo negocial de cooperação; d) um animador cívico do grupo de formação, reforçando os acordos, sublinhando os esforços coordenados, articulando ideias e propostas, facilitando a construção de regras de âmbito operacional e moral; e) um auditor activo de cada formando e do grupo de formação de modo a estimular, propiciar ou libertar a fala e o exercício do pensamento divergente, da atitude crítica, do procedimento negocial para busca de convergências na tomada de decisões democraticamente fundadas.

Organização Formativa

Num sistema de formação como este convém destacar a força integrativa e formadora que a organização representa. É certo que os operadores da formação, o estilo dos formadores, o clima socioafectivo e o envolvimento ou cenário da formação são constituintes, condicionantes e agentes da história da formação. Mas é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema da intervenção formativa que assegurará a mudança e o desenvolvimento profissional e pessoal dos técnicos em formação. Pode dizer-se que a *organização da formação* é, na verdade, a *pedagogia da formação* enquanto matriz dinamizadora das interações, dos processos funcionais de resolução de problemas e da estrutura reguladora dos percursos pessoais e grupais. Aos formadores cabe então, assegurar o nível mais elevado de congruência entre os fins e os meios do sistema de formação, reforçando o valor meta-formativo da organização.

É a viabilidade de uma *organização que forma* que dá verdadeira consistência à estratégia global de transferência isomórfica das aprendizagens, estratégia que sustenta este modelo de autoformação cooperada.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO NO PROJECTO AMADORA

A partir da década de 70 a população do Distrito de Lisboa viu-se confrontada com situações de extrema gravidade (populações marginalizadas, desagregação familiar, pauperização crescente, falta de estruturas habitacionais, de saúde, de educação, etc.) decorrentes da eclosão demográfica de certas áreas da periferia de Lisboa, devido a vagas de migrantes provenientes do interior do País e das ex-colónias.

Na passagem dos anos 84 para 85 alguns técnicos da Acção Social do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa sentiram-se motivados para a execução de programas destinados a promover a integração social e comunitária e ainda a organização de recursos das comunidades locais como previa a Lei de Bases da Segurança Social que acabava de ser aprovada na Assembleia da República. A possibilidade que a Fundação Van Leer oferecia, através de financiamentos e de apoio técnico, permitiu que se retomassem propostas de intervenção que técnicos de Serviço Social local tinham concebido para o plano de acção de 1985 e para as quais não havia financiamento. As propostas referidas destinavam-se a desenvolver respostas mais alargadas às necessidades de populações que vivem em situações muito degradadas. A Fundação delimitava, à partida, o âmbito da sua intervenção às famílias e crianças até à idade de 7 anos.

O estímulo exercido pela Lei de Bases para uma acção social de tipo preventivo e participada pelos utentes, por oposição ao modelo assistencial então dominante, marcava o sentido da intervenção. Foi a necessidade dessas mudanças que constituiu a finalidade primeira do nosso trabalho. Como finalidade convergente acordámos em “diversificar as respostas a dar, em função das necessidades socioeducativas das crianças expostas a riscos (em zonas degradadas e bairros de lata) e estimular a participação e responsabilização da família e da comunidade na prevenção e resolução de problemas socioeducativos”.

Uma vez retidas estas duas finalidades assentou-se em que “o fulcro dinamizador do programa [deveria decorrer] da formação dos

agentes de mudança que [funcionaram] como animadores de projectos comunitários integrados a partir de algumas actividades esboçadas e cuja metodologia [deveria] ser aperfeiçoada, transformada e avaliada”.

Estava, assim, clarificada a estratégia para desencadear os programas preventivos, introduzir os novos métodos de trabalho social e promover a mudança de atitudes dos trabalhadores sociais que se propunham ensaiar actividades integradas de educação, saúde e segurança social nas comunidades.

O ponto de partida para a acção correspondeu ao trabalho de integração de duas condições conflituantes: as condições colocadas para o financiamento da Fundação (trabalho com famílias e crianças até aos 7 anos) e a integração de projectos de acção social já iniciados ou a iniciar nos Núcleos de Acção Social dos concelhos de Amadora e de Loures. A reconversão dos projectos iniciais constituiu o passo propedêutico de entrada no sistema de formação concebido. A estratégia de negociação sistemática utilizada nessa reconversão pretendia instituir-se em processo que deveria transpôr-se, em consequência, para a relação de trabalho com as populações.

Trata-se, em síntese, de um projecto global de intervenção socioeducativa e comunitária, integrando actividades de vários Serviços (Educação, Saúde e Segurança Social) que existem nas comunidades, tendo em vista diversificar as respostas técnicas a dar, em função das necessidades socioeducativas das crianças expostas a riscos e estimular a participação e responsabilização da família e comunidade na prevenção de problemas socioeducativos.

O Projecto Amadora centrou-se em quatro áreas de intervenção, enquadradas em zonas de acção das Delegações do C.R.S.S. de Lisboa, de Loures e Amadora, apresentando um quadro geral marcado por grandes carências económicas e sociais, acentuada degradação física e ambiental e de diversidade étnica das populações.

As áreas foram definidas e delimitadas pelas próprias equipas a partir da sua experiência no terreno, e faziam já parte da responsabilidade dos Serviços Locais, cujos técnicos integravam as Equipas.

A 1ª. fase do Projecto, inicialmente fixada em 3 anos (1/4/85 a 31/12/88), foi posteriormente alargada por mais um ano (Carta de Concessão da Fundação Bernard Van Leer de 23 de Janeiro de 1990) de modo a permitir a consolidação do trabalho desenvolvido e assegurar a assimilação dos objectivos do Projecto pelas populações e agentes comunitários e, conseqüentemente, viabilizar a sua continuidade no tempo.

Estrutura Orgânica e Funcional

No decurso do 1º. ano a estrutura orgânica e funcional do Projecto Amadora assentava basicamente na existência de:

- quatro equipas pluridisciplinares de base, a quem competia a intervenção directa nas áreas. Estas equipas integravam técnicos de vários Serviços do Centro Regional. Cada equipa era composta por um psicólogo, dois técnicos de serviço social e um técnico de educação.
- duas equipas de apoio (a de formação e a de avaliação) constituídas por técnicos do Centro Regional e técnicos especialistas contratados, uma mais voltada para aspectos particulares e específicos decorrentes da intervenção e outra mais centrada na formação continuada em serviço.
- uma Comissão de Informação e Articulação de Serviços composta pelos responsáveis (chefias e coordenadores funcionais) dos vários Serviços do Centro Regional intervenientes no Projecto, que tinha como objectivo facilitar a integração dos efeitos da Intervenção/Formação na dinâmica organizacional dos Serviços.

A partir do 2º ano, com base na experiência obtida, introduziram-se algumas alterações com o objectivo de melhorar os aspectos organizativos do Projecto.

Em vez da existência de duas equipas de apoio (Formação e Avaliação) optou-se pela constituição de uma única equipa com as duas funções. Procurou-se ainda uma ligação mais directa às acções no terreno, em estreita articulação com as equipas.

Nesse sentido, as equipas de intervenção foram agregadas em dois grupos, de acordo com a respectiva área geográfica (Equipas dos Bairros Encosta Nascente e Estrela d'África - concelho da Amadora - e Equipas do Prior Velho e Gulbenkian - concelho de Loures), sendo a supervisão técnica e o acompanhamento no terreno assegurado, respectivamente, pelas duas Divisões da Direcção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica - Divisão de Formação e Integração Sócio-Educativa (A-da-Beja) e Divisão de Avaliação, Intervenção e Apoio Técnico (Lapa) - de acordo com as suas áreas de actuação.

As Áreas de Intervenção

Como se referiu já, a intervenção foi desenvolvida em quatro Bairros periféricos de Lisboa, pertencendo dois deles ao concelho da Amadora - Encosta Nascente (E.N.) e Estrela d'África (E.A.) - e os outros dois ao concelho de Loures - Prior Velho (P.V.) e Gulbenkian (G.).

São zonas degradadas, resultantes do processo de crescimento urbano da área metropolitana de Lisboa decorrente, sobretudo, das correntes migratórias internas e de estrangeiros, processo que gerou uma segregação sócio-espacial das populações mais carenciadas e maioritariamente provenientes desses fluxos migratórios para a capital.

Apenas um dos Bairros abrangidos pela intervenção (Bairro Gulbenkian) é de construção legal - tendo sido construído para realojamento de famílias desalojadas pelas inundações de 1968 - pelo que se encontrava infra-estruturado.

Este bairro de habitação social é essencialmente constituído por prédios de andares (93% das unidades de alojamento), embora o lado superior do bairro já tivesse começado a ser ocupado por construções clandestinas (barracas e pré-fabricados). Os espaços envolventes das habitações encontravam-se em estado de grande degradação.

Os restantes Bairros são de construção clandestina, consequentemente com um habitat "espontâneo", em que predominam as barracas de madeira e construções precárias de tijolo e/ou chapa, e uma quase inexistência de infra-estruturas.

Assim, a cobertura pela rede pública de água ao domicílio era muito reduzida nestes três bairros (14%), sendo também reduzida a percentagem de unidades de alojamento que tinham acesso à rede de esgotos (23%). A percentagem de unidades de alojamento que tinham acesso directo à rede de energia eléctrica era de 41% no conjunto destes Bairros. Porém, nos dois bairros do concelho da Amadora havia também uma percentagem elevada de unidades de alojamento (36%) que tinham electricidade recorrendo ao expediente da "luz emprestada" (cedida por vizinhos) ou "roubada" (captada nos postes de electricidade).

Relativamente às instalações sanitárias, apenas 43% das unidades de alojamento tinham casa de banho.

A estrutura espacial destes bairros, nomeadamente do ponto de vista dos seus arruamentos e acessos, contribuía também para a sua

degradação física e ambiental. Os arruamentos são caminhos térreos dificilmente transitáveis, não permitindo, inclusivamente, o acesso a viaturas. Esta situação favorecia a existência de lixeiras no interior dos bairros, uma vez que os contentores para armazenagem de “lixo” estão em geral localizados nas extremidades dos bairros, para possibilitar a sua recolha pelos veículos camarários.

A população global dos quatro bairros de intervenção do Projecto Amadora era de 2609 indivíduos, residindo em 670 unidades de alojamento e agrupados em 687 famílias. A dimensão média das famílias variava entre 3.3 indivíduos (P.V.) e 4.1 (G.).

Em termos absolutos a variação do número de crianças também era grande: Encosta Nascente, 137; Estrela d'África, 155; B. Gulbenkian, 99; B. Prior Velho, 65 crianças.

A Intervenção na Comunidade

Uma das condições inicialmente colocadas à intervenção, foi a de partir de acções já desenvolvidas pelos próprios agentes sociais, de modo a garantir o seu empenhamento na manutenção, enriquecimento metodológico e respectiva avaliação.

De 1 de Abril a 30 de Setembro de 1985, as equipas pluridisciplinares de intervenção procederam à conceptualização e elaboração do plano de acção a desenvolver em cada uma das áreas.

Inicialmente, as equipas procuraram efectuar um reconhecimento local das áreas, estabelecer contactos e obter conhecimentos sobre a população, grupos comunitários existentes e pessoas-chave.

Para a maioria dos profissionais das equipas, as condições de degradação económica e social das populações foram, inicialmente, difíceis de integrar dentro de uma prática diferente. O “choque” cultural ressentido pelo contacto com a “diferença” nas condições da miséria observadas de perto, constituiu um obstáculo, na medida em que mesmo lidando com tais situações, elas nunca tinham sido objecto de uma intervenção prolongada.

Também as deficientes condições de trabalho - tendo em conta o estado de degradação física e ambiental das áreas de intervenção - dificultaram o trabalho dos técnicos, sobretudo numa fase inicial de adaptação. É de destacar sobretudo, a falta de um local de trabalho para as equipas, nos Bairros.

Depararam-se também com características culturais e comunitárias diferentes entre os bairros.

No bairro Estrela d'África, de população predominantemente caboverdiana, com características étnicas e culturais específicas, que se reflectem nomeadamente na existência de redes de solidariedade e vizinhança fortes, contrastando com outro tipo de populações, a equipa encontrou, à partida, um ambiente mais facilitador e propício à intervenção. Além disso existia já uma Associação constituída em 1983 - Associação Unidos de Cabo Verde - cujo âmbito de acção abrangia, além deste, uma série de bairros limítrofes, e que se encontrava vocacionada para actividades culturais e de animação comunitária.

O Bairro Encosta Nascente, em que uma grande percentagem da população era caboverdiana, embora com valores inferiores ao Estrela d'África, representava uma situação intermédia: verificavam-se algumas tensões e rivalidades no bairro e um espírito associativo e de identidade comunitária não muito forte.

No Prior Velho e no Bairro Gulbenkian as equipas de intervenção depararam-se com populações heterogéneas, com características diversas e tempo de fixação nos bairros relativamente elevado, que denotavam uma grande ausência de espírito e identidade comunitária, onde se tornava difícil fomentar o associativismo e a participação da população. Acrescia ainda a estes aspectos a existência de conflitos entre os habitantes, especialmente no Prior Velho, decorrentes de rivalidades étnicas e ideológicas, o que se tornou um obstáculo à implementação do Projecto. Por outro lado, o tipo de habitação do Bairro Gulbenkian (habitação social; prédios de andares), inviabilizava a existência de redes de vizinhança, dificultando o envolvimento da população nas actividades do Projecto.

Dadas as características das populações com carências graves a todos os níveis, pouco motivadas para projectos socioeducativos e muito mais preocupadas com a satisfação das suas necessidades imediatas, adoptou-se como estratégia fundamental a negociação progressiva entre os técnicos e os moradores, tendo por base os respectivos objectivos e interesses, e a tentativa das equipas darem uma resposta a estas necessidades, designadamente através do apoio à instalação e/ou melhoria de infraestruturas nos bairros. Neste aspecto foram extremamente importantes as acções de articulação realizadas junto dos Serviços Locais, principalmente Autarquias, em que se procurou que estivessem representadas as populações, através dos grupos constituídos para o efeito.

Por outro lado, as actividades de animação desenvolvidas (passeios, festas, colónias de férias), muitas vezes em resposta a pedidos expressos pela população ou grupos, foram facilitadoras de uma aproximação e conhecimento, quer entre os elementos da comunidade, quer entre estes e as equipas.

Este tipo de actividades permitiu também fomentar o envolvimento e a participação de alguns elementos e desenvolver a capacidade organizativa da população, constituindo, por vezes, um embrião de formas de organização de grupos comunitários que se vieram a consolidar.

Com efeito, foi uma preocupação dominante das equipas desde o início, a organização de um grupo comunitário em cada um dos bairros, que se assumisse como dinamizador de actividades, polo aglutinador do envolvimento da população, elo de ligação e informação à comunidade e suporte das acções do projecto, quer socioeducativas, quer de animação.

