



Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Sistema de Información Científica

Maria Teresa Estrela

Realidades e perspectivas da formação contínua de professores  
Revista Portuguesa de Educação, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 27-48,  
Universidade do Minho  
Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414103>



*Revista Portuguesa de Educação*,  
ISSN (Versão impressa): 0871-9187  
[rpe@ie.uminho.pt](mailto:rpe@ie.uminho.pt)  
Universidade do Minho  
Portugal

Como citar este artigo

Fascículo completo

Mais informações do artigo

Site da revista

[www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Projeto académico não lucrativo, desenvolvido pela iniciativa Acesso Aberto

## **Realidades e perspectivas da formação contínua de professores**

Maria Teresa Estrela  
Universidade de Lisboa, Portugal

### Resumo

Este artigo visa fazer um balanço crítico das realidades actuais da formação contínua dos professores em Portugal, através de uma análise muito sucinta de três níveis do real: a realidade a nível de diferentes tipos de discurso sobre a formação contínua; a realidade a nível jurídico; a realidade a nível do que se faz. A superação dos pontos críticos detectados e a constatação de um necessário reforço das competências do professor como conceptor do currículo e como estimulador da integração do aluno na sociedade da informação abrem perspectivas em relação ao futuro.

Nos tempos actuais, em que correntes do pensamento, de origem e natureza vária, tendem a pôr em evidência o valor da linguagem enquanto processo de construção e limite do nosso mundo e em que as ciências sociais tendem a desvalorizar a ordem dos factos para se constituírem, na expressão de Boutinet (1985), em "acto de palavra sobre a palavra dos outros", começa a ser difícil a distinção nítida entre a ordem das coisas e dos eventos e a ordem das representações e intenções.

Talvez por isso seja hoje cada vez mais complicado falarmos das realidades da formação contínua, pois o discurso sobre ela tende a confundir-se com o acto de formação, como se ele fosse um acto demiúrgico que, através dos símbolos, desse vida ao conteúdo da mensagem inscrevendo-a no real. Talvez por isso, a abordagem do tema que me foi proposto exigisse enveredar por uma especulação filosófica e epistemológica acerca do conceito de realidade, para a qual, neste momento, não sinto apetência nem

competência. Assim colocar-me-ei num terreno mais comezinho, considerando a realidade enquanto coisa, evento, acção ou resultado de acção, mas também enquanto manifestação de um objecto de pensamento ou representação, tentando manter a distinção que o senso comum estabelece entre estes dois níveis do real. Ora a informação que temos acerca deles é extremamente desigual, o que torna *a priori* duvidoso o sucesso de uma abordagem rigorosa e fiável deste tema.

Com efeito, enquanto verificamos a nossa impotência para abarcar o muito que anualmente se publica em todo o mundo e mesmo em Portugal acerca da formação contínua, experimentamos igualmente alguma decepção quanto ao número relativamente reduzido de estudos descritivos, explicativos ou interpretativos que originem um corpo científico minimamente consistente que vá para além das nossas crenças e do discurso retórico sobre a formação.

É, portanto, no quadro destes constrangimentos, a que se juntam as nossas naturais limitações e limitações de espaço dado para este artigo, que irei esboçar alguns traços daquilo que me parecem ser as realidades actuais da formação contínua. Esboço necessariamente puntilista e subjectivo que parte do exercício de reflexão crítica e auto-crítica que me foi possível neste momento.

Em 1984, num relatório da OCDE sobre as políticas educativas nacionais, afirmava-se: "A formação contínua, entendida como um processo organizado de actualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e actividades paradocentes) e devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controlo, não tem existido em Portugal" (p. 173).

A publicação de um quadro legal que instituiu a formação contínua dos professores como um direito (Lei de Bases de 1986) e, logo a seguir, como um dever (Decreto-Lei nº 344/89), não foi suficiente para inverter a situação denunciada pelos peritos da OCDE, apesar da continuidade de esforços múltiplos, por eles reconhecidos, dos órgãos centrais, escolas, associações sindicais e científicas. Por isso, em 1990, numa comunicação feita num colóquio internacional sobre experiências nacionais de formação contínua apontava como pontos críticos da situação portuguesa os seguintes (Estrela, 1990):

- carácter não sistematizado ou mesmo desordenado das acções de formação no que se refere a iniciativas, tempos, espaços, modalidades e conteúdos, estes mais determinados por modas de temas e até de formadores do que por necessidades previamente determinadas dos professores e das escolas;
- falta de participação dos formandos na concepção e orientação da formação;
- predomínio de um modelo de formação contínua "defectológico" superador de aparentes carências (Johnson, citado por Eraut, 1988) e "centrado nas aquisições", utilizando a categorização de Ferry (1983);
- falta de consistência e de credibilidade da avaliação da formação.

Passada uma década, é forçoso reconhecer que, apesar da permanência da maioria dos pontos críticos mencionados, se verificaram nítidos progressos em relação à situação diagnosticada num momento em que circulava uma proposta legislativa, felizmente não levada a efeito, que acentuava o controlo dos órgãos centrais do Ministério da Educação sobre a formação e afastava dela algumas Faculdades. Foram vários os factores que concorreram para esta mudança, o menor dos quais não foi certamente o financiamento da formação através dos apoios comunitários. Deixarei, contudo, de lado o seu exame, para me cingir a apontar aquelas que me parecem ser as principais mudanças ocorridas nos anos 90 e que caracterizam o estado actual da situação. Tentarei agrupá-las em alguns níveis e sub-níveis de análise do real, tomando como referência no primeiro nível considerado o que acontece a nível internacional e centrando-me exclusivamente na realidade portuguesa nos outros dois níveis de análise.