Procurou-se que estes grupos fossem representativos das populações e integrassem, em alguns casos, elementos de fora do bairro, como forma de facilitar o relacionamento com os bairros limítrofes.

Procurou-se também, sempre que possível, que estes grupos viessem a constituir-se juridicamente como associações e, posteriormente, que obtivessem o estatuto de IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social) para que, mediante a celebração de acordos com o Centro Regional de Segurança Social pudessem continuar a ser apoiados financeiramente, a fim de assumirem a responsabilidade e desenvolverem autonomamente acções na linha das actividades encetadas. Tentou-se, progressivamente, melhorar a capacidade organizativa destas associações, dinamizar o funcionamento associativo e reforçar a sua ligação com a comunidade, com o objectivo de promover a interdependência e melhorar e estimular a participação e responsabilização das famílias.

A criação de espaços lúdicos e socioeducativos foi também extremamente importante como suporte físico de grande parte das actividades, quer com crianças, quer com adultos.

A Formação dos Agentes de Intervenção

Foi neste contexto que se desenvolveu um modelo programático de formação para a mudança das práticas profissionais dos técnicos de acção social.

Este programa de formação, como já foi referido, decorreu e realimentou-se continuamente do processo de intervenção, ou dito de outro modo, integrou-se no desenvolvimento dos planos e projectos de intervenção socioeducativa do *Projecto Amadora*.

O sistema integrado de intervenção e autoformação cooperada centrado nas equipas pluridisciplinares procurou alcançar um conjunto de objectivos destinados às crianças e às famílias das áreas de intervenção e para os técnicos de acção social integrados nas equipas de intervenção. Os objectivos foram acordados previamente entre os Directores de Projecto e de Formação, a partir das condições estabelecidas pelos financiadores (Centro Regional de Segurança Social e Fundação Van Leer) e esse primeiro acordo serviu de plataforma contratual apresentada às equipas de intervenção.

Definiram-se três níveis de actuação e os respectivos objectivos de intervenção e formação:

- a) *Desencadear programas preventivos* de desenvolvimento socioeducativo com vista a melhorar a qualidade educativa de crianças em zonas degradadas.
- b) *Introduzir novos métodos* de trabalho social através de “projectos de intervenção social” para um desenvolvimento participado da vida comunitária.
- c) *Promover a mudança de atitudes* dos trabalhadores sociais (assistentes sociais, psicólogos, educadores, enfermeiras de saúde pública, etc.) ajudando-os, através de formação continuada em serviço, a transitar de um modelo assistencial (reparador) de organização de recursos para um modelo de acção social preventiva pelo desenvolvimento social participado pelos utentes: através das “execuções de programas destinados a promover a integração social e comunitária e ainda a organização de recursos das comunidades locais”.

Objectivos para as Famílias

- 1) Promover um maior e melhor envolvimento das famílias na educação das crianças em risco durante os primeiros anos de vida.
- 2) Promover a participação activa das famílias no desenvolvimento educativo dos seus filhos.

- 3) Facilitar a tomada de consciência para o desenvolvimento das crianças como forma de prevenção das disfunções.
- 4) Capacitar a família para uma utilização mais eficaz dos recursos comunitários e dos direitos que lhe facilitem a integração social.
- 5) Ensaiar formas diversificadas de apoio educativo complementar da acção familiar.
- 6) Ensaiar processos para activar a cooperação entre famílias na resolução dos seus problemas.
- 7) Ensaiar processos de participação de jovens (em sistema de voluntariado) em projectos alternativos de estimulação socio-educativa e de apoio a famílias.

Objectivos para as Crianças

- 1) Acompanhar de forma integrada o desenvolvimento das crianças em risco social.
- 2) Melhorar o envolvimento familiar e estimulação educativa das crianças dos zero aos três anos.
- 3) Propiciar a integração social precoce em estruturas formais de educação.
- 4) Reforçar os programas de Jardim de Infância em áreas instrumentais (expressão e comunicação, estruturação lógica, etc.) como meio de defesa no seu confronto com a cultura escolar.
- 5) Promover o enquadramento socioeducativo das crianças em acções complementares da escola e da família.
- 6) Apoiar a entrada na Escola Primária com programas de acolhimento integrado por actividades globais motivacionais de discriminação positiva.

Objectivos para os Técnicos de Acção Social

- 1) Reciclar os trabalhadores sociais em métodos e processos de acção social preventiva para melhorar o desenvolvimento educativo de crianças em zonas degradadas (inovação metodológica).
- 2) Promover o desenvolvimento de projectos integrados de intervenção social a partir dos problemas detectados pelos trabalhadores sociais em formação (mudança de atitudes e de estratégias).

- 3) Introduzir técnicas de avaliação de impacto social nos projectos ensaiados (avaliação da acção social).
- 4) Proceder à análise de funções do Serviço Social com vista a uma reorientação para o desenvolvimento social participado.

Durante os primeiros seis meses de actividade as equipas realizaram contactos exploratórios com as populações alvo e estabeleceram o seu primeiro plano de actuação, o qual foi realizado de Outubro de 1985 a Setembro de 1986.

Após o balanço do primeiro ano de ensaio, as equipas de intervenção acordaram entre si uma reestruturação dos respectivos programas com vista a uma maior aproximação formal de maneira a agregar, articular e categorizar o conjunto das diversas actividades realizadas nas quatro áreas de intervenção para executar os objectivos acordados.

Cada Programa de intervenção socioeducativa, correspondente a cada um dos quatro Bairros, passou a integrar cinco Projectos:

- 1) *Projecto de Animação e Organização Comunitária*, com cinco grupos de actividades, respectivamente, para apoio à formação de grupos comunitários, apoio à organização associativa, apoio à criação de espaços lúdicos e socioeducativos, apoio à instalação e melhoria de infraestruturas locais e a promoção de actividades de animação comunitária.
- 2) *Projecto de Intervenção Precoce*, para crianças dos zero aos três anos compreendendo três tipos de actividades: as de prevenção dos riscos de desenvolvimento e estimulação precoce, as de apoio directo e sistemático a crianças com desenvolvimento deficitário, as actividades destinadas à integração das crianças em estruturas formais de educação ou em estruturas alternativas organizadas e mantidas na comunidade.
- 3) *Projecto de Apoio Socioeducativo* a crianças dos três aos seis anos, organizado em cinco tipos de actividades que contemplavam o reforço da função parental, a integração de crianças em estruturas formais de educação (jardins de infância), o apoio pré-escolar a crianças de quatro e cinco anos como preparação para a escolaridade, a valorização da língua materna (crioulo) e aprendizagem precoce do Português para as crianças caboverdianas e o apoio directo e sistemático a crianças não integradas em estruturas formais de educação com a participação activa das famílias.

- 4) *Projecto de Apoio a Crianças em Idade Escolar* desenvolvido através de três formas de apoio: o apoio à integração na escola, das crianças de primeira matrícula através de processos de acolhimento e reforço positivo; o apoio à integração escolar de crianças com dificuldades de aprendizagem e a implicação das famílias no processo de escolarização através de formas programadas de cooperação.
- 5) *Projecto de Educação e Saúde Comunitária* destinado a assegurar três formas de cooperação: em acções de educação para a saúde, em acções preventivas e na resolução de problemas concretos de saúde, de forma participada.

Pretendia-se, com estes projectos, introduzir uma nova dimensão metodológica à estratégia do desenvolvimento endógeno e participado (Unesco, 1984), através de processos negociais autênticos, reforçados nos procedimentos isomórficos da formação decorrente da interacção com as populações alvo.

Como nos impúnhamos um diálogo determinado pelo respeito pelas culturas e pelos interesses manifestados pelas populações com o reconhecimento de que esses interesses entram normalmente em conflito com as aspirações dos técnicos de intervenção, pensou-se que esse diálogo deveria revestir a forma de negociação para contratos de realização envolvendo os técnicos e as populações, de maneira a poderem evoluir para formas cada vez mais autónomas de organização das comunidades alvo. O efeito a combater constantemente deveria ser o da dependência gerada pelos técnicos.

Boa parte dos técnicos de Formação vinha ensaiando métodos de formação para os professores e educadores assentes no pressuposto de que a forma mais eficaz de realizar as transferências da formação para a prática pedagógica é através de estratégias de formação explicitamente idênticas às que desejamos que se concretizem depois nas práticas educativas dos docentes.

Este princípio de isomorfismo pedagógico determinou a opção feita e desafiava-nos a proceder à adaptação dos processos já ensaiados com educadores profissionais a outros técnicos de acção social. Desafiava-nos igualmente a ir mais longe nesta transposição metodológica para podermos vir a apurar um modelo de formação que, após o ensaio, pudesse funcionar como “Modelo Isomórfico de Formação dos Técnicos Sociais” nos programas de formação continuada do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa.

Uma vez escolhida a estratégia geral de intervenção sob a forma de participação contratada através da negociação cooperada com os utentes importava, em seguida, eleger a estratégia de formação que garantisse o princípio do isomorfismo na transferência de competências e atitudes desejáveis para assegurarem a mudança de um modelo assistencial para um modelo de autonomização e de estímulo à organização comunitária.

Ao escolhermos esta estratégia de intervenção/formação, quise-mos reconhecer a importância dos saberes e competência profissional dos técnicos de intervenção como ponto de partida de um processo que designámos de autoformação cooperada a partir das equipas de intervenção e dos seus projectos.

Esse processo de formação apoiou-se institucionalmente, num serviço de formação (Divisão de Formação e Integração Socioeducativa em A-da-Beja).

Recordemos, em síntese, as componentes centrais do modelo de autoformação cooperada:

- 1) Um estilo de autoformação cooperada em serviço e apoiada institucionalmente.
- 2) Uma estratégia geral de formação baseada no princípio do isomorfismo pedagógico, metodologia que consiste em experienciar, através de todo o processo de formação, as atitudes, métodos, capacidades e modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais.
- 3) Uma concepção de formação como processo decorrente da intervenção e por esta motivada e alimentada.
- 4) O princípio de que toda a formação deve obedecer a um processo de negociação/contrato, progressivamente explicitado e formalizado em ordem a garantir níveis elevados de participação e de autonomização.
- 5) Uma preocupação constante com a inovação progressiva e com a mudança de atitudes, estratégias e métodos, assim como a sua disseminação continuada, ela própria alimento da inovação e da mudança.

A partir destes princípios estratégicos dispúnhamos de uma linha orientadora para a realização dos objectivos contratados que se concretizariam pela progressiva resolução dos problemas da intervenção de forma participada entre os técnicos e as populações.

Resta agora descrever o sistema de formação.

O Sistema de Autoformação Cooperada com Apoio Institucional

Os dispositivos institucionais

O sistema constituiu-se como dispositivo integrador da Intervenção - Formação - Avaliação assumindo a interacção de cada uma das componentes como indispensáveis ao processo de desenvolvimento duma formação através da intervenção social em equipa pluridisciplinar. Esta formação, decorrente e alimentada pela resolução de problemas reais do exercício da profissão, assentava em dispositivos funcionais que se descrevem em seguida.

As quatro equipas pluridisciplinares de intervenção constituídas por duas técnicas de Serviço Social, um(a) psicólogo(a) e uma técnica de educação, trabalhavam no Projecto a meio-tempo para poderem garantir parte do trabalho tradicional de rotina e continuarem a integrar os seus serviços de origem. Pareceu esta a opção mais “realista”, para evitar uma segregação dos técnicos do Projecto, não virando as costas ao “ruído” e conflitualidade que a dupla dependência hierárquica colocou. Este foi um poderoso “analisador” institucional que nem sempre soubemos utilizar como convinha para a formação.

A equipa de apoio técnico que foi constituída inicialmente por duas sub-equipas, a de formação e a de avaliação. No segundo ano fundiram-se formalmente, mas os percursos e as regras de constituição que viveram separadamente não permitiram uma verdadeira fusão apesar dos níveis de colaboração conseguidos.

O grupo de apoio à formação correspondia, maioritariamente, a um conjunto coeso de seis técnicos da Divisão de Formação.

O grupo de avaliação foi constituído, maioritariamente, por seis técnicos contratados para o efeito, coordenados directamente pelo Director do Projecto. A ligação precária e recente dos técnicos de avaliação aos Serviços reforçou a imagem que se instalou inicialmente, de que se tratava de um dispositivo de “avaliação externa”, por vezes mal suportado pelas equipas.

Alguma falta de clarificação inicial e os efeitos de fusão tardia dos grupos numa única equipa de apoio técnico arrastou tensões muito desgastantes e que não soubemos ultrapassar.

O apoio formativo institucional era feito pela Divisão de Formação e Integração Socioeducativa oferecendo-se como Centro de Recursos de Formação e Apoio Técnico. Apoiava logisticamente os

técnicos das equipas de intervenção através das Jornadas de Balanço, dos Seminários e dos Encontros de apoio recorrente. Apoiou as equipas, também, na formação de voluntários para os programas educativos com as crianças das zonas de intervenção. Coube, igualmente, a esta Divisão o apoio documental, as recolhas audiovisuais, a concepção de material didáctico e o fornecimento de outros meios técnicos, sobretudo na primeira fase do Projecto Amadora.

Os dispositivos funcionais

A autoformação cooperada foi-se gerando, por um lado, por efeito das trocas interdisciplinares no interior de cada equipa de intervenção e do seu esforço para resolver os problemas efectivos da rede de projectos que cada uma concebeu, implantou e foi desenvolvendo em aperfeiçoamento permanente. Por outro lado, essa cooperação formativa foi-se reforçando através dos seguintes dispositivos:

Primeiro nível - apoio à autoformação cooperada

A *Jornada Mensal de regulação formativa* foi concebida como conselho de regulação formativa do sistema. E veio a constituir-se como processo de monitoragem do desenvolvimento do Projecto Amadora.

Nestas sessões integraram-se desde o início, todos os profissionais envolvidos, os elementos de ligação aos Serviços Regionais e a partir de 1987, os coordenadores dos Núcleos Territoriais das áreas de ensaio.

A primeira parte de cada jornada destinou-se ao relato e balanço bi-mensal das duas equipas de intervenção de cada um dos concelhos, de forma rotativa.

O balanço de cada equipa desenvolvia-se em forma de exposição (relato) aos pares, orientada por um roteiro sequencial em seis partes: 1) reformulação das estratégias de intervenção verificadas no decurso dos dois meses; 2) organização do trabalho em equipa, destinado às mudanças verificadas na definição de funções, divisão de tarefas, articulação de acções, circulação da informação no interior da equipa, registos, balanço de actividades e coordenação do trabalho; 3) autoformação da equipa onde se referiam as trocas de técnicas interprofissionais, os pedidos de apoio externo e a interajuda referente à informação teórica e aos métodos e instrumentos de trabalho intelectual e de

comunicação; 4) relato dos obstáculos encontrados na realização dos projectos, na organização, na autoformação ou na articulação com outros serviços; 5) relato de ocorrências significativas nas relações intra ou inter equipas, com as comunidades ou com os serviços; 6) descrição de indícios de resistência à mudança detectados na própria equipa ou nas comunidades de intervenção.