## **1. A realidade a nível do discurso sobre a formação contínua**

Procurarei dar conta, muito sucintamente, de alguns níveis de discurso que me parecem particularmente pertinentes quando analisamos a produção escrita sobre a formação contínua.

### 1. 1. O discurso científico ligado à investigação empírica

Parece-me poder aplicar-se à formação contínua o que noutros escritos já referi a propósito da investigação sobre a problemática docente: trata-se de uma investigação dispersa e fragmentada, oriunda de vários campos disciplinares, de diversos paradigmas e metodologias, feita com pequenas amostras, com resultados dificilmente comparáveis e por vezes pouco consistentes, que não permite uma leitura coerente e integrada da problemática da formação contínua. Concordo, portanto, plenamente com aqueles autores que a consideram ainda na sua infância.

Apesar destas reservas, não são de algum modo negligenciáveis os contributos que a investigação empírica tem dado para o conhecimento de aspectos vários dessa realidade complexa e mutável que é a formação contínua. Abordagens sobre representações, expectativas, motivações, necessidades de formação, o ensaio e a avaliação de metodologias de formação (como a vídeo-formação, as biografias nas suas diversas concretizações, a análise de práticas, a investigação-acção...), apesar do seu carácter não generalizável, têm permitido uma inteligibilidade diferente do fenómeno formativo e posto em causa algumas das nossas crenças mais enraizadas. Por outro lado, a investigação sobre a formação inicial, a socialização e a construção da identidade profissional, o encontro do professor debutante com a realidade profissional, a (in)satisfação docente, o pensamento do professor, a profissionalização e o profissionalismo, os ciclos da carreira, proporciona-nos alguns pontos de apoio, por frágeis e limitados que sejam, para a concepção e planificação da formação contínua. Não tendo a pretensão de inventariar os resultados dessa investigação e correndo todos os riscos de uma simplificação abusiva porque redutora, o discurso resultante dessa investigação tende a dar argumentos de apoio a uma concepção desenvolvimentista e construtivista da formação e, portanto, a valorizar as interacções do professor (enquanto adulto em desenvolvimento, dotado de interesses e preocupações que vão evoluindo ao longo da carreira), com os contextos institucionais e sociais do seu trabalho, a sublinhar o papel das representações e das crenças na actividade profissional, a abrir-se a uma pedagogia da existência, de pendor personalista, valorizadora de práticas que favoreçam a autonomia e a assunção de um projecto profissional. Ao mesmo tempo, a investigação tem posto em relevo as dificuldades de uma formação

que satisfaça os seus destinatários, sobretudo no que diz respeito à difícil articulação entre teoria e prática. Em Portugal, a investigação existente, embora muito diminuta, tem-se inserido nas mesmas perspectivas que a investigação internacional e é importante não a desvalorizarmos.

### **1. 2. O discurso reflexivo sobre a formação contínua**

Um segundo nível de discurso tem-se constituído como *corpus* de reflexão, no qual, por um artifício de análise, poderíamos ainda distinguir duas categorias. A primeira engloba os textos que partem de uma selecção pontual de resultados da investigação empírica que se tende a descontextualizar, generalizar ou extrapolar e a inserir em visões mais gerais que lhes conferem um novo sentido. Essas visões assentam em pressupostos importados de outros domínios do saber, sobretudo do personalismo filosófico e da psicologia dita humanista, pressupostos que carecem de comprovação e que são apresentados sem um prévio questionamento. A segunda categoria constitui-se à margem da investigação empírica e assume um cariz marcadamente ideológico embora se apresente como discurso científico ligado a domínios que temos dificuldade em definir: filosofia política, sociologia do conhecimento, política educativa ou talvez na sua interface. Parte-se do pressuposto que toda a ciência é uma forma de ideologia ligada às condições sociais da sua produção, mas sem se atender a que, mesmo que o pressuposto seja verdadeiro (o que é susceptível de discussão), a recíproca não é verdadeira. Trata-se sem dúvida de um nível de discurso crítico cuja importância não é demais sublinhar, pois tem aberto perspectivas enriquecedoras, levantando novas problemáticas, questionando pressupostos e levando por vezes a inflectir o sentido da investigação empírica em alguns campos.

No entanto, abusando talvez das prerrogativas que a idade nos concede e correndo o risco de desagradar "a gregos e troianos" (e justamento, reconheço), cumpre-me alertar para alguns efeitos que os discursos reflexivos sobre a formação, porque feitos em nome da cientificidade das Ciências da Educação, e apenas por isso, poderão originar.

Sem me deter no exame de algumas contradições que muitos desses discursos encerram e que a sua divulgação acrítica multiplicou (por exemplo

simultaneamente o peso dos determinismos sociais e o voluntarismo do indivíduo como sujeito da história, o peso do sistema e a liberdade do actor, o global e os particularismos locais, a lógica da premeditação e da racionalidade do projecto pessoal e profissional e a lógica dos afectos e da espontaneidade desencadeada pelos circunstancialismos...), limitar-me-ei a enunciar alguns dos efeitos perversos que o discurso reflexivo sobre a formação, ao apresentar-se como discurso científico, pode originar.