Na segunda parte da jornada, e de forma mais consistente a partir de Outubro de 1986, constituíram-se grupos heterogéneos com representantes das várias equipas para apreciação dos balanços de trabalho expostos na primeira parte, tendo redigido pareceres e avançado sugestões recolhidas através de uma ficha categorizada para o efeito. Essa ficha permitia recolher *comentários* e sugestões correspondentes às realizações expostas, à organização do trabalho em equipa, à autoformação relatada, à articulação com outros serviços e à racionalização dos recursos. A ficha com os comentários e as sugestões era distribuída em fotocópia no decurso da sessão geral de leitura das apreciações e debate com que encerrava cada jornada. A análise dos pareceres reunidos ao longo dos três anos de ensaio metodológico, foi feita por dois psicólogos que não participaram no Projecto e constitui matéria de dois trabalhos, respectivamente a “Análise das Percepções dos Técnicos sobre o Desenvolvimento do Projecto Amadora” e a “Análise das Sugestões ao longo do Projecto Amadora”.

Estas análises de conteúdo puderam revelar o processo dinâmico filtrado pela ficha de registo dos juízos e sugestões dos técnicos, ao longo das várias fases do processo de intervenção-formação.

As fases da formação e a percepção que delas fizeram os próprios formandos-formadores estão expressas nos referidos trabalhos e correspondem à primeira antecipação que fizemos em Setembro de 1986 (Relatório Anual): “Como era previsível, a aplicação deste tipo de modelo de formação foi, numa primeira fase, frustrante e, por isso mesmo, de difícil compreensão. A questão que as equipas pluridisciplinares de base punham, implicitamente, à equipa de formação era: “O que vamos aprender?”, “O que é que nos dá a equipa de formação?”, etc.. Este tipo de questão ligou-se, aliás, a uma atitude inicial de desafio, à qual se seguiu uma fase de desorganização - questionação das atitudes tradicionais face à formação e, até, face à intervenção (ao que se associou um momento de desânimo) para, finalmente, se esboçar o início de uma melhor compreensão do sentido do modelo de formação aplicado. Nesta última fase verificou-se uma redinamização das próprias equipas”.

Operaram-se, a partir de então, os primeiros esforços consistentes de transferência dos processos de negociação para o trabalho comunitário. Durante o ano de 1987 atingiu-se um nível mais operacional e dinâmico das equipas e uma estruturação menos conflitual e menos defensiva. Desenvolvem-se, simultaneamente, manifestações diversas de consciencialização do modelo, quer por explicitação nas jornadas, quer por transferência para as práticas de intervenção.

O *Seminário Mensal* realizou-se, inicialmente, em sessões de meio-dia intercaladas nas Jornadas Mensais, passando posteriormente a ocupar todo esse dia de trabalho. O tempo de Seminário foi destinado a sessões de informação sobre Mudança, Desenvolvimento Participado, Avaliação de Projectos, Definição de Situações de Risco, entre outros temas. Alternaram com sessões de trocas técnicas interequipas.

A partir de Abril de 1987 as sessões mensais de Seminário deram lugar a um dispositivo concelhio de supervisão realizada nesses tempos pelos responsáveis das respectivas áreas (Divisões de Serviço da DSOIP) assessorados por alguns técnicos.

Esta decisão parece ter sido favoravelmente aceite pelas equipas respectivas como se depreende da "Análise das Percepções".

Os *Encontros de Apoio Recorrente* como o nome indica destinavam-se a obter dos técnicos de Apoio, e sempre que fosse necessário, resposta a problemas práticos e técnicos específicos ou de solução urgente levantados ao longo da intervenção. Poucos encontros foram solicitados e destinaram-se sobretudo a aspectos organizacionais e à negociação e reforço de alguns princípios de actuação.

As grandes dificuldades com que os agentes de mudança se depararam e a falta de tempo para reflexão individual e de grupo não terão facilitado a delimitação e clarificação das problemáticas, como se impunha. Talvez por isso tenha sido difícil a formulação de mais pedidos para encontros de análise e para estudo de objectos ainda não isoláveis. Com a transformação dos Seminários em sessões de supervisão técnica (e administrativa) essas necessidades puderam ser eventualmente satisfeitas de forma sistemática.

Segundo nível - formação de agentes comunitários

Destinava-se aos *agentes comunitários de disseminação* (das ideias, de técnicas e de atitudes) que corresponderam essencialmente a redes de mães e de profissionais de cada concelho. Esta formação foi desenvolvida pelos técnicos especialistas das respectivas equipas.

Os profissionais de educação e os jovens da comunidade responsabilizados pela animação socioeducativa participaram em cursos e estágios de formação específica na Divisão de Formação e nos próprios locais de animação nas comunidades.

Este nível de formação revelou-se muito pragmático e obteve êxitos muito elevados para ambas as partes.

A gestão financeira por decisão negociada

O trabalho de tomada de decisão por participação negociada com os Directores do Projecto constituiu uma estratégia de formação relevante.

Cada equipa de intervenção pôde negociar o orçamento e defender a atribuição de meios aos respectivos projectos. Foi possível, igualmente, cada equipa orientar a distribuição das despesas dentro de uma verba global e equitativamente repartida para equipamentos e materiais didácticos e lúdicos.

Este dispositivo revelou-se um meio indispensável para exercitar funcionalmente a “participação negociada” que desejávamos transpor para as práticas de intervenção comunitária.

CAPÍTULO III

UMA AVALIAÇÃO DO SISTEMA E DOS EFEITOS DA FORMAÇÃO

Métodos e Procedimentos

Este estudo, como já se disse, destina-se a complementar os trabalhos de avaliação do processo de formação e das atitudes dos agentes de mudança. Processa-se esta nova perspectiva de avaliação em 1993, quatro anos após o termo da fase experimental (1989). Procura recolher a autopercepção dos efeitos do sistema de formação por parte dos técnicos de acção social implicados como agentes de intervenção social.

Decidiu-se centrar o estudo dos efeitos na equipa da Encosta Nascente, por restrições temporais, e por determinação metodológica assente na convicção de que a informação recolhida junto desta equipa poderia constituir uma síntese consistente e crítica da autoavaliação da formação produzida no conjunto das quatro equipas. Acresce que a decisão foi tomada em função da maior massa crítica reunida por esta equipa através das suas publicações suplementares: dois trabalhos monográficos de descrição das práticas profissionais de intervenção (Afonso, 1989 e Cortez, 1990) e um estudo de avaliação externa sobre trabalho com famílias (Peixoto, 1988). O elevado nível de produção dos seus projectos explicitado no relatório de avaliação final (1991) e a informação colhida nos balanços bimensais sobre os seus percursos de intervenção (Análise da percepção dos técnicos, CRSS/1990) corroboram os critérios de selecção adoptados.

A equipa da Encosta Nascente foi constituída, como as demais, por quatro técnicos de acção social trabalhando a meio tempo naquele bairro e mantendo no outro meio tempo as tarefas de rotina nos serviços respectivos (a Técnica de Educação e a Psicóloga na Divisão de Formação e Integração Socioeducativa [DEFISE] de A-da-Beja e as duas Técnicas de Serviço Social na Delegação da Amadora do Centro Regional de Segurança Social). Trata-se de um conjunto de técnicas de

larga experiência profissional: a Técnica de Educação (44 anos) com 24 anos de profissão; a Psicóloga (35 anos) com 10 anos de profissão; uma Técnica de Serviço Social (47 anos) com 22 anos de profissão e outra (de 43 anos) com 21 anos de profissão, sete dos quais exercidos em Angola.

Foram inquiridas três técnicas do Bairro Estrela d'África do mesmo Concelho da Amadora para testar o guião de entrevista. Dado que as alterações verificadas após o ensaio dos instrumentos foram de pormenor, resolveu-se integrar estes três sujeitos na amostra para se obterem eventuais efeitos contrastivos de grupo na análise dos dados. As técnicas do Estrela d'África foram uma Educadora (36 anos) com 17 de profissão; uma Psicóloga (45 anos) com 18 anos de profissão e uma Técnica de Serviço Social (49 anos) com 27 anos de profissão, 22 dos quais como auxiliar de serviço social. Estas profissionais trabalhavam em condições idênticas a todas as demais. A Educadora e a Psicóloga integravam a meio tempo o serviço de origem DEFISE/Adada-Beja e a Técnica de Serviço Social a Delegação da Amadora.

Trata-se, portanto, de um estudo de avaliação da consistência do modelo de formação e dos efeitos da formação autopercepcionados pelos formandos quatro anos depois da sua realização.

Na observação, utilizou-se o método da entrevista integrando dois estilos de condução: uma parte estruturada para selecção e hierarquização das componentes consideradas mais úteis e das consideradas dispensáveis ao sistema de formação; outra, semi-estruturada (Y. Poisson, 1992) para apurar os efeitos da formação sobre as práticas profissionais e o desenvolvimento pessoal e recolher sugestões para requalificação do sistema de formação.

Integra-se o guião da entrevista para se poder concretizar melhor o tipo de procedimentos, as intenções e as estratégias prosseguidas ao longo da recolha de informação:

Guião da entrevista

Bloco 1 - Legitimação da entrevista e motivação

Objectivo: a) Solicitar a colaboração para avaliação do sistema de formação e recolha de sugestões de aperfeiçoamento para que possa ser reutilizado.

b) Assegurar a devolução dos resultados da análise das entrevistas antes de estabelecidas as conclusões.

Estratégia: procura-se reimplicar os técnicos na requalificação do sistema de formação procurando estabelecer um clima de empatia na recepção dos depoimentos.

Bloco 2 - Selecção dos componentes do sistema de formação

Objectivo: Recolher os juízos de valor pragmático que os técnicos de acção social apoiados pelo sistema de formação em estudo, fazem, agora, das 15 componentes desse sistema.

Estratégia: Dada uma lista de 15 enunciados de processos componentes da formação decomposta em tiras (uma tira por cada processo) ordenadas ao “acaso” pede-se a cada entrevistado para realizar três operações consecutivas:

- 1^a) Escolha os processos que lhe pareceram mais úteis no desenvolvimento da formação. (Após a selecção das tiras pedia-se ao entrevistado para as ordenar segundo a sua preferência dos mais úteis para os menos úteis).
- 2^a) Escolha os que lhe pareceram dispensáveis para a formação e ponha-os, apesar disso, por ordem das suas potencialidades formativas, dos mais potenciais aos menos potenciais. (Pedia-se, em seguida, a justificação para - porquê? - “dispensar” tais processos).
- 3^a) Quando sobejavam tiras por não terem sido seleccionadas nas operações anteriores, pedia-se aos entrevistados que ordenassem as tiras não escolhidas por ordem das suas potencialidades formativas (da mais, à menos).

O entrevistador anotava, numa ficha organizada em quadro de duas entradas, a ordem das escolhas, nas quinze colunas correspondentes aos processos codificados de a) a p), e nas linhas as três operações respectivas. Recolhia na mesma ficha os dados de identificação dos sujeitos, as justificações apresentadas para dispensa de processos e algumas observações julgadas pertinentes sobre esta parte da entrevista.

Bloco 3 - Autopercepção dos efeitos da formação

Objectivo: Saber o que pensam os técnicos de intervenção seleccionados acerca dos efeitos reconhecidos sobre as suas práticas profissionais e sobre a sua mudança pessoal, provenientes da intervenção/formação.

Estratégia: Gravação dos depoimentos correspondentes a esta fase semi-estruturada da entrevista em resposta a duas perguntas:

- 1ª) Que efeitos (resultados) se operaram nas suas práticas profissionais devido à participação no Projecto Amadora?
- 2ª) Que efeitos pode verificar no seu próprio desenvolvimento pessoal?

Sempre que foi necessário o entrevistador serviu-se de alguns tópicos de apoio à segunda pergunta: “ao nível das atitudes, dos valores, das capacidades, da identidade”.

Mostrou-se igualmente disponível para acolher a sinalização de efeitos negativos.

Bloco 4 - Sugestões

Objectivo: Recolher sugestões para aperfeiçoar o sistema de formação de técnicos para a intervenção socioeducativa.

Estratégia: Pedir aos entrevistados, para encerrar a entrevista, que queiram dar sugestões para melhorar o modelo de intervenção/formação que ensaiámos, afim de poder vir a ser reutilizado na formação de outros técnicos de acção social.

Este instrumento dispunha de uma pergunta aberta e genérica, no projecto de pesquisa apresentado, para apurar informação sobre concepções dos técnicos acerca do que é “uma boa formação”. Tratava-se de uma recolha de informação que se pensava cruzar com os juízos de selecção e ordenação dos processos de formação. Poderia obter-se assim uma contraprova de coerência na selecção dos processos.

Tal exercício de definição da boa formação poderia, porém, transformar-se em critério de selecção por coerência com a definição encontrada e enviesar as escolhas, retirando espontaneidade aos entrevistados.

A lista de componentes (processos) do sistema de formação do Bloco 2 corresponde às três dimensões do sistema: Autoformação em intervenção (redacção dos projectos, trabalho de equipa, formação socioeducativa, organização comunitária, acções de informação, articulação de serviços e diário de intervenção); regulação cooperada (retroacção pelos grupos de análise, contributos das outras equipas, registos de actividades e relatórios bimensais); apoio institucional (gestão negociada, seminários, textos de apoio e coordenação).

Os quinze enunciados foram sorteados sucessivamente ao acaso para estabelecer a ordem por que foram apresentados aos entrevistados:

- a) Análise e resolução de problemas no interior da sua equipa (para decisões tomadas). [trabalho de equipa]
- b) A preparação e as acções de informação para pessoas da comunidade no Projecto Amadora. [acções de informação]
- c) Os seminários (com técnicos de apoio e convidados estrangeiros). [seminários]
- d) A elaboração (redacção) e adequações sucessivas dos projectos. [redacção de projectos]
- e) A distribuição de textos de apoio. [textos de apoio]
- f) O balanço e sugestões apresentadas por escrito pelos grupos de análise a partir das comunicações e dos esclarecimentos (feed-back). [retroacção dos grupos de análise]
- g) O “diário de intervenção” (caderno verde). [diário de intervenção]
- h) Os registos de actividades (folha de registos). [registos de actividades]
- i) As acções de formação que realizaram, com o auxílio de A-da-Beja, para os jovens que trabalharam em acções de educação e estimulação socioeducativa. [formação socioeducativa]
- j) A gestão negociada do orçamento destinado a despesas correntes e a equipamento da área de intervenção. [gestão negociada]
- l) Os contributos recolhidos das outras equipas (ideias, processos, sugestões) nas sessões mensais e outras ocasiões. [contributos de outras equipas]
- m) A elaboração dos relatórios bimensais e a respectiva comunicação nas sessões plenárias de balanço. [relatórios bimensais]
- n) A coordenação (a partir do 2º ano em A-da-Beja). [coordenação]
- o) O trabalho de organização e as estratégias de autonomização das pessoas das áreas de intervenção. [organização comunitária]
- p) A negociação de pontos de vista, de ajudas, de articulação de serviços. [articulação e negociação]

O guião foi testado, como já se referiu, com uma Educadora, uma Psicóloga e uma Técnica de Serviço Social correspondentes às três componentes profissionais das equipas de intervenção. As profissionais entrevistadas pertenciam à equipa do bairro Estrela d'África também do Concelho da Amadora cujo contexto e desempenho mais se aproximou do bairro e do trabalho realizado na Encosta Nascente. Após as entrevistas de ensaio, as técnicas pronunciaram-se directamente sobre a clareza do instrumento de entrevista para recolha dos dados. Resultou daí a necessidade de tornar mais redundante o enunciado dos pedidos de ordenação dos componentes (processos) rejeitados (operações dois e três do Bloco 2), por poder induzir em equívoco o pedido de hierarquização de factores segundo a sua capacidade potencial para a formação logo após a rejeição como "dispensáveis", para a formação.

Para além destas preocupações de coerência lógica na concepção e utilização do instrumento, lembramos os esforços de validação realizados pela triangulação temporal e metodológica deste estudo de avaliação por análise retroactiva e de cruzamento metodológico com três outros estudos de avaliação: "Caracterização de atitudes dos agentes sociais, Setembro, 1987", "Análise da percepção dos técnicos, Março, 1990", "Análise das sugestões apresentadas pelos técnicos, Março, 1990" e "Relatório de avaliação final, Janeiro, 1991".

A triangulação por cruzamento destas informações constitui igualmente uma triangulação de fontes e de observadores sobre o mesmo objecto de estudo.

No plano interno, o relator procurou integrar o grupo de teste do guião na amostra de análise para poder confrontar equipas tal como se confrontaram grupos profissionais interequipas. Julgamos que a significância do estudo ficará assegurada pela devolução da interpretação feita aos informantes.

Para atenuar as eventuais influências da forte implicação do relator no processo, enquanto director, ao tempo, da equipa de formação, fez-se decorrer quatro anos sobre o termo do processo, o que permitiu uma longa reflexão crítica e tomada de consciência dos níveis de autoimplicação e de envolvimento conflitual eventualmente não resolvida no tempo adequado. A descentração conseguida ao longo destes anos espera-se que tenha sido reforçada por preocupações de validade ecológica (Bronfenbrenner, 1973) na medida em que se procurou realizar as entrevistas nos locais escolhidos pelos entrevistados, os seus locais de trabalho. Para assegurar uma maior consistência à análise e tratamento dos dados, o investigador convidou uma das técnicas de

apoio ao projecto para testar a operacionalização das categorias a partir de uma cópia das entrevistas. Procedeu-se, posteriormente, ao confronto e ajustamento entre os dois critérios de distribuição das referências aos efeitos.

Crê-se, finalmente, que a “significância” do estudo ficará reforçada com a devolução que se fez do tratamento e interpretação dos dados por meio de uma entrevista colectiva com os técnicos que serviram de sujeitos avaliadores (informantes).

Descreveram-se já os procedimentos desenvolvidos durante a recolha dos dados ao apresentar-se o guião da entrevista. Aborda-se agora o tratamento dessa informação de acordo com as duas variantes metodológicas utilizadas nas entrevistas.

Análise e Interpretação dos Resultados

Avaliação dos processos de formação

Reordenaram-se os procedimentos (processos) de forma a sobressaírem as três dimensões do sistema (autoformação em intervenção, regulação cooperada e apoio institucional) e estabeleceu-se uma tabela de duas entradas (Tabela 1). Registou-se nas colunas a opção de ordem referente a cada sujeito distribuídas pelos procedimentos em linhas.

No primeiro grupo de colunas, registaram-se as escolhas correspondentes à primeira operação realizada na entrevista, e no segundo grupo de colunas, registaram-se em conjunto os resultados das segunda e terceira operações por corresponderem às componentes *rejeitadas* (ordenadas posteriormente tendo em vista as suas potencialidades formativas).

Se atendermos à distribuição das escolhas, (tratava-se de escolher e ordenar os processos considerados mais úteis), verificaremos uma grande dispersão de dados. Isso conduziu a isolarem-se as três primeiras opções de cada sujeito para concentrar a informação e tornar a leitura mais pertinente. Verifica-se então que a “análise e resolução de problemas no interior da [sua] equipa (para decisões tomadas)” - trabalho de equipa - reuniu cinco opções de entre sete sujeitos. O segundo processo com mais opções foi “a elaboração (redacção) e adequações sucessivas dos projectos”, com quatro escolhas. Ambos os processos correspondem à dimensão de *autoformação na intervenção* e em equipa. O terceiro e o quarto processos mais escolhidos (três

Tabela 1– Escolha e rejeições hierarquizadas

DIMENSÕES DA FORMAÇÃO	Nº	COMPONENTES DO SISTEMA	ESCOLHAS								REJEIÇÕES (1)						
			1ª OPERAÇÃO								2ª E 3ª OPERAÇÕES						
			SUJEITOS								SUJEITOS						
LA	MP	ME	DE	EA	MA	ZP	LA	MP	ME	DE	EA	MA	ZP				
AUTOFORMAÇÃO NA INTERVENÇÃO	1	REDACÇÃO DE PROJECTOS	6	6		(3)	(2)	(3)	(1)								
	2	TRABALHO DE EQUIPA	(1)	(1)	(1)	(2)	5	(1)	5		(1Y)						
	3	FORMAÇÃO SOCIOEDUCATIVA	10				7				5Y		(3Y)		6Y 4Y		
	4	ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA	5	8	6	1	4		4					5Y			
	5	ACÇÕES DE INFORMAÇÃO	(2)		8		(3)		(3)		(3Y)		(1Y)	(1Y)	4Y 7Y		
	6	NEGOCIAÇÃO E ARTICULAÇÃO			7		11			(1X)	4Y		4Y		(1Y) 6Y		
	7	DIÁRIO DE INTERVENÇÃO	11	7	5	5	1	6	6								
REGULAÇÃO COOPERADA	8	RETROACÇÃO DOS GRUPOS DE AVALIAÇÃO	(3)	(2)	4		8						9Y	(1Y)			
	9	CONTRIBUTOS DAS OUTRAS EQUIPAS	4	3	9		6	5				(2Y)		(2Y)			
	10	REGISTOS DE ACTIVIDADES	12			7			7		(2X)	(3X)		(1X)	8Y		
	11	RELATÓRIOS BIMENSAIS	8	4	(3)	8		(2)	(2)				(3X)				
APOIO INSTITUCIONAL	12	GESTÃO NEGOCIADA	7			4					(1Y)	(2X)		(2X)	(2Y) 5Y		
	13	SEMINÁRIOS	9			6	10				(1X)	(1X)		7Y			
	14	TEXTOS DE APOIO						4		(2Y)	(2Y)	(2Y)	5Y		8Y		
	15	COORDENAÇÃO		5	(2)		9			(1Y)			(1X)		(3Y) (3Y)		

(1) NAS COLUNAS DE REJEIÇÕES X) CORRESPONDE À 2ª OPÇÃO E Y) À 3ª OPÇÃO

opções) correspondem respectivamente à “elaboração dos relatórios bimensais e à respectiva comunicação nas sessões plenárias de balanço” (que se incluiu na *regulação cooperada* atendendo à comunicação para balanço) e “a preparação das acções de informação para pessoas da comunidade no projecto Amadora” que se integra também na dimensão de autoformação como os dois mais escolhidos. Acresce o facto de podermos inferir, sem exagero, que a elaboração dos relatórios tem uma forte dimensão de *autoformação* decorrente do trabalho de elaboração em equipa.

Convém destacar que as três técnicas da equipa do Estrela d’África colocaram como primeira opção a resolução de problemas em equipa, por contraposição ao segundo lugar das escolhas que corresponde às quatro técnicas da Encosta Nascente e diz respeito à elaboração e adequação dos projectos. Tais escolhas parecem corresponder ao estilo diferenciado das equipas. A primeira, mais aut centrada, ganhou fortes defesas grupais; a segunda, teve dificuldades iniciais de ganhar coesão e afirmou-se pela diversificação dos seus projectos como se pode confrontar com o estudo de Vitor Morgado e Filomena Silva (Março, 1990) para os quais “a equipa da Encosta Nascente, apesar da instabilidade verificada na divisão de tarefas, apresenta uma dinâmica mais positiva que a equipa do Estrela d’África” (pg. 43).

Convém também destacar o facto de as primeiras opções da equipa do Estrela d’África se distribuírem mais equilibradamente entre a autoformação em equipa e a regulação cooperada interequipas (quatro opções para cada dimensão) muito embora a primeira e segunda escolha recaia sobre a autoformação, enquanto a equipa da Encosta Nascente concentra claramente as suas primeiras opções na autoformação, com dez escolhas (e apenas duas para a regulação cooperada).

No conjunto da ordenação das opções não parece relevante a diferença entre profissionais .

Resta indicar os processos menos escolhidos, com apenas uma ou duas referências: as acções de formação socioeducativa para jovens que trabalharam nas comunidades; a negociação de pontos de vista e articulação de serviços; a gestão negociada do orçamento e por último a distribuição de textos de apoio.

No que respeita às colunas que integram as rejeições correspondentes à segunda e terceira operação das entrevistas, destaca-se apenas o facto de a “resolução de problemas na equipa” e o “diário da intervenção” não terem sido rejeitados por nenhum técnico, bem como a “organização comunitária” apenas por uma técnica de serviço social e

a “elaboração e adequação dos projectos” por uma educadora. A distribuição das outras rejeições parece concentrar-se prioritariamente na regulação e no apoio institucional, por oposição às escolhas dos processos úteis que recaíram entre a regulação e a autoformação. Parece, portanto, confirmar-se a *avaliação positiva* dos processos de dimensão autoformativa da intervenção em equipa pluridisciplinar, e parece estabilizada no tempo a tomada de consciência dos técnicos acerca dessa dominante do sistema de intervenção/formação.

Autoavaliação dos efeitos da formação

Depois de transcrita a parte das entrevistas conduzidas de forma semi-estruturada (Poisson, 1992), seleccionaram-se as unidades semânticas que manifestavam os efeitos positivos e negativos decorrentes da formação (efeitos sobre as práticas profissionais e efeitos sobre o desenvolvimento pessoal) e as sugestões dadas para enriquecimento do sistema. Optou-se aqui por uma decomposição semântica (Bardin, 1991) porque o que importa indagar é directamente o sentido do discurso das entrevistadas e a sua incidência sobre a percepção dos efeitos e a recolha de novas sugestões. Balanceando as perspectivas de sentido para que apontavam os conteúdos levantados com os objectivos traçados para a formação, (promover a mudança conceptual, estratégica, metodológica e de atitudes dos profissionais), optou-se inicialmente por nove categorias para os efeitos sobre as práticas que foram reduzidas para sete após o teste da matriz, eliminando-se uma categoria sobre cooperação interserviços e outra de estratégias específicas por se terem revelado desnecessárias. Nas categorias dos efeitos sobre o desenvolvimento pessoal, fundiu-se a “segurança relacional” com “maturidade pessoal” e reduziram-se de cinco para quatro clarificando, após o teste da matriz categorial para os efeitos pessoais, o enfoque sobre três autoconceitos (autoestima, automaturidade e autoidentidade - Fontana, 1991) e uma quarta categoria para a transferência de habilidades sociais (socialização).

Operacionalizaram-se assim as categorias:

A. Efeitos no desenvolvimento profissional

- 1 — Intervenção participada - referências que dizem respeito à utilização de formas participadas de trabalho. Ex: “trabalho [agora] de uma forma cooperada, de uma forma participada e deixo muito à discussão e crescimento da equipa” (MP).

- 2 — Valorização e autonomização - referências à valorização do outro no trabalho e às formas de autonomização dos utentes de serviços. Ex: “contar com as pessoas e ver até que ponto elas são capazes de crescer” (ME).
- 3 — Experiência e reflexão - referências aos conhecimentos decorrentes da intervenção e à reflexão e sistematização realizadas. Ex: “ao ter de comunicar [a intervenção] tinha que parar, tinha que reflectir, tinha que elaborar as coisas, tinha que encontrar um esquema mais racional e mais à procura do modelo” (ZP).
- 4 — Interacção multidisciplinar - referências à dinâmica de interacção cognitiva na resolução de problemas com envolvimento das equipas multiprofissionais e às práticas transdisciplinares. Ex: “ser uma equipa pluridisciplinar é óptimo [...] no fundo eu também estava a aprender coisas com os elementos da própria equipa” (EA).
- 5 — Organização do trabalho de intervenção - referências a estratégias e estilos de organização do trabalho na concretização dos projectos.
Ex: “chegar e ver o que se tem e com as pessoas ver o que é que a gente pode fazer ali e essa disponibilidade para fazer assim ...” (ME).
- 6 — Formalização de projectos - referências à concepção, organização, redacção, adequação e transformação dos projectos (engenharia de projectos). Ex: “os aspectos de planificação, de construção dos projectos e de adequação desses projectos à realidade, isso fica para sempre” (ZP).
- 7 — Transferências globais - referências à transposição genérica de competências profissionais. Ex: “a minha forma de trabalhar aqui tem que ver com algumas coisas que se passaram [lá]” (MP).

B. *Efeitos no desenvolvimento pessoal*

- 1 — Automaturidade pessoal - referências à segurança pessoal e ao enriquecimento, sentidos como fortalecimento do “eu”.
Ex: “depois senti-me mais fortalecida, mais segura nalguns aspectos depois do projecto ... [...] foi um momento enriquecedor” (DE).
- 2 — Autoidentidade - referências correspondentes ao reforço sentido no plano da identidade profissional e pessoal. Ex: “do

reforço da identidade pessoal isso eu não tenho dúvida [...] até já era capaz de escrever” (ME).

- 3 — Autoestima - referências à constatação de que é importante o que se faz e aquilo que se é como profissional e como pessoa. Ex: “eu também já me sinto uma pessoa capaz de comunicar com facilidade” (EA).
- 4 — Habilidades sociais - referências ao aumento de capacidades na área das relações, na adequação e no autocontrolo sociais, Ex: “o contacto com as famílias e com as comunidades melhorou de uma maneira espantosa” (DE).

Se considerarmos a Tabela 2 onde se regista a distribuição das referências feitas pelos sujeitos a efeitos decorrentes da formação, aperceber-nos-emos de que o conjunto de efeitos mais referido é o que respeita ao desenvolvimento pessoal, com 36 referências e que corresponde ao objectivo de mudança de atitudes e de comportamentos dos técnicos em formação. Segue-se o plano da mudança conceptual, com 32 referências (apesar do modelo de formação ser do tipo experiencial e não informacional). Vêm depois as mudanças estratégicas e as mudanças metodológicas, com 22 e 20 referências, respectivamente. Se se quiser agregar estes dois objectivos, o que faz sentido, obteremos então 42 referências aos instrumentos de acção.