O primeiro efeito manifesta-se na tendência geral que se verifica de descontextualização da formação, pondo-se entre parêntesis não só as mundividências próprias das sociedades em que os autores dos discursos se inserem, mas também as particularidades dos sistemas de ensino e das funções atribuídas à escola no funcionamento social. Tende-se a fazer um discurso generalista e universalizante (como se os problemas e os valores orientadores da formação fossem os mesmos nos vários continentes, nos diversos países, nos diferentes níveis de ensino), em manifesta contradição com o relativismo cultural e o papel atribuído aos contextos que se tende a professar em teoria.

O segundo efeito decorre do sucesso desse discurso que muitas vezes alia o peso de algumas ideias aliantes à beleza formal do estilo. Assim, tende a ser reproduzido um pouco por todo o lado, por vezes de forma muito pouco crítica, transformando-se algumas das suas ideias-chave em *slogans* ou *chavões* que todos nós — investigadores, formadores, professores, políticos — não resistimos a utilizar sem uma clarificação prévia dos conceitos que encerram. Expressões como professor reflexivo, desenvolvimento pessoal e profissional, identidade profissional, apropriação da formação, arena da formação, proletarianização, desqualificação, formação emancipatória são apenas alguns exemplos, entre muitos possíveis, de expressões polissémicas e ambíguas que levam a um entendimento aparente no campo das palavras, mas de facto gerador dos maiores equívocos conceptuais<sup>1</sup>.

O terceiro efeito diz respeito a uma possível desprofissionalização da função docente, em contraste evidente com as metas que se pretendiam alcançar ao enfatizar a autonomia dos docentes na construção dos seus saberes profissionais<sup>2</sup>. Ao separar-se a racionalidade técnica — para alguns fonte de todos os males que afectam a investigação e a formação — da racionalidade prática, fragmentando o uso unitário da razão, devaloriza-se a

investigação feita fora da escola e a suposta e intencional supremacia dos investigadores sobre os práticos. Não só não se considera o facto que muita da investigação científica das últimas décadas é feita dentro das escolas como se estabelece uma confusão talvez deliberada entre o conhecimento científico — descritivo, explicativo ou interpretativo por sua natureza — e a utilização desse conhecimento por parte de quem tem o *poder* de o tornar prescritivo. A desvalorização dos saberes universitários, que contribuíram para a profissionalização da função docente justificando a exigência de uma formação de nível superior e legitimando o monopólio do exercício profissional, tem a sua lógica consequência (e simultaneamente o seu pressuposto) na concepção do professor como artesão ou como artesão moral, o que implica, em minha opinião, um retorno à formação corporativa dos professores feita na escola pelos colegas mais experientes, através de práticas de *coaching* que incluem o *follow me* que Schön defende. Além dos riscos de reprodução e do fechar da escola sobre si mesma, justificar-se-ia a separação institucional entre a formação nas disciplinas de ensino feita no ensino superior e a formação dita pedagógica realizada na escola, negando-se assim a cientificidade dos saberes sobre a educação e as exigências de pensamento crítico e de investigação sistemática e metodologicamente orientada que constituem a característica do ensino universitário. Ou, pelo menos, nega-se a sua relevância para a prática. Como eu própria fui formada através desse sistema, tenho bem a consciência vivida das suas limitações e dos seus perigos, até pela fragilidade e arbitrariedade dos modelos a que se é exposto e pela limitação e carácter repetitivo das práticas de reflexão orientadas pela mesma pessoa.

Finalmente, o último efeito que referimos, talvez o mais perigoso, é a tendência que se verifica até nas mais reputadas revistas internacionais de substituir a investigação no terreno, sempre morosa, limitada e de resultados incertos pelo discurso reflexivo e especulativo sobre a formação, discurso bem intencionado, sem dúvida, mas quantas vezes paralelo ao real, quando não em oposição a ele. Embora reconheçamos que toda a educação e toda a formação comportam uma margem de utopia portadora de futuro, é preciso que não se negligencie a margem do possível que só a análise sistemática do real pode determinar, para não se destruírem as oportunidades de uma aproximação ao ideal.

### 1. 3. O discurso oficial da formação

Um nível diferente de discurso é constituído pelo discurso oficial de instâncias internacionais e dos governos nacionais e dos órgãos e actores que os representam. Trata-se de um discurso humanista e geralmente actualizado que se apropria da linguagem das Ciências da Educação e de alguns conceitos para conferir uma aparência de seriedade e rigor às políticas educativas que se pretendem implantar ou criar a ilusão de que se pretendem implantar. E digo criar a ilusão quando, ao mesmo tempo que se estabelecem as políticas, não se criam ou pelo menos não se definem as condições da sua implantação em termos de recursos humanos e materiais. Refira-se a título de exemplo os discursos sobre as funções docentes na escola actual, funções tão variadas, complexas e exigentes que originam sentimentos de impotência e frustração nos profissionais, sobretudo quando confrontam o muito que se lhes pede com o pouco que se lhes dá para desempenharem essas funções. Além disso, ao prescreverem-se tantas funções ao professor, corre-se o risco de o afastar ou pelo menos de desvalorizar aquela que melhor caracteriza a profissão docente e o campo pedagógico a que ela se liga. Refiro-me obviamente à função do professor enquanto organizador da aprendizagem e, portanto, enquanto construtor do currículo no seu sentido lato, quer a nível da sala de aula quer a nível da escola. As reformas curriculares mais recentes, ao conferirem ao professor margens de liberdade e responsabilidades que anteriormente não tinha e ao atribuírem um papel fulcral ao projecto educativo da escola na educação do aluno, postulam essa função do professor e reforçam-na. No entanto não me parece que a formação do professor em desenvolvimento curricular seja uma preocupação dominante dos poderes públicos, parecendo remetê-la para uns tantos especialistas formados através do regime de formação especializada.