Se nos detivermos ao nível das categorias verificamos os efeitos no desenvolvimento profissional que se manifestam mais relevantemente nas áreas da “experiência e reflexão” (19 referências), “intervenção participada” (14 referências) e “organização do trabalho de intervenção” (13 referências). Essas áreas, onde parecem incidir os principais efeitos práticos manifestam grande coerência com os principais objectivos profissionais que a formação pretendia alcançar.

No que diz respeito aos efeitos autopercepcionados no desenvolvimento pessoal dos técnicos, distingue-se a influência sobre a maturidade pessoal (16 referências em 36) o que parece reforçar o sentido mais fundo do que se entende por formação no caso do modelo em estudo.

Resta notar como se diferencia a distribuição das referências das duas equipas: a da Encosta Nascente revela uma distribuição mais uniforme por oposição à do Estrela d’África com uma distribuição mais disarmónica e com efeitos pessoais muito pouco sinalizados. Poderá inferir-se que os efeitos da formação terão sido talvez, mais

Tabela 2 – Referências a efeitos de desenvolvimento pessoal e profissional

EFEITOS	CATEGORIAS	SUJEITOS						TOTAL REFERÊNCIAS	OBJECTIVOS DA FORMAÇÃO	
		MA	ZP	DE	EA	MP	ME			LA
EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	1.1 INTERVENÇÃO PARTICIPADA	1	2	1	1	3	4	2	14	MUDANÇA DE ESTRATÉGIA
	1.2 VALORIZAÇÃO E AUTONOMIZAÇÃO	1	2	-	-	1	4	-	8	
	1.3 EXPERIÊNCIA E REFLEXÃO	1	5	7	1	2	2	1	19	MUDANÇA CONCEPTUAL
	1.4 INTERACÇÃO MULTIDISCIPLINAR	3	5	-	1	1	2	2	12	MUDANÇA DE MÉTODOS
	1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE INTERVENÇÃO	3	1	3	2	-	4	-	13	
	1.6 FORMALIZAÇÃO DE PROJECTOS	2	3	2	-	-	-	-	7	
	1.7 TRANSFERÊNCIAS GLOBAIS	1	1	1	1	1	-	1	6	
EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO PESSOAL	2.1 AUTO MATURIDADE PESSOAL	1	1	4	2	2	6	-	16	MUDANÇA DE ATITUDES E DE COMPORTAMENTOS
	2.2 AUTO IDENTIDADE	1	-	3	-	-	3	-	7	
	2.3 AUTO ESTIMA	1	2	2	1	-	-	-	6	
	2.4 HABILIDADES PESSOAIS	3	1	1	2	-	-	-	7	

consistentes e consciencializados pela equipa da Encosta Nascente o que corresponde às análises de Morgado e de Silva (1990).

Passemos, agora, a uma análise mais qualitativa dos efeitos da formação pela autoscopia das técnicas de acção social revelada nas entrevistas.

Efeitos da formação no desenvolvimento profissional

A Mudança Conceptual - envolve o que se designou por experiência e reflexão em interacção multidisciplinar. Corresponde a um conjunto de depoimentos que manifestam a tomada de consciência da descoberta de saberes a que conduz a experiência ("eu descobri coisas, não quer dizer que essas coisas até já estivessem nos livros ..." ou "termos a informação ali perante nós [...] isso trouxe-nos uma riqueza enorme") ou como a reflexão na prática e acerca das práticas ajuda a organizar o pensamento, a explicitar melhor a própria acção e até a fundamentá-la. É o que nos diz ME a propósito do processo de comunicação e regulação interequipas: "foi muito importante porque me fez pensar e organizar [...] porque as questões que eram postas faziam-me permanentemente ter que dizer e portanto ser capaz de dizer melhor, de explicitar o que estava a fazer, porque é que o fazia, quais eram os processos". Ou como diz DE "penso que essa prática mais intensiva de reflectir em interacção, de melhorar as estratégias, me ajudou muito" ou ainda como desenvolvem ZP, "ao ter de comunicar tinha de pensar, tinha de reflectir, tinha que elaborar as coisas, tinha que encontrar um esquema mais racional e mais à procura do modelo". "Foi muito importante ao nível de nos fazer pensar e colocar as questões" (ME) a partir de "um conhecimento mais profundo da realidade no campo". E finalmente, como declara MA "houve uma maior sistematização de conhecimentos".

A mudança conceptual manifesta-se também pela noção que os técnicos adquiriram de como a interacção dos saberes disciplinares, no interior da equipa ou na interacção entre as quatro equipas de intervenção, alarga e aprofunda o conhecimento estratégico profissional. É o que refere ZP numa perspectiva de colaboração intelectual quando diz, "fui apanhando muito do modelo, através da preocupação que tinha de passar coisas às pessoas" ou de forma mais receptiva, "também estava a aprender coisas com os elementos da própria equipa, [...] ter uma equipa pluridisciplinar é óptimo (EA)". E de forma mais alargada pode-se referir o juízo de ME: "as sessões mensais eram fundamentais"

e acrescenta “a pessoa ter de vir de dois em dois meses falar (por rotação das equipas), ter pessoas a avaliarem o nosso trabalho, ter alguém que veja e que questione o trabalho que cada um está a fazer.”

A Mudança de Estratégias e de Métodos de Intervenção - referem-se por um lado às estratégias de acção na comunidade, quer sejam as perspectivas de intervenção participada, por via negocial, quer a descoberta das potencialidades, escamoteadas, das populações e dos esforços para autonomização dos seus percursos por oposição às actividades assistenciais. Corresponde, por outro lado, aos métodos de organização do trabalho e à formalização dos projectos de intervenção comunitária. Um exemplo significativo de transferência de estratégias participativas é o caso de MP com funções actuais de dirigente quando declara: [agora] trabalho de uma forma cooperada e deixo muito à discussão e crescimento da equipa a resolução e a possibilidade de intervenção ...”. O desenvolvimento assenta na confiança que se tem nas pessoas como diz MP que passou a “contar com as pessoas e ver [como] elas são capazes de crescer” ou como ZP transformou as suas concepções e expectativas acerca das pessoas da comunidade: “tinha um pouco a concepção de que não valeria a pena trabalhar com aqueles pais pois as dificuldades económicas e o stress [que] não tinham [sequer] as condições de subsistência básica asseguradas, como é que eles se vão motivar para colaborar no melhoramento das condições educativas das crianças do bairro da lata [...] Foi extremamente importante para mim, foram eles que me levaram a ver que isso era possível”. Isso assenta, portanto, no diálogo e no respeito, por ser com as pessoas que o desenvolvimento se fez, nessa descoberta de que só a autodeterminação constrói estáveis comportamentos de mudança: porque “a coisa tem que nascer com as pessoas [...] que os outros são os outros e é preciso dialogar com eles e ouvi-los e fazer as caminhadas com eles” como diz ME. “É ainda determinados autonomamente que também os técnicos de intervenção podem avançar” porque “o poder organizar a situação fez-nos dar grandes saltos (ME)”.

Quanto aos efeitos sentidos sobre os métodos de planeamento da acção e da organização do trabalho, importa sublinhar o depoimento de ZP: “os aspectos de planificação, de construção dos projectos e de adequação desses projectos à realidade, isso fica para sempre, é um instrumento conceptual que fica para sempre. Isso eu acho que é extremamente importante”. E prossegue, para dar a concepção dinâmica, transformadora e a adequação e coerência necessária entre os

fins e os meios da intervenção: "e depois também [...] as negociações e a revisão que fui fazendo dos projectos e [...] uma adequação dos instrumentos e de técnicas quer para os aspectos da avaliação, quer para definir a intervenção". Ou então ainda quando se refere à importância formalizadora e estruturante da escrita para ajudar a avançar a intervenção e a maturidade de quem escreve: "isso de redigir, a nível da concepção e da construção de projectos, ao redigir, a pessoa está a estratificar as coisas e está um pouco a analisar quando é que vai intervir" (ZP) e a exclamação de ME "quando eu tive de escrever [...] mas que salto que eu dei naquela altura!"

Efeitos da formação no desenvolvimento pessoal

Os objectivos da formação que se referiam à mudança de atitudes e de comportamentos interactivos correspondem a referências que foram integradas em categorias de autoconceitos (autoestima, identidade e maturidade) e habilidades sociais.

Essa mudança de atitudes e de comportamentos manifesta-se através de declarações que revelam uma outra visão sobre a vida, a maneira de ser, a disponibilidade e o modo de actuar e na relação estabelecida com os pares e com as outras pessoas como afirma, por exemplo, DE "fiquei com outra visão da vida, da maneira de ser, das dificuldades com que se debatem algumas populações e isso ajudou-me a ter outra compreensão, a intervir de outra maneira" ou ainda "foi uma vivência por dentro da relação, relação que estabeleci com populações diferentes [...] fiquei com outra visão na relação que estabeleço hoje com as pessoas de uma maneira geral e sobretudo com quem trabalho". Manifesta-se também a nível dos ganhos no plano do enriquecimento pessoal, da segurança, da autonomia e da tolerância como declara EA explicitamente "acho que houve grandes ganhos de experiência, de segurança, de autonomia" ou como confessa MP "o poder assumir os meus medos e as minhas contradições naquele tipo de trabalho provocou um crescimento muito grande na medida em que a tolerância subiu, a [qualidade na] forma de trabalhar subiu [...] a este nível ganhei muitas coisas". É dessa mudança e do tipo de processo vivenciado como confronto, reflexão e saltos que nos fala ME ao referir "aquela luta no bairro que me fez crescer a mim como pessoa e confrontar-me com realidades diferentes [...] e o ter de reflectir permanentemente a minha prática, ali em cima do acontecimento [...] é o que nos fez dar mais saltos": Saltos a nível pessoal e da compreensão mais

funda de que a profissão pode ser uma práxis, uma acção cívica não assistencial, o que a levou a “entender o que é que era fazer um projecto de intervenção educacional num bairro degradado e não dar nada às pessoas foi assim um grande salto como pessoa e como profissional”; salto também a nível cognitivo na medida em que “quando volto [...] dei um grande salto profissionalmente ao nível de saber porque é que faço as coisas”. No entanto, as mudanças pessoais assim vividas parecem instaurar transitórios conflitos intrapessoais e interpessoais que têm de ser apoiados individualmente ou dilucidados em grupo. É ainda ME que lembra “houve momentos ... [...] os contornos que nós temos às vezes ficam diluídos [...] está-se desprotegido, fica-se sem se saber muito bem qual é o nosso espaço [...] e tive que recorrer aos outros da rectaguarda se não pode-se mesmo enlouquecer”. E fazendo o balanço, acrescenta: “do reforço da identidade pessoal não tenho dúvida”. Mas ZP recorda também que no “primeiro momento [...] eu senti problemas de identificação [...] a partir desse momento foi dos trabalhos que eu fiz de que gostei mais, e [em] que me empenhei mais”. É ainda desse trânsito da fragilização pessoal ao reforço da identidade pessoal e profissional que nos fala DE: “sobretudo no princípio, no primeiro ano e meio tive que me confrontar com muitos problemas, muitas situações, desde a equipa à própria população [e] adoeci e saí dessa doença mais forte do ponto de vista pessoal”. É esta *transformação pessoal*, percebida muitas vezes como trânsito crítico de um estado a outro, que evidencia, em boa parte, a formação realizada. Os efeitos enunciados ao nível da autoestima fazem-nos compreender melhor como o contexto formativo ou formador e a interacção, a cooperação, fazem de toda a formação uma socialização (desenvolvimento sociopessoal) e como ajudam a vencer os pontos críticos do percurso pessoal e do sistema de formação. É DE que explica “a possibilidade que as equipas efectivamente tiveram de pôr os seus problemas, de pôr as suas práticas, de reflectir sobre elas e de serem fortalecidas quer pelo “feed-back” que os outros lhe iam dando, quer pela força que incutiam, não é? Nas sugestões que davam, nos elogios que iam fazendo ... não é que a pessoa viva pelo elogio, mas havia uma certa gratificação quando se apresentavam os trabalhos e eram valorizados pelas outras pessoas”. Ou ainda no dizer de ZP “os encontros mensais que nós tínhamos, isso para mim foi extremamente importante a nível pessoal, porque acho que adquiri uma grande maturidade exactamente na relação com as outras pessoas, no expôr às outras pessoas [...]. Também foi importante para mim saber que havia pes-

soas que apreciavam aquilo que eu fazia, o “feed-back” que era dado, o trabalho em equipa [...] permitiu uma muito maior aproximação entre nós ... e uma riqueza da relação mesmo a nível profissional com essas pessoas com quem eu trabalhei mais e depois com o grupo todo”. A concepção que têm hoje de si é outra e podemos vê-lo em expressões como: “já me sinto uma pessoa capaz de comunicar com facilidade” (EA), “reforçou a minha auto-imagem” (MA), “descobri outras pessoas” (MA) ou “tenho dificuldades de relacionamento e acho [agora] que sou capaz de trabalhar com outros profissionais” (MA) ou até “fiquei outra pessoa” (DE).

Sugestões para aperfeiçoamento do sistema

O conteúdo das sugestões recolhidas aponta para cinco perspectivas de aperfeiçoamento do sistema e da sua reprodução: a) a articulação de serviços; b) as estratégias da formação; c) a avaliação; d) a supervisão e e) a disseminação do modelo ensaiado.

- a) Propõe-se um processo negocial esforçado com os serviços a integrar na intervenção, de forma a clarificarem-se “os poderes entre os diferentes níveis” e as funções dos técnicos. Os serviços da comunidade deverão assumir-se em sistema paritário e todo o planeamento passará pelas equipas constituídas com o concurso voluntário dos técnicos dos serviços que integrem os Projectos.
- b) No plano estratégico, sugere-se a definição de tempo para estudo e que se mantenha maleabilidade na utilização da documentação proposta. O relevo dado à construção e ao trabalho através de projectos leva duas técnicas a sugerirem que se dissemine a técnica dos projectos, nem que seja de forma simulada. Acentua-se igualmente o reforço da “transferência de conhecimentos de uns profissionais para os outros”.
- c) Reforça-se, no plano da avaliação, que esta seja entendida como “uma ajuda no desenvolver do trabalho” (MA) e “que se arranje dentro das equipas uma rede, de maneira que sejam uns a avaliarem-se aos outros” (ME) o que na Escola Moderna Portuguesa se chama avaliação cooperada.
- d) Duas assistentes sociais sugerem um apoio específico e mais directo posto que não dispuseram de nenhum profissional da

sua área que tenha assumido com estabilidade o apoio institucional de rectaguarda - apoio recorrente.