### 1. 4. O discurso dos formandos

Finalmente consideremos o discurso dos supostos beneficiários da formação. Não são muitos os estudos empíricos existentes em Portugal que eu conheça e em que me possa apoiar, mas podemos colher elementos em trabalhos de avaliação da formação contínua. Sem pretender de modo algum generalizar, constitui muito frequentemente um discurso bastante estereotipado quer sobre as motivações para a formação ("para obter

créditos", "para me actualizar", "não foi pelos créditos", "não se pode parar"), quer sobre as razões de satisfação ou insatisfação dela resultantes ("permitiu a troca de experiências", "muito enriquecedor", "muito bom", "cresci" ou "demasiado teórico", "pouca troca de experiências", "não aprendi nada que já não fizesse"). Ressalve-se o discurso dos formandos que participaram em projectos de investigação-acção ou investigação-formação, muito mais reflexivos em relação às razões da sua satisfação e/ou insatisfação, o que pode indiciar que a formação exige tempo de reflexão e de maturação.

Se atendermos ao discurso informal que se ouve nos corredores da formação e nas salas de professores, ele parece ser conotado com uma apreciação negativa da formação, apesar de emitido muitas vezes por quem, na hora da avaliação, não teve coragem de o expressar. "Sempre somos colegas..." E assim se contribui para o disfuncionamento do sistema.

## **2. A realidade a nível jurídico**

Uma das principais mudanças verificadas nos últimos 10 anos diz respeito ao aparecimento e evolução de um quadro jurídico que veio preencher uma vazia no que diz respeito à definição de uma política de formação contínua de professores. Após a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assistimos ao aparecimento de diplomas sucessivos<sup>3</sup> que visam enquadrá-la juridicamente e adaptá-la às reformas do sistema, especificando os seus objectivos e regulamentando as suas iniciativas e coordenação.

Se entre os diversos diplomas publicados entre 1989 e 1997 encontramos linhas de continuidade, encontramos também pontos de recuo (por exemplo, o período de indução considerado no Decreto-Lei de 1989 e que reputamos a inovação mais notável desse diploma, desaparece no Decreto-Lei de 1992 sobre o ordenamento jurídico da formação contínua, tal como as técnicas e tecnologias da comunicação contempladas por esse diploma, desaparecem estranhamente na reformulação de 1996) assim como encontramos também alguns pontos de nítida mudança.

Se a formação contínua como direito e dever dos docentes associada a uma condição de progressão na carreira, estabelecida pelo Decreto de 1989, se mantém ao longo da evolução legislativa e se se mantém, embora com hesitações de formulação, alguns objectivos e princípios que já

encontramos na Lei de Bases, a lei do ordenamento jurídico da formação contínua introduz inovações que devem ser destacadas. Elas aproximam a formação das escolas e dos problemas vividos pelos professores ao consagrar, entre outros, os princípios de "valorização da comunidade educativa", de descentralização funcional e territorial do sistema de formação contínua e os de associativismo das escolas e professores. Para concretização destes princípios, criam-se os centros de formação das associações de escolas e o Conselho Coordenador da Formação Contínua (transformado em 1994 em Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) cujas competências se definem. Por sua vez, o Decreto-Lei nº 207/96, ao alterar vários pontos da anterior legislação, pretende ser um "contributo para a construção de uma nova perspectiva e de uma nova filosofia para a formação contínua de educadores e professores". Essa nova filosofia parece-me traduzir-se essencialmente na importância que se pretende dar às escolas e aos seus projectos educativos enquanto áreas e objectivos de formação, formação que se pretende susceptível de "estimular os processos de mudança a nível da escola e dos territórios educativos" em que se inscrevem. Nos outros aspectos, parece-me situar-se numa linha de continuidade dos diplomas anteriores não só em relação aos princípios, objectivos e formas organizativas da formação como às ambiguidades e contradições que eles encerram. Ao afirmar-se neste diploma o lugar central da escola na formação, pretende-se dar resposta às necessidades originadas pela nova legislação sobre a gestão das escolas e fortalecer as tendências referidas por Barroso (1994, p. 140), entre as quais a de transformar a escola na unidade de gestão do sistema, enquanto "lugar de síntese de múltiplas tendências transnacionais, nacionais, regionais e locais", centralidade que no entanto "só terá sentido se reforçar a centralidade dos alunos (de cada aluno) no próprio sistema escolar".

Estamos, pois, face a uma realidade jurídica que

- define objectivos da formação que visam contribuir simultaneamente para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem e da qualidade da escola como estabelecimento e centro de um território educativo.
- visa a valorização dos docentes através dos saberes e competências profissionais em vários domínios, procurando

- estimular a sua capacidade de inovação, configurando assim um conceito de profissionalismo alargado
- consagra princípios que dão margens de liberdade para o exercício de criatividade dos docentes e das escolas e para o fortalecimento do seu associativismo
  - permite a expansão e a diversificação do sistema
  - cria estruturas organizativas e alarga o número e natureza dos intervenientes da formação
  - introduz ideias e vocabulários correntes nas retóricas actuais de autores ligados às Ciências da Educação, aparentemente abrindo-se a uma pedagogia da existência valorizadora do projecto pessoal e profissional
  - se presta às mais diversas leituras mas que tendem em geral a sublinhar a sua actualidade e pertinência.

No entanto, se compartilho de uma apreciação globalmente positiva da legislação existente, acho simultaneamente que ela contém algumas ambiguidades e contradições que podem explicar as razões da dificuldade de implementação dos seus objectivos no terreno, das diferenças entre o que se diz e o que se faz, de algum desencanto que transparece do discurso formal e informal de muitos dos formandos e de alguns dos seus formadores. Ambiguidades e contradições que iriam ser reforçadas pelo sistema de financiamento da formação. Como em muitas outras situações, é o dinheiro que serve de analisador, no sentido que Lapassade confere ao termo, permitindo que venham à luz as contradições do sistema.

Vejamos o que me parecem ser os pontos críticos desta legislação:

1. A ambiguidade do conceito de formação pessoal e das suas relações com a formação profissional. Sendo os objectivos da formação contínua definidos em ligação directa com o aperfeiçoamento de saberes e competências ligadas às várias áreas da actividade profissional, percebe-se mal qual é o conceito que o legislador tem de desenvolvimento pessoal (que nunca é definido) a não ser que o concebemos como o reflexo do desenvolvimento profissional. Estaríamos então perante a subversão total da afirmação de Nias, tão citada por formadores e

investigadores, pois implicitamente estabelece não que uma parte importante da pessoa é o profissional mas que uma parte importante do profissional é a pessoa. Isso explicaria que no ordenamento jurídico da formação contínua "a formação pessoal, deontológica e sócio-cultural" não seja apresentada como objectivo mas seja relegada para as áreas da formação, sem uma tradução em modalidades específicas que a concretizem devidamente. Quantas acções, ao longo destes anos, tiveram como objectivo, por exemplo, o desenvolvimento do auto-conhecimento, da auto-estima, do raciocínio moral, da assertividade, da resolução de conflitos...? Poucas, certamente.

Por outro lado, se é reconhecido ao formando o direito de "escolher as acções de formação que melhor se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal", esse direito entra em contradição, na prática, não só com o princípio de financiamento, pois terá de as custear, mas também com a lógica da creditação.

2. A associação da formação contínua à progressão da carreira, se permite a expansão do sistema, introduz factores de distorção em relação à procura de formação, criando altas probabilidades de ela obedecer a uma lógica "bancária" de contabilidade de créditos e não à lógica do desenvolvimento do docente e da escola, assim como introduz factores de disfuncionamento nos centros de formação obrigados a satisfazerem a procura de créditos dos docentes das escolas associadas.
  - A autonomia pedagógica concedida às instituições de formação colide com as necessidades de acreditação e creditação das acções sujeitas a financiamento. A não ser que se não tenha confiança nos critérios utilizados, torna-se um tanto incompreensível essa forma de controlo central, uma vez que as instituições formadoras e os formadores foram previamente acreditados. Além disso, a necessidade de acreditação prévia das acções desvirtua algumas das modalidades mais promissoras da formação e torna em grande parte inútil o trabalho de detecção de necessidades, pois não há garantias

que sejam os indivíduos em que foram detectadas os destinatários da formação.

- Como lacunas do quadro legal poderemos apontar a falta de previsão de continuidade das acções de formação, não se criando nem nos centros nem nas escolas estruturas que possibilitem essa continuidade. Criam-se necessidades e expectativas que depois não são satisfeitas por um acompanhamento no terreno que em muitos casos é imprescindível. "E agora, se tiver dificuldades, quem me ajuda?" ouve-se com alguma frequência no final das acções. Seria por isso necessário criarem-se tempos de formação, inseridos nos horários dos docentes que assim o desejassem, para que pudessem funcionar na escola grupos de auto-formação interessados na implementação das mudanças que a formação tivesse estimulado.

### **3. A realidade a nível do que se faz**

São muito dispersos e lacunares os elementos disponíveis que nos permitam obter uma "radiografia" fiável daquilo que se faz em matéria de formação nas diferentes regiões do país. Dispomos de alguns (poucos) estudos empíricos, de alguns estudos de avaliação de programas de formação e de Centros de Formação, de relatórios do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, mas só um trabalho de investigação sistemática sobre o conjunto destes elementos, que não estava ao meu alcance fazer, poderia dar-nos uma ideia mais precisa daquilo que se faz ou, pelo menos, daquilo que se diz que se faz.

Da leitura atenta dos trabalhos que pude reunir destacam-se alguns dados que tentaremos organizar à volta de alguns pontos:

#### **3. 1. Sobre as acções de formação e sobre os formadores**

Se consultarmos os relatórios anuais do C. C. P. F. C. (Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua) ficamos a saber que, por exemplo, em 1997 foram creditadas 6628 acções, desigualmente distribuídas pelas diferentes zonas do país e pelos diferentes tipos de instituições

formadoras. Ficamos a saber igualmente que no mesmo ano se encontravam registados 5101 formadores não incluindo 2600 a quem tinham sido atribuídas áreas e domínios de formação anteriormente.