- e) Insiste-se, finalmente, na difusão quer sob a forma de “uma política de disseminação” (MA) quer simplesmente “que estas coisas pudessem continuar num sítio qualquer” (DE).

Discussão dos Resultados

Verificação de resultados

Três meses após as entrevistas individuais, procedeu-se à devolução dos resultados em entrevista colectiva de cerca de duas horas com a totalidade dos sujeitos de avaliação. Após uma breve exposição sobre a metodologia utilizada fez-se a análise individual das tabelas de tratamento de dados distribuídas previamente. Seguiu-se a recolha individualizada de depoimentos e o debate final.

Da gravação que então foi feita, destaca-se a aceitação geral dos resultados (“continuará a fazer a mesma escolha”, “revejo-me neste retrato” etc.), quer na ordenação das primeiras escolhas de processos, quer na ordenação das referências aos efeitos (1º mudança de estratégias e métodos; 2º mudança de atitudes; 3º mudanças conceptuais).

A primeira linha de discussão surgiu a propósito da aparente contradição existente entre o facto de alguns elementos terem feito referências várias a efeitos categorizados em “interacção multidisciplinar” e não terem colocado o “trabalho de equipa” entre as suas primeiras opções. Considerou-se que, apesar das convergências detectáveis entre processos e efeitos, a relação não se poderá estabelecer de elemento a elemento e de forma biunívoca. No caso em discussão, por exemplo, o processo designado por “trabalho de equipa” acentua a resolução dos problemas da intervenção, enquanto a “interacção multidisciplinar” integra as trocas informativas e as perspectivas disciplinares dos profissionais em cooperação intelectual.

No plano das diferenças verificadas na hierarquização das primeiras escolhas dos processos entre as duas equipas, sobretudo a propósito de a primeira escolha de todas as técnicas da equipa do Bairro Estrela d'África coincidir com o “trabalho de equipa”, fez avançar a hipótese de uma postura autocentrada por oposição à postura exocentrada da equipa do Bairro da Encosta Nascente, que marcam os estilos de trabalho que corresponde aos resultados verificados na intervenção, como consta no Relatório de Avaliação Final (1991).

Puseram-se em destaque os fracos efeitos autopercepcionados a nível da mudança estratégica nas assistentes sociais, talvez por “indisponibilidade cognitiva”, hipótese levantada por DE.

Outra linha de debate centrou-se no facto de MP não esperar que a distribuição das primeiras escolhas na dimensão de autoformação tivesse quase um peso duplo da dimensão de regulação cooperada, que constitui, quanto a ela, a dimensão mais característica do modelo de formação. A subdivisão da sessão de regulação em operações que a integram poderá, eventualmente, ter atenuado a valorização das sessões. Mas é evidente a dimensão cooperada indispensável a outros processos como na elaboração dos projectos e na resolução de problemas nas equipas e situados na tabela, na dimensão autoformativa. A formação cooperada, através dos projectos de intervenção, integra indissociavelmente as duas dimensões. Assim se acordou.

Discutiu-se ainda o baixo nível de escolhas verificado no apoio institucional, apesar de inicialmente se ter vivido entre os técnicos um profundo conflito entre uma linha de formação apoiada no ensino e outra, a do modelo proposto, assente nas aprendizagens decorrentes da experiência em ensaio. Essa linha de ruptura nas atitudes de orientação do projecto parece não ter atingido significativamente a sintonia verificada entre os efeitos da formação e os princípios pedagógicos do modelo de formação operacionalizado. Pareceu, porém, necessário não se desistir, de futuro, da obtenção de condições pedagógicas de resposta teórica adequada à resolução de problemas concretos da intervenção. Trata-se de uma proposta que requer grande capacidade técnico-científica e didáctica, que tem sido difícil de articular. Têm que ensaiar-se formas de convergência, talvez negociada, e haver disposição de aprendizagem interactiva entre formadores e formandos.

Refira-se, finalmente, a importância que foi dada a uma rectaguarda de apoio à intervenção-formação entendida por ME como “a casa e as figuras” para significar a importância da instituição de rectaguarda e das figuras de identificação. Concordou-se em que dispor de uma instituição de referência significa, local reconhecido de identificação, cultura e acolhimento, por oposição a um “serviço público” onde as pessoas “se sentem funcionários”. Clarificou-se que a figura de apoio pode ajudar a acelerar processos de formação e não tem de corresponder à profissão do formando, mas sim a “alguém que o outro reconheça como tendo capacidade para ajudar a pessoa pela confiança e “saber que está ali” e que complemente o enfoque na aprendizagem (autoformação) e na cooperação grupal (formação sociocentrada).

Comparação de resultados

Confrontemos, agora, os estudos de avaliação do Projecto Amadora com incidência na formação, e publicados entre 1987 e 1992, com os resultados da avaliação realizada neste estudo.

Frederico Pereira concebeu e aplicou dois questionários para caracterizar atitudes dos agentes sociais com o fim de obter índices de prontidão para a mudança. Os dois questionários foram aplicados no último trimestre de 1986 e no terceiro de 1987. A aplicação sugeria que “a diferença percebida entre a prática corrente e a prática para a mudança era muito pequena” o que parecia traduzir uma forte resistência à mudança. Admitiu-se, então, ter “existido à partida uma insuficiente compreensão dos objectivos e de estratégias gerais do Projecto” e inferiu-se igualmente que a zona mais sensível do processo de mudança seria a dimensão comunitária pelo que deveria recair sobre ela a dinâmica de formação e de auto-formação. Assim aconteceu. As assistentes sociais, por se sentirem especialmente vocacionadas para a acção comunitária, terão tido maior dificuldade, de um modo geral, em disponibilizar-se para a mudança, devido provavelmente ao “empolamento” do que vinham fazendo ou ao “receio de desvalorizar as suas práticas em nome de práticas de que porventura ignoram a natureza”, ou mesmo, como avançou Vitor Morgado e Filomena Silva, por “indisponibilidade cognitiva”. Acontece, porém, que se verifica no estudo actual uma fraca frequência de referências aos efeitos da formação nas áreas da mudança estratégica e de métodos para as assistentes sociais (MA, EA e LA) em relação aos outros profissionais e a outros níveis de mudança. Infelizmente, os questionários não foram aplicados com a continuidade que se previa e perdemos assim essa dimensão de avaliação. A “análise das percepções dos técnicos sobre o desenvolvimento do Projecto Amadora” (Morgado e Silva, 1991) proporciona-nos informações longitudinais e resultados que importa aqui considerar. Os autores estudaram, numa primeira parte, “como foi percebida a Formação dos trabalhadores sociais através dos relatos que estes produziram nas fichas de avaliação” ao longo das jornadas mensais de regulação (avaliação formativa) e que designaram por *dimensão endógena do modelo* correspondente aos conteúdos relativos à apresentação dos relatos bimensais, ao trabalho de equipa, à avaliação do modelo de formação e à percepção da auto-formação. Numa segunda parte, analisaram os conteúdos das fichas relativos à cooperação na comunidade e à organização e ava-

liação dos projectos que designaram por *dimensão exógena* (ou de intervenção).

Atente-se nas considerações dos autores sobre a percepção da autoformação por parte das equipas da Encosta Nascente (E.N.) e do Estrela d'África (E.A.): “efectuaram percursos bastante diferentes. A equipa E.N. destaca-se pela boa consciencialização do modelo e das práticas de actuação; a equipa da E.A. apenas no início de 1987 [segundo ano de intervenção] a acompanha, uma vez que, até essa data, não foi sentida qualquer [prática] de autoformação nesta equipa. A partir dessa jornada, o equilíbrio positivo das equipas mantém-se e revela-se na boa consciencialização, na auto-regulação e na colaboração interequipas.

Apesar do tempo que decorreu até à actual avaliação (1993), verificam-se algumas diferenças na autopercepção dos efeitos entre as duas equipas, especialmente relevante para a falta de referências dos técnicos do E.A. à mudança de atitudes e de comportamentos (veja-se Tabela 2).

Refere-se ainda na análise que se vem seguindo, que “num primeiro momento, as bases teóricas do modelo não foram igualmente interiorizadas pelos diferentes técnicos. Com efeito, a existência de um grande número de pontos negativos nas primeiras jornadas poderá ser também atribuído a um ineficaz controlo da gestão de expectativas relativamente ao modelo. Tal facto poderá ser reflexo da resistência à mudança nas atitudes dos diferentes técnicos”. Acrescentam, porém, que “foi percebido como extremamente positivo a partir do momento em que houve uma melhor consciencialização das premissas subjacentes ao Processo de Formação”. Este aspecto da mudança de percepção dos trabalhadores sociais acerca da formação é retomado na análise da dimensão exógena do sistema de forma curiosa: “os bons resultados só foram conseguidos a nível da dimensão exógena [intervenção comunitária], quando, a nível endógeno [formação/regulação] se começou a sentir uma melhor avaliação do modelo, um melhor trabalho em equipa e uma melhor percepção da autoformação. De facto, na primeira parte do estudo, constata-se que, a partir das jornadas mensais de Janeiro/87 e Fevereiro/87, todos os aspectos endógenos acima referidos foram sentidos como positivos. A nível exógeno, dois meses mais tarde, houve reflexo desta melhor apropriação do modelo na prática desenvolvida, que se expressa no crescimento dos registos positivos a partir das jornadas de Março/87 e Abril/87” (pags. 92 e 93). A partir destas sessões, os registos negativos deixam

de ter expressão significativa. Esta verificação do modo como se integram e interagem a dimensão da formação e da intervenção corresponde inteiramente à filosofia do sistema.

Resta reconsiderar as hipóteses levantadas pelos autores acerca da ineficaz gestão de expectativas dos formandos e a falta de interiorização genérica das bases teóricas do modelo, apesar da aparente estabilidade dos progressos alcançados nesses domínios.

No actual estudo, a autoscopia dos técnicos parece responder, também, satisfatoriamente a essas dúvidas e aos eventuais efeitos de regressão da formação (quatro anos volvidos após o termo da acção). Com efeito, o processo percebido como mais útil na formação é o trabalho de equipa (resolução de problemas no interior das equipas), seguido da concepção e elaboração dos projectos, vindo, em terceiro lugar, a elaboração e comunicação dos relatórios bimensais e as acções de informação para as pessoas da comunidade. Este conjunto de processos integra, efectivamente, o essencial do sistema de autoformação cooperada que se pretendia ensaiar. Neles estão patentes a perspectiva de cooperação interdisciplinar e intergrupar; a perspectiva de regulação e formalização conceptual interactiva e a perspectiva comunicativa que sustentam o modelo.

Dos efeitos autopercionados, à distância de quatro anos, obtêm maior número de referências os que correspondem à mudança estratégica e metodológica (dos instrumentos de acção) com 42 referências, seguido dos referentes à mudança de atitudes e de comportamentos (segurança pessoal e habilidades sociais), com 36 referências, vindo depois a mudança conceptual, decorrente da experiência da intervenção multiprofissional e da reflexão, com 31 referências. Esta hierarquia de efeitos corresponde ao que fora estimado pelos técnicos em formação, como se apurou na entrevista de devolução dos resultados, acima sintetizada. Também com estes resultados se confirmam os objectivos propostos e na perspectiva em que foram abordados.

Resta agora recordar a síntese de avaliação feita pela subequipa de avaliação respeitante “à mudança de atitudes e de práticas” dos agentes de intervenção (Relatório de Avaliação Final, 1992):

“— as alterações de estratégias por parte das equipas, reflectindo uma maior capacidade de identificar características e necessidades da população e de ajustar os planos à realidade, bem como de contornar os múltiplos condicionalismos de trabalho existentes.

- a autonomia alcançada por parte das equipas de intervenção na planificação e desenvolvimento dos seus projectos [de organização comunitária].
- o ensaio, consolidação e sistematização de novos modelos de intervenção a disseminar sob forma de estudos monográficos.
- o aumento progressivo do número de crianças e famílias abrangidas pelas acções do projecto”.

Quanto às áreas de intervenção é o Professor Bairrão Ruivo quem, como director do Projecto, faz sucintamente o balanço dos resultados:

- “1. Foram criadas três instituições privadas de solidariedade social (IPSS) com o envolvimento das comunidades [e por elas dirigidas], criando-se assim espaços de educação e cuidados (duas delas com Centro Polivalente).
2. Estabeleceram-se articulações duradoiras e pragmáticas (colaboração em urbanizações, construção, cedência de terrenos e espaços imobiliários), entre as estruturas autárquicas e associações de pais, de moradores, etc..
3. Ficaram definidos e estabelecidos hábitos de contacto e interacção entre estruturas de ensino formal [pré-escolar e básico] e os pais.
4. Aumentou a capacitação das pessoas da comunidade no reconhecimento dos seus problemas e modo de iniciarem e procurarem soluções, quer a nível de direitos (abonos, subsídios, etc.) quer ao nível do acesso aos cuidados de saúde e de educação e cuidados para os filhos.”

E, finalmente, poderemos retomar a actual opinião de algumas das técnicas de intervenção sobre o modelo de autoformação coope-rada, aquando da recolha de sugestões para melhorar o modelo. ME, educadora, começa por referir uma atitude estratégica de intervenção como “aquela coisa de termos uma orelha maior do que a fala, de ouvir primeiro as pessoas e de estar atento ao que se passa lá ... foi assim ... não sei se foi um efeito, se foi uma descoberta, não é?” Para concluir acerca da homologia pedagógica entre um modelo de Educação de Infância e o modelo de intervenção/formação utilizado: “Foi talvez o fundamental para mim, foi chegar lá e perceber que o nosso modelo [da Escola Moderna] para os meninos era um modelo para trabalhar com

os adultos também”. E, MP, ao referir-se ao tempo de ensaio e à dinâmica da cooperação intelectual, avança que “o problema do modelo interactivo [...] se definiu de uma maneira muito clara” ou DE, a corroborar, “o modelo, penso que foi aprofundado de outra maneira no decurso do projecto [...], a nossa concepção de formação foi possível ser mais abrangente”. E a mesma técnica conclui: “eu penso que nós tínhamos um bom modelo [de formação] ... e foi a única coisa que salvou o projecto”. O enfoque formativo da intervenção pensada e regulada em grupo não terá sido, provavelmente, a única coisa a “salvar” o Projecto, mas este juízo, conjugado com o confronto de resultados que se acaba de fazer, estimula, por certo à difusão e à reutilização do sistema de intervenção e formação cooperada, ensaiado no Projecto Amadora.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES

O Projecto Amadora desenvolvido em regime experimental entre 1985 e 1989 propôs-se ensaiar estratégias e métodos de intervenção social integrada por actividades de educação, de saúde e acção social por iniciativa do Centro Regional de Acção Social de Lisboa.

O projecto teve como fulcro dinamizador um sistema de formação cooperada decorrente da intervenção socioeducativa e foi dirigido aos agentes de mudança, quatro equipas pluridisciplinares (assistente social, educadora e psicóloga) actuando em bairros de lata periféricos de Lisboa.