No entanto, os dados que esses relatórios nos fornecem não permitem satisfazer a nossa natural curiosidade. Como se distribuíram por áreas de formação as 6628 acções creditadas? Que modalidades prevaleceram? Que práticas e que recursos didácticos foram utilizados?

Quem são os formadores e como se distribuem por áreas geográficas e de formação? Há excesso de número ou carência em algumas delas? Houve cursos de formação de formadores, ou bastam os diplomas académicos? A quantidade, que não pode deixar de causar estranheza, estará em relação com a qualidade?

Só pelos estudos de avaliação podemos obter alguns elementos muito parcelares no que se refere às práticas. Assim ficamos a saber que nos universos estudados prevaleceram os cursos e módulos de formação mas que começam a aparecer com alguma frequência os círculos de estudo, as oficinas e outras modalidades menos ligadas a um modelo de formação escolarizante centrado em aquisições. A publicação do C.C.P.F.C., em 1999, intitulada "Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas profissionais" leva-nos a pensar que estas modalidades de formação estão muito longe do desejável e que precisam de ser fortemente estimuladas.

Quanto à planificação das acções, a minha atenção incidiu sobre a análise dos planos das acções que foram publicitadas dentro de um programa promovido por uma instituição de formação em cuja avaliação participei. Assim foi possível verificar-se que, se havia muitos planos coerentes no seu desenho curricular, não eram raros aqueles em que se verificava a confusão entre objectivos e finalidades, entre objectivos e conteúdos e pouca coerência interna quer a nível dos objectivos quer a nível da adequação das metodologias e das formas de avaliação dos objectivos propostos. Verificou-se também a falta de integração nos planos da acção de estratégias de diferenciação quando a acção envolvia públicos de vários níveis de ensino, com problemas e interesses diferentes, o que se reflectiu em alguma decepção dos grupos minoritários. Quanto a metodologias, parece predominar a exposição, o debate, o trabalho de grupo e a leitura de textos.

Nota-se a ausência total de vídeo-formação e parece-nos ser muito rara a utilização de métodos biográficos que a formação em grandes grupos e a duração relativamente curta de formação não favorece ou mesmo desaconselha.

O ponto mais crítico que ressaltou, e foi confirmado pela análise das fichas de avaliação, diz respeito à avaliação da formação que ocupa um lugar ínfimo na planificação. Relegada para o final da acção, em geral sem avaliações intermédias que pudessem regular a acção, a avaliação torna-se uma formalidade imposta exteriormente, gerando uma rede de cumplicidades e jogos de força explicáveis pela lógica da creditação e do financiamento. Perde-se assim uma oportunidade formativa ao não se associarem os formandos à definição de referenciais e de critérios de avaliação e ao não se dedicarem para isso tempos de discussão e reflexão. Como referi noutra lugar, a avaliação poderia tornar-se para os formandos um momento de pesquisa: pesquisa sobre si próprio, pelo confronto entre os projectos profissionais e a acção de formação através da auto-avaliação; pesquisa sobre a situação da formação através da sua análise, levando a uma construção pelo grupo do sentido da formação; pesquisa sobre a avaliação, pela explicitação e negociação dos critérios e formas de avaliação (Estrela, 1999).

É evidente que as acções creditadas não esgotam as acções de formação promovidas pelas várias instituições de formação. Embora em quantidade predominem acções de curta duração, aquelas que me parecem mais dignas de menção são aquelas que se traduziram em projectos de investigação-acção centrados sobre realidades educativas percebidas como problemáticas. Os projectos mais significativos desenvolveram-se em períodos longos de formação e tiveram apoios financeiros exteriores ao Ministério da Educação<sup>4</sup>. Os de maior envergadura são aqueles que se abriram ao desenvolvimento comunitário. Outros centraram-se sobre a turma ou sobre funções específicas dos professores como as de direcção de turma, mas todos eles nos levam a concluir que as mudanças de práticas exigem tempo e acompanhamento prolongado antes que os formandos conquistem a sua plena autonomia.

### 3. 2. Sobre os Centros de Formação

Era esperado que os Centros de Formação de Associações de Escolas, criados em 1992 pelo Decreto-Lei nº 249/92, e tendo começado a funcionar no ano lectivo de 1992/93, pela sua estrutura local e pelas funções da dinamização de formação em relação directa com as escolas associadas e os seus professores, desempenhassem um papel de renovação do sistema e das práticas de formação.

Se, efectivamente, os Centros criados em todo o país, originaram uma territorialização da formação e facilitaram o acesso a ela dos docentes afastados dos grandes centros urbanos, cumprindo assim uma das suas funções, já o mesmo balanço positivo se não poderá fazer no que se refere ao seu papel no redimensionamento das práticas de formação e na aproximação desta à escola. A julgar pelos poucos estudos tornados públicos, verifica-se um grande desfasamento entre as expectativas iniciais e as realizações no terreno. Referindo-se aos Centros de Lisboa e Vale do Tejo, por eles estudados, escrevem Barroso & Canário (1999, p. 149): *"O 'retrato' dos Centros de Formação que, a partir da investigação empírica realizada, é possível traçar devolve-nos a imagem de uma organização em que a lógica da tutela se sobrepõe claramente a uma possível lógica de autonomia, aparecendo os Centros de Formação como instrumentos de execução de programas financeiros que alimentam um 'mercado' de formação contínua de professores em que dominam os traços mais negativos da oferta escolarizada"*.

Em apoio à sua interpretação, os autores invocam os trabalhos de Ferreira da Silva, de Correia, Caramelo e Vaz, de Ruela, todos publicados em 1997, convergentes no sentido de considerarem que os Centros não conseguiram contrariar a lógica do financiamento, o que teria originado um desvirtuamento dos objectivos que a sua criação visou. Assim, nos Centros estudados por estes autores, dominou uma oferta de formação por catálogo, assente num modelo de aquisições, descentrado da escola e dos seus projectos educativos e uma procura mais determinada por necessidades decorrentes da gestão da carreira do que por necessidades surgidas de uma intenção de desenvolvimento profissional.

É evidente que não se podem explicar todos os desvios em relação aos objectivos apenas pelo sistema de financiamento. Há decerto outros

factores a considerar como a falta de estruturas de apoio, o processo de recrutamento dos formadores, a falta de formação de alguns directores, a inexperiência natural de todos dado o carácter recente desta inovação, o desinteresse de algumas escolas e professores na sua ligação ao Centro.

Se há numerosas indicações de que os Centros não estão a cumprir as funções que por lei lhes compete e que será necessário repensar o seu papel (poderão ter sempre um papel fulcral como centros de recursos e espaços de troca de experiências e de auto-formação), importa, no entanto, rentabilizar a experiência adquirida pelos seus directores, ouvir as suas propostas de reformulação, promover estudos de caso daqueles Centros que foram mais capazes de minimizar os efeitos perversos provocados pelo financiamento e tirar desses estudos as necessárias implicações.

Em síntese: entre o que se estipula a nível legislativo e aquilo que se concretiza no terreno há evidentes desfasamentos que importa analisar minuciosamente para deles se tirarem as devidas consequências.

Voltando ao ponto de onde parti, poderá concluir-se que, em relação ao diagnóstico feito em 1990 e, apesar dos muitos aspectos positivos que fomos referindo ao longo do texto e que não devem subestimados, persistem muitos dos pontos críticos nele apontados. A formação contínua não se libertou de uma lógica "bancária" e escolarizante de acções pontuais, oferecidas por catálogo, sujeitas ao acaso das relações pessoais dos responsáveis pela organização da formação com os formadores, sem uma avaliação consistente, desligada em geral das necessidades concretas de cada escola e dos seus projectos educativos e, por isso, não tendo nela em geral o impacto que poderia e deveria ter. Há, portanto, muito a corrigir, muito a reformular, se realmente quisermos harmonizar intenções e acções e não nos quisermos iludir com as retóricas da formação, tomando a núvem por Juno.

#### **4. Que perspectivas de futuro?**

Não sendo especialista de mudança e muito menos de prospectiva, afigura-se-me difícil falar de futuro, sobretudo em relação a um tempo que se anuncia tão complexo, incerto e contraditório. Num artigo de opinião de um jornal diário sobre prospectiva, lembrava-se, a propósito, uma afirmação de Ilya Prigogine segundo o qual não se pode prever o futuro mas pode-se prepará-lo.

Ora, parece-me que o futuro se poderá preparar se tentarmos superar os pontos críticos da formação contínua que fui enunciando ao longo desta exposição, não como exercício de uma dialéctica demolidora e gratuita, mas com a convicção de inspiração socrática de que só a tomada de consciência daquilo que está mal ou menos bem nos incitará à procura de soluções alternativas. Além disso, não podemos pretender tornar a escola numa comunidade educativa sem redefinir as suas funções na sociedade de informação. Essa redefinição exigirá, provavelmente "rebentar" com a organização disciplinar dos tempos e dos espaços, assim como exigirá a criação de equipas multidisciplinares e a abertura das escolas a outros profissionais da educação. Ela passará também por uma redefinição realista dos papéis do professor e por uma divisão mais racional do trabalho dentro da escola e, conseqüentemente, passará por um re-equacionar dos problemas da formação de professores.

Se como tudo indica, a escola vier a tornar-se progressivamente um centro de reflexão crítica sobre saberes que os alunos recolhem nas mais variadas instâncias, a formação dos professores terá que assentar, para já, em dois eixos orientadores:

- a preparação dos professores em tecnologias de informação que não só permita a sua utilização no apoio ao seu ensino e aos seus projectos, mas sobretudo os capacite para poderem ajudar os seus alunos numa utilização crítica da informação e para criarem soluções imaginosas para que as novas tecnologias não sejam um factor adicional de desigualdade entre os alunos
- uma forte formação em desenvolvimento curricular para dar resposta às necessidades surgidas pelas alterações legislativas sobre diferenciação e inclusão e sobre a escola como local de desenvolvimento comunitário e que fazem do professor um construtor do currículo no sentido lato do termo.