Por transferência de alguns princípios e estratégias que se vinham introduzindo na Divisão de Formação e Integração Socioeducativa de A-da-Beja através do Movimento da Escola Moderna, pudemos organizar um conjunto de propostas assentes na perspectiva de que a mudança mais consistente de métodos e de atitudes decorre da experiência profissional em curso e constrói-se por reflexão crítica sobre problemas reais e em negociação cooperada dos intervenores e formadores. Por isso dizemos que o sistema de formação deve ser isomórfico da prática profissional pretendida, no plano dos valores defendidos, das estratégias propostas e das atitudes estimadas. O modelo pedagógico acentua o domínio das aprendizagens interactivas por enfoque sociocentrado em equipas de trabalho (com preferência para a composição heterogénea ou mesmo multiprofissional) e por isso lhe chamámos de autoformação cooperada.

Quatro anos após o termo dessa experiência e apesar dos serviços não terem procedido à disseminação das estratégias e dos métodos de intervenção ensaiados, o que é corrente, incompreensivelmente, no nosso país, propusemo-nos realizar uma avaliação a posteriori, através da recolha de depoimentos de alguns intervenores no projecto (as equipas dos bairros da Encosta Nascente e Estrela d'África). Contávamos responder às questões que nos puséramos a partir da verificação de que a apropriação e consciencialização do processo de autoformação

cooperada se operara lentamente adquirindo consistência formativa a partir de um período crítico verificado no segundo ano do projecto (Análise des percepções dos técnicos sobre o desenvolvimento do Projecto Amadora, 1990) convergente com a detecção nesse momento crítico de uma forte resistência à mudança nas escalas de atitudes aplicadas por Frederico Pereira que o fez enunciar as seguintes hipóteses: “Se o processo de formação efectivamente ocorrer, se os agentes de mudança puderem elaborar núcleos de uma nova identidade profissional como interventores sociais, então é provável que a sensibilidade à diferença entre a prática para a mudança e a prática corrente se eleve substancialmente”. Infelizmente as escalas não voltaram a ser aplicadas e estas hipóteses não puderam ter a tempo verificação.

Apesar do valor comprovado das acções profissionais nos bairros respectivos apurado pelos estudos de avaliação do impacte social, quisemos saber como os profissionais então em formação ajuizavam hoje da utilidade desse sistema de formação, para podermos inferir da sua consistência, e quais os efeitos autopercepcionados por eles sobre as suas práticas profissionais actuais e sobre a sua transformação pessoal, para compreendermos a significância pessoal e social do programa. Por isso decidimos proceder à descrição e fundamentação conceptual do sistema de intervenção/formação e seleccionámos as duas equipas do Concelho da Amadora (Encosta Nascente e Estrela d’África) que acompanhámos ao longo do Projecto, primeiro como director da formação, depois como coordenador dessa área de intervenção, para proceder à avaliação a posteriori do programa de formação.

Recolhemos os dados para avaliação através de uma entrevista testada com três técnicas (psicóloga, assistente social e educadora) do Estrela d’África. A entrevista foi constituída por três partes, uma para escolha dos processos de formação entendidos como mais úteis, outra para recolha das percepções dos efeitos da formação sobre o desenvolvimento pessoal e profissional e uma última para obter sugestões para melhoria do sistema. As entrevistas foram aplicadas às técnicas de intervenção do Encosta Nascente (duas assistentes sociais, uma psicóloga e uma técnica de educação). Como o guião de entrevista não tivesse que sofrer alterações após o seu teste, decidimos agrupar os dados das duas equipas para o tratamento conjunto. Cruzámos posteriormente, em análise comparativa, os resultados verificados em três estudos de avaliação realizados entre 1987 e 1992 com enfoque na formação dos técnicos sociais.

Concluimos, então, que o programa que estudámos e que avaliámos a posteriori:

1. Revelou consistência pelos efeitos que permanecem quer a nível das práticas profissionais, quer a nível do reforço do “self” e das habilidades sociais, como se apurou da análise das entrevistas, com especial relevo para a mudança de estratégias e de métodos no plano profissional e do reforço da maturidade no plano pessoal.
2. Mostrou-se particularmente sensível em dois tipos de profissionais (de educação e de psicologia) tendo revelado alguma dificuldade com as assistentes sociais, o que poderemos explicar por falta de pares profissionais suficientemente disponíveis e capazes de se oferecerem como padrões de identificação profissional, tal como referem algumas das entrevistadas, ou até por “indisponibilidade cognitiva” (Morgado e Silva) ou mesmo por resistências à mudança, por prolongada imersão no meio ou por hipervalorização dos valores e das estratégias assistenciais de apoio.
3. Evidenciou a sua significância social pela verificação a que foi sujeita a interpretação dos resultados na sessão de devolução da informação aos entrevistados que utilizaram o programa de formação há quatro anos e ainda pelos próprios juízos emitidos por eles em entrevista acerca da utilidade dos processos de formação que constituiu, com a autopercepção dos efeitos, um processo de verificação da significância.
4. Confirmou a sua validade por ter atingido os objectivos de mudança conceptual de estratégias, de métodos e de atitudes, traçados para os técnicos de acção social no quadro de um modelo de transferência isomórfica das aprendizagens através de projectos de intervenção socioeducativa.

Uma vez verificada a confirmação

- a) da hipótese de consistência pragmática do modelo pedagógico, enquanto sistema de intervenção/formação autoregulado em cooperação e
- b) da hipótese de significância social do programa de formação realizado através dos resultados da avaliação a posteriori

quatro anos após a realização desse programa, pode inferir-se, em resposta às questões que nos colocámos, que:

1. Se processou e persiste a consciência sobre o valor do processo de autoformação cooperada .
2. Foi recuperada a fragilidade identitária dos profissionais e reforçado o seu autoconceito de identidade pessoal e profissional.
3. Foram ganhos valores e estratégias de intervenção e foram firmadas várias realizações inovadoras formalizadas e descritas que apontam para a ultrapassagem das “resistências à mudança” detectadas nos dois primeiros anos de intervenção/formação.

Tudo o que fica dito nos permite, pressupor, genericamente que:

- a autoformação cooperada em equipa com apoio institucional aumenta: a) a segurança e maturidade pessoal, b) desenvolve a autoimagem e c) reforça a identidade pessoal e profissional.
- o trabalho de intervenção por projectos em equipa multidisciplinar, regulado em conselho de cooperação, promove a autoformação cooperada.
- o trabalho de projecto e a resolução dos seus problemas, em equipa, organizam e desenvolvem os conhecimentos para a mudança social.
- um sistema de formação contratual (por negociação continuada) promove a intervenção e o desenvolvimento socioeducativo participado democraticamente para a promoção e autonomização pessoal e social dos grupos envolvidos.

Poder-se-á finalmente acrescentar que para além das variações qualitativas pessoais verificadas nos efeitos da formação autopercebidos em avaliação à posteriori, também parecem distinguir-se variações de efeitos entre culturas profissionais diferenciadas.

Com mais tempo e com outros meios de apoio ter-se-ia alargado o estudo dos juízos sobre os processos e a percepção sobre os efeitos da formação à totalidade dos formandos interventores. Poder-se-iam estudar, igualmente, os efeitos percebidos pelas pessoas-chave e pelos colaboradores activos das comunidades para alargar o âmbito de estudo dos efeitos pessoais e do impacte social do sistema de intervenção/formação.

Uma vez inviabilizada, no imediato, essa aspiração, importa lembrar que um dos efeitos relevantes deste ensaio metodológico foi a transferência operada para os métodos de formação contínua de professores e de psicólogos de educação que integram o Movimento da Escola Moderna e a Direcção de Equipamentos Sociais Oficiais do Centro Regional de Segurança Social de Lisboa, através do sistema de formação/supervisão continuada introduzido a partir de 1991. E ainda da disseminação do modelo realizada através dos seminários que venho orientando no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Saúde Mental Comunitária do Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Parecem assim reunidas as condições para que a partir da reestruturação dos Centros Regionais de Segurança Social e seguindo as orientações de uma “acção social integrada” da Direcção Geral de Acção Social, se possam traçar novos projectos de intervenção social preventiva, apoiados num sistema de formação contínua que permita disseminar alguns dos métodos inovadores criados e onde se possa replicar este sistema de autoformação cooperada atendendo às correcções induzidas da avaliação e às sugestões de aperfeiçoamento do sistema.

Apenas duas considerações finais.

A primeira, diz respeito ao modelo de formação e destina-se a sublinhar que após a conclusão deste estudo, o modelo de formação cooperada poderá ser reforçado na sua aplicação pela convergência da estratégia de formação através de um projecto de intervenção real, com a estratégia de utilização de uma pedagogia isomórfica agora formalizada. Esta convergência estratégica de transferência de aprendizagens poderá enriquecer o modelo e reforçar os efeitos sociais da sua aplicação.

A segunda, acentua a exigência da integração plena da avaliação-regulação no sistema formativo. Essa regulação formativa é a forma mais congruente de avaliação do programa. Não esqueçamos que assenta num anel comunicativo, onde a retroacção permanente, enquanto componente chave do circuito é, paradoxalmente, o máximo constrangimento e a máxima garantia de liberdade do formando e do formador, o que os coloca por esse esforço de transferência dialógica no centro mesmo do ethos democrático.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, M. J. C. (1989) - *Ensaio de Modalidades de Atendimento para Crianças e Famílias no Âmbito da Intervenção Comunitária*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1982) - *A Investigação nas Ciências Sociais*, Lisboa, Ed. Presença.
- ARISTU, J. H. (1991) - *Acción Comunicativa e Intervención Social*, Madrid, Editorial Popular S.A..
- BAIRRÃO RUIVO, J. (1991) - "Tendências Actuais da Psicologia Educacional", *Psicologia*, Vol. VIII, Nº 1, pp. 5-9, Lisboa.
- BARBIER, J.-M. (1990) - *L'Evaluation en Formation*, 2ª ed., Paris, PUF.
- BARBIER, J.-M. (1991) - *Elaboration de Projects d'Action et Planification*, Paris, PUF.
- BARBIER, J.-M. (1991) - La Formation, in *Revue Française de Pedagogie*, nº 97 - 91
- BARROS, C.P. (1990) - *Estudo do Impacto Socio-Económico do Projecto Amadora*, Lisboa, CISEP.
- BARDIN, L. (1991) - *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BEILLEROT, J. (1985) - *A Sociedade Pedagógica*, Lisboa, Rés-Editora Ldª..
- BERBAUM, J. (1982) - *Étude Systémique des Actions de Formation*, Paris, PUF.
- BERBAUM, J. (1993) - *Aprendizagem e Formação*, Porto, Porto Editora.
- BIE, P. (1973) - *A Investigação Orientada*, Amadora, Livraria Bertrand.
- BOTERF, G. (1989) - *Comment Investir en Formation*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- BRIDEL, B. et alia (1981) - *Un Autre Travail Social*, Vevey, Ed. Delta.
- BRIONES, G. (1991) - *Evaluación de Programas Sociales*, México, Ed. Trillas.
- BRONFENBRENNER, U. (1973) - *Two Worlds of Childhood, US and USSR*, New York, Pocket Books.
- BROSSARD, M. (1989) - Espace Discursif et Activités Cognitives: Un Apport de la Teórie Vigotskienne, in *Enfance*, 49-56.

- BUCKLEY, W. (1976) - *A Sociologia e a Moderna Teoria dos Sistemas*. 2ª ed., São Paulo, Ed. Cultrix.
- BURGUIÈRE, E. et alia (1987) - *Contrats et Éducation*, Paris, L'Harmattan - INRP.
- BRUNER, J. (1969) - *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*, Rio de Janeiro, Edições BLOCH.
- BRUNER, J. (1987) - *La Importancia de la Education*, Barcelona, Ediciones Paidos.
- CAO TRÍ, H. (1984) - *Participer au Développement*, Paris, Unesco.
- CAO TRÍ, H. (dir.) (1986) - *Administration Participative et Développement Endogène*, IISA/Unesco.
- CARDON, A. (1992) - *Décider en Équipe*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- CARVALHO, A. D. (1992) - *A Educação como Projecto Antropológico*. Porto, Ed. Afrontamento.
- CAVET, C.; MORA (1988) - *Formation Individualisée*, Lyon, CAFOC.
- CENTRE DE RECHERCHE SUR LE TRAVAIL SOCIAL (1986) - *Les Discours du Social II*, Université de Caen, 1986.
- CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE LISBOA (1987) - *Projecto Amadora: Caracterização de Atitudes dos Agentes Sociais*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE LISBOA (1989) - *Ensaio de Modalidades de Atendimento para Crianças e Famílias no Âmbito da Intervenção Comunitária*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE LISBOA (1990) - *Projecto Amadora: Análise das Sugestões Apresentadas pelos Técnicos no Desenvolvimento do Projecto Amadora*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- CENTRO REGIONAL DE SEGURANÇA SOCIAL DE LISBOA (1990) - *Intervenção Socioeducativa em Zonas Degradadas*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- CHALVIN, D. (1978) - *L'Entreprise Négociatrice. Le Pouvoir Peut-il se Partager?*, Paris, Ed. Dunod.
- CHAMBON, J. L. (1982) - *Les Innovations Sociales*, Paris, PUF.
- CHAUVEAU, G.; CHAUVEAU, E. R. (1987) - "Contrat Social et Apprentissage: L'Exemple du Savoir-lire", in *Contrats et Education*, Paris, L'Harmattan - INRP.
- COLL, C. (1987) - *Psicología y Curriculum*, Barcelona, Ed. Laia.
- COLL, C. (1988) - *Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa*, Barcelona, Ed. Barcanova S.A..
- CONSEIL Franco-Québécois d'Orientation pour la Prospective et l'Innovation en Éducation (1979) - *Formation des Enseignants*, Québec, COPIE.

- CORREIA, J. A. (1989) - *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Rio Tinto, Ed. Asa.
- CORTEZ, D. (1990) - *Intervenção Socioeducativa em Zonas Degradadas: Prevenção do Insucesso Escolar e Formação Parental*, Lisboa C.R.S.S./DSOIP
- DAWE, A. (1970) - "A Two Sociologies", *British Journal of Sociology*, Vol. 21, pp. 207-218, London.
- DECI, E. ; CHANDLER, C. (1986) - "The Importance of Motivation for the Future of the LD Field", in *Journal of Learning Disabilities*, 19, 587-594.
- DE KETELE, J. M. et alia (1992) - *Guide du Formateur*, Bruxelles, De Boeck Ed..
- DEWEY, J. (1963) - *Experience and Education*, New York, Collier.
- DOISE, W. (1988) - "Régulation Sociale des Opérations Cognitives". In R. A. Hinde (ed.) *Relations Interpersonnelles et Développement des Savoirs*, Cousset (Suisse), Delval.
- DORRA, H. (1973) - *As Comunicações: A Entrevista Individual*, Porto, Clássica Ed..
- ENSMINGER, G. (1991) - "Deframenting Fragmented Learners", in *Hands - On: A Journal for Teachers*, 39, 44-48.
- ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.) (1992) - *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa, Educa.
- FARIA, S. (1989) - *Gestão de Sala de Aula numa Escola Cooperativa*, Lisboa, ISPA.
- FERRY, G. (1983) - *Le Trajet de la Formation*, Paris, Dunod.
- FISHER, R. ; URY, W. (1982) - *Comment Réussir une Négotiation*. Paris, Ed. Seuil.
- FONTANA, D. (1991) - *Psicologia para Professoras*, S. Paulo, Ed. Manole.
- FREEMAN, H. et alia (1980) - *Evaluer des Projets Sociaux dans les Pays en Développement*, Paris, OCDE.
- GARCIA, C. M. (1992) - "A Formação de Professores: Novas Perspectivas Baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor", in: NÓVOA, António (org.) - *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, Pub. Dom Quixote, pp. 51-76.
- GALLIGANI, F. (1978) - *Préparation et Suivi d'une Action de Formation*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- GELPI, E. (1979) - *A Future for Lifelong Education* (2 vols.), Manchester, Monographs N° 13.
- GHIGLIONE, R.; BLANCHET, A. (1991) - *Analyse de Contenu et Contenus d'Analyses*, Paris, Dunod.
- GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1992) - *O Inquérito: Teoria e Prática*, Oeiras, Celta Editora Ldª.

- GOGUELIN, P. (1983) - *La Formation Continue des Adultes*, Paris, PUF.
- GOGUELIN, P. et alia (1971) - *La Formation Psychosociale dans les Organisations*, Paris, PUF.
- GODINHO, U. M. (1982) - *Identité Culturelle et Humanisme Universalisant*, Lisboa, Instituto Português do Ensino à Distância.
- HABERMAS, J. (1987) - *Teoria de la Acción Comunicativa*, Madrid, Ed. Tecnos S.A..
- HANNAH, L.; MICHAELIS, J. (1985) - *Enquadramento Global*, Coimbra, Livraria Almedina.
- HAUSER, PH. (org.) (1978) - *Manual de Pesquisa Social nas Zonas Urbanas*, São Paulo, Pioneira Ed..
- HESS, R. (1983) - *Sociologia da Intervenção*, Porto, Rés Ed..
- HILKE, E. (1990) - "Cooperative Learning", in *Phi Deltakappa Educational Foundation*.
- HOFFMANS-GOSSET, M. (1987) - *Apprendre l'Autonomie, Apprendre la Socialisation*, Lyon, Chronique Sociale.
- HOUDÉ, O.; WINNYKAMMEN, F. (1992) - "Les Apprentissages Cognitifs Individuels et Interindividuels", in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, N° 98, Jan. Fev. Mars.
- HUBERMAN, M. (1992) - "De la Recherche à la Pratique: Comment Atteindre des Retombées "Fortes"?", in *Revue Française de Pédagogie*, Paris, N° 98, Jan. Fev. Mars, pp. 69-82.
- HUBERMAN, A. M.; MILES, M. B. (1991) - *Analyse des Données Qualitatives, Recueil de Nouvelles Méthodes*, Bruxelles, De Boeck Ed..
- HUGON, M. A.; SEIBEL, C. (1988) - *Recherches Impliquées Recherches Action: Le Cas de l'Education*, Bruxelles, De Boeck.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1991) - *Inovação*, Vol. 4, N° 1, Lisboa.
- JARRY, R. et alia (1985) - *Pesquisa Social*, S. Paulo, Atlas.
- JARVIS, P. (1989) - *Sociologia de la Educacion Continua y de Adultos*, Barcelona, Ed. El Roure.
- JESUÍNO, J. C. (1992) - *A Negociação, Estratégias e Táticas*, Lisboa, Texto Ed..
- JOHNSON, R.; JOHNSON, D. (1983) - "Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Learning Experiences on Social Development", in *Exceptional Children*, 49, 323-329.
- JOYCE, B. R. e SHOWERS, B. (1979) - "Transfer of Training", in *Journal of Education*, Boston University.
- JOYCE, M.; WEIL, M. (1985) - *Modelos de Enseñanza*, Madrid, Anaya.

- KHUN, T. S. (1979) - *Lógica da Descoberta ou Psicologia da Pesquisa*, LAKATOS (org.) A Crítica e o Desenvolvimento do Conhecimento, S. Paulo, Cultrix.
- LAMOUREUX, H. et alia (1986) - *L'Intervention Communautaire*, Montréal, Ed. Saint-Martin.
- LANDSHEERE, V. (1992) - *L'Éducation et la Formation*, Paris, PUF.
- LAUNAY, R. (1982) - *La Negociation-Approche Psychosociologique*, Paris, Ed. ESF.
- LAW, A. e FOWLE, C. (1979) - *Program Evaluator's Guide*, New Jersey, Educational Testing Service.
- LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1988) - *Analyse des Pratiques et Formation des Enseignants*, Caen, C.E.R.S.E..
- LESNE, M. (1977) - *Travail Pédagogique et Formation d'Adultes*, Paris, PUF.
- LESNE, M.; MINVIELLE, Y. (1990) - *Socialisation & Formation*, Paris, Ed. Paideia.
- LOBROT, M. (1980) - *Os Efeitos da Educação*, Lisboa, Edições 70.
- LLOYD, J. et alia (1988) - "Redefining the Applied Research Agenda: Cooperative Learning, Prereferral, Teacher Consultation, and Peer-Modulated Interventions", in *Journal of Learning Disabilities*, 21, 43-52.
- MARC, Ed.; PICARD, D. - *A Interação Social*, Lisboa, Rés-Editora, Ldª., s/d.
- MAYOR, F. (1993) - "Crónica" in *Courrier*, Julho-Agosto/93.
- MENDRAS, M.; FORSÉ, M. (1983) - *Le Changement Social*, Paris, Armand Colin.
- MICHEL, S. - *Gestão das Motivações*, Portò, Rés-Editora, s/d.
- MORGADO, V. e SILVA, F. (1990) - *Estudo sobre o Processo de Formação*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- MOSCOVICI, S.; DOISE, W. (1991) - *Dissensões e Conflito*, Lisboa, Livros Horizonte.
- MUCCHIELLI, R. (1972) - *Les Méthodes Actives dans la Pédagogie des Adultes*, Paris, Les Editions ESF.
- MUCCHIELLI, R. (1981) - *A Formação de Adultos*, S. Paulo, Ed. Martins Fontes.
- MUGNY, W.; DOISE, W. (1983) - "Le Marquage Social dans le Développement Cognitif", in *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 89-110.
- NICK, E.; RODRIGUES, H. (1977) - *Modelos em Psicologia*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- NIERENBERG, G. (1988) - *O Negociador Completo*, Lisboa, Ed. Livros do Brasil.
- NIZA, S. (1985) - *Finalidades do Projecto Amadora*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP/Fundação Van Leer.

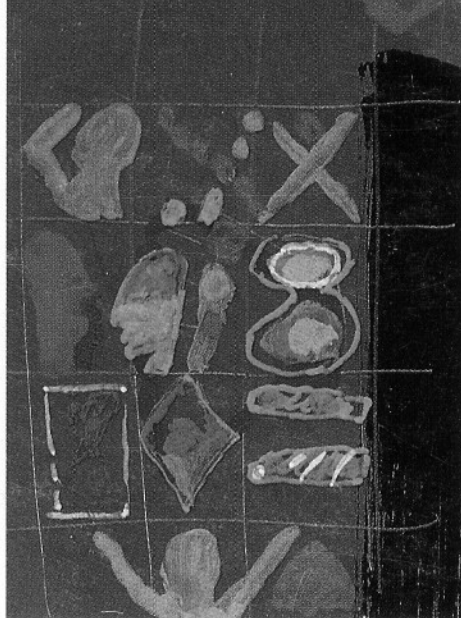
- NIZA, S. (1991) - "O Diário de Turma e o Conselho", in *Escola Moderna* N° 1 (3ª Série), Lisboa.
- NÓVOA, A. (1990) - "Os Professores: Em Busca de uma Autonomia Perdida?" in *Ciências da Educação em Portugal*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 521-529.
- NÓVOA, A. et alia (1992) - *Formação para o Desenvolvimento*, Lisboa, Fim de Século Ed..
- NÓVOA, A. (coord.); GARCIA; SCHON; GÓMEZ (1992) - *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Ed. Dom Quixote/I.I.E..
- NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (org.) (1992) - *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa, Educa.
- NUNES, C. (1987) - *O Valor da Cooperação Educativa na Educação Moral*, LISBOA, ISPA.
- OBIN, J. P.; CROS, F. (1991) - *Le Projet d'Établissement*, Paris, Machette.
- OLIVA, A. (org.) (1990)- *Epistemologia: A Cientificidade em Questão*, Campinas, SP, Ed. Papirus.
- PAIN, A. (1990) - *Education Informelle*, Paris, Ed. L'Harmattan.
- PEIXOTO, F. J. B. (1988) - *Avaliação de um Program de Apoio Socioeducativo*, Lisboa, ISPA.
- PEREIRA, F. (1987) - *Caracterização de Atitudes dos Agentes Sociais*, Lisboa, C.R.S.S./DSOIP.
- PEREIRA, F. e NIZA, S. (1987) - "Psicologia, Educação e Intervenção Comunitária", *Análise Psicológica*, N° 4 (V), Lisboa.
- PERRENOUD, Ph. (1983) - *Práticas Pedagógicas Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*, Lisboa, Pub. D. Quixote/IIIE.
- PIAGET, J. (1970) - *Psicologia e Pedagogia*, S. Paulo, Ed. Forense.
- PIATON, G. (1979) - *Educação e Socialização*, Lisboa, Morais Ed..
- PODGÓRECKI, A.; LOS, M. (1984) - *Sociologia Multidimensional*, Porto, Rés-Editora.
- POISSON, Y. (1992) - *La Recherche Qualitative en Éducation*, Québec, P.U.Q..
- POPLIN, M. S. (1988) - "Holistic/Constructivist Principles of the Teaching/Learning Process: Implications for the Field of Learning Disabilities" in *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401-416.
- POPPER, K. (1991) - *Um Mundo de Propensões*, Lisboa, Ed. Fragmentos Lda.
- PORTUGAL, G. (1992) - *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, CIDINE.
- POSTIC, M. (1979) - *Observação e Formação de Professores*, Coimbra, Almedina.

- POUR (1981) - *Les Formateurs et les Sciences Humaines*, Paris, GREP.
- POUR (1983) - *L'Analyse de L'Implication dans les Pratiques Sociales*, N° 88, Toulouse, Privat.
- POUR (1983) - *La Recherche-Action*, N° 90, Toulouse, Privat.
- POUR (1984) - *Projet Éducatif Projet de Societé?*, N° 94, Toulouse, Privat.
- POUR (1984) - *La Formation: Changement de Décor, Nouveaux Acteurs*, N° 98, Toulouse, Privat.
- POURTOIS, J. P. e DESMET, H. (1988) - *Epistémologie et Instrumentation en Sciences Humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga Ed..
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992) - *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Gradiva.
- RAMIREZ, M. S. (1975) - *Métodos de Educação de Adultos*, S. Paulo, Ed. Loyda.
- RICHARDSON, R. J. (1985) - *Pesquisa Social*, São Paulo, Atlas.
- ROCHER, G. (1970) - *Introduction à la Sociologie Générale*, Paris, Le Seuil.
- ROHART, J. D. (1992) - "Un Parcours d'Autoformation Continué. Recherche Personnelle et Aide Institutionnelle", in *Perspectives Documentaires en Education*, N° 27, Paris, INRP.
- ROSSI, J. P. (1991) - *La Recherche en Psychologie*, Paris, Bordas.
- RUIZ, J. B. (1991) - "La Evolucion del Pensamiento Pedagógico del Professor", in *Revista de Educacion*, N° 294, 245-274.
- SANDER, B. (1984) - *Consenso e Conflito*, S. Paulo, Pioneira.
- SÉRGIO, A. (1954) - *Educação Cívica*, Lisboa, Inquérito.
- SERVIÇO DE EDUCAÇÃO DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN, (org.) (1991) - *Encontro sobre Integração da Criança e do Jovem Deficientes*, Lisboa.
- SERVICE SOCIAL (1985) - *L'Organisation Communautaire*, Vol. 34, N° 2 e 3, Québec, Université Laval.
- SILVA, A. S. (1990) - *Educação de Adultos, Educação para o Desenvolvimento*, Rio Tinto, Ed. Asa.
- SILVA, M. I. R. L. (1993) - *De l'Éducation des Enfants à la Formation des Adultes*, 1° e 2° Vol., Caen, CERSE.
- SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (org.) (1986) - *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Ed. Afrontamento.
- STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987) - *Evaluación Sistemática*, Barcelona. Paidós/MFC

- TAVARES, J. (1992) - *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*, Aveiro, CIDINE.
- THELEN, H. (1960) - *Education and the Human Quest*, Nueva York, Harper & Row, Publishers, Inc..
- UNESCO (1978) - *Manual de Pesquisa Social nas Zonas Urbanas*, São Paulo, Ed. Livraria Pioneira.
- UNESCO (1980) - *O Educador e a Abordagem Sistémica*, Lisboa, Ed. Estampa.
- UNESCO (1984) - *Participer au Développement*, Paris.
- WEISS, J. (dir.) (1991) - *L'Évaluation: Problème de Communication*, Neuchâtel, Del Val.
- WITTRICK, M. C. (1989) - *La Investigación de la Enseñanza*, I, II, III, Barcelona, Paidós Educador.
- VYGOTSKY, L. S. (1988) - *A Formação Social da Mente*, São Paulo, Martins Fontes.

SÉRGIO NIZA

FORMAÇÃO
COOPERADA



EDUCA - FORMAÇÃO

SÉRGIO NIZA

SÉRGIO NIZA tem centrado a sua acção na construção de propostas de educação democrática que se articulam simetricamente com o desenvolvimento profissional de docentes dos vários graus de ensino, em autoformação cooperada. Fundou, para o efeito, com outros educadores de profissão, o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Tem-se envolvido também na formação de psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, enfermeiros, médicos e outros intervenientes sociais e culturais.

Formação Cooperada apresenta três dimensões complementares de um modelo de formação utilizado nos projectos de intervenção socio-educativa em Bairros de Lata da periferia de Lisboa. Contextualiza teoricamente a rede de conceitos desenvolvida e aprofundada ao longo da intervenção-formação: descreve a estrutura de autoformação das equipas e relata o estudo de avaliação "à posteriori" dos efeitos da formação percebidos pelos próprios formandos, quatro anos após o ciclo de intervenção-formação.

Co-edição Educa e Movimento da Escola Moderna Portuguesa

ISBN: 972-8036-15-9