## 5. Para concluir

É óbvio que a ultrapassagem de muitos dos pontos críticos que afectam a formação contínua em Portugal depende de uma vontade política que está para além de nós. Isso, porém, não impede que a comunidade dos

professores e investigadores possa e deva fazer ouvir a sua voz. Mas, para que essa voz seja audível, é necessário conquistarmos uma credibilidade que até agora mal conseguimos afirmar e que constitui o maior repto que as Ciências da Educação têm de enfrentar.

Essa credibilidade conquista-se através de um investimento maior na investigação feita com método e com rigor, estudando e acompanhando a formação *in situ* e dando elementos para a avaliação dos seus objectivos, práticas e efeitos. Sem essa investigação, serviremos, de uma forma ou outra, interesses que não são os interesses do progresso do conhecimento, próprios de uma comunidade de Ciências da Educação, ao darmos argumentos ou contra-argumentos para uma política de formação que se fica na aparência dos discursos e não desce à realidade das coisas.

Conquista-se fazendo investigação na escola, dando a conhecer as realidades nela vividas e pondo em relevo os obstáculos que fazem com que fracassem inovações à partida cheias de virtualidades (como o projecto educativo de escola, que não passa em muitas escolas de uma simples formalidade, uma ficção para muitos professores que o ignoram ou se lhe opõem, e um dispêndio de energia não compensada pelos seus efeitos, para outros).

Finalmente essa credibilidade conquista-se ligando formação e educação, não perdendo nunca de vista que a função docente e a formação de professores só tem sentido em relação à formação dos alunos.

## Notas

- 1 Veja-se como exemplo mais flagrante e actual o uso indiscriminado da expressão "professor reflexivo" que pode remeter para diferentes epistemologias e diferentes práticas (Adler, 1991, Zeichner, 1993). Aliás, os quadros epistemológicos fundadores da prática reflexiva tendem a ser cada vez mais diversificados, como se pode constatar lendo Van der Manen (1993), Korthagen e Wubbels (1995), Van Maren (1995), Newman (1996), Legendre (1998), entre vários outros.
- 2 Note-se que nada me move contra a possibilidade de os professores construírem por eles próprios parte do seu conhecimento profissional. Desde 1974 que, juntamente com A. Estrela, temos vindo a defender a concepção do acto pedagógico como construção que o professor faz, a partir da leitura do seu real, para o que temos preconizado e ensaiado práticas de formação que visam tomar

consciência do real e de si em situação do real, envolvendo os professores em situações de investigação e de investigação-acção. Por isso julgo ser isenta ao denunciar o radicalismo e o unilateralismo de posições que reduzem o ensino a uma prática artesanal e negam implicitamente o professor como trabalhador intelectual. No conhecimento e na acção profissional do professor, como no de qualquer adulto culto, integram-se conhecimentos de vária natureza e procedência, assim como se recorre a intuições, sentimentos e emoções e aprende-se com a experiência e com a reflexão que se faz sobre ela.

- 3 Retivemos para análise, deixando de fora os regulamentos sobre financiamento: Decreto-Lei nº 344/89 sobre o ordenamento jurídico da formação, Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº 139-A/90), Decreto-Lei nº 249/92 sobre a ordenação jurídica da formação contínua com as alterações introduzidas pela Lei nº 60/93, pelo Decreto-Lei nº 274/94 e pelo Decreto-Lei nº 207/96, o regime jurídico da formação especializada (Decreto-Lei nº 95/97).
- 4 Vejam-se, por exemplo, os projectos ECO, RADIAL e ALCÁCER entre os primeiros e os projectos FOCO e IRA entre os segundos.

## Referências

- ADLER, R. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), pp. 139-150.
- BARROSO, J. (org.) (1994). *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. & CANÁRIO, R. (1999). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Das Experiências às Realidades*. Lisboa: IIE.
- BOUTINET, J. (1985). Introduction. In J. P. Boutinet (ed.), *Du Discours à l'Action. Les Sciences Sociales s'Interrogent Elles-mêmes*. Paris: Editions Le Harmattan.
- COLE, A. L. (1957). Impediments to reflective practice: towards a new agenda for research on teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3 (1), pp. 7-27.
- ERAUT, M. (1988). In-service teacher education. *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, pp. 730-743.
- ESTRELA, M. T. (1990). Portugal: la formation continue des enseignants — un bilan contrasté. *Recherche et Formation. Actes de Colloque. Novembre 1990*, pp. 101-110.
- ESTRELA, M. T. (1999). Avaliação da qualidade da formação de professores — algumas notas críticas. In A. Estrela & A. Nóvoa (org.), *Avaliação em Educação*. Porto: Porto Editora.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de la Formation*. Paris: Dunod.
- KORTHAGEN, J. F. & WUBBELS, T. (1995). Characteristics of reflective practitioners: toward an operationalization of the concept of reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 51-72.

- LEGENBRE, M. F. (1998). Practice reflective et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation des cas en formation de maîtres. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXIV(2), pp. 337-406.
- NEWMAN, S. J. (1996). Reflection and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 22, pp. 297-310.
- OCDE (1986). *Relatório Nacional de Portugal. Exame das Políticas Educativas Nacionais pela OCDE*. Lisboa, GEP/ME, 2ª edição.
- VAN DER MAREN (1993). Savoirs enseignants et professionalisation de l'enseignement. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XI (1), pp. 153-170.
- VAN MANEN, (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), pp. 33-50.
- ZAY, D. (1999). Thinking the interactive interplay between reflection/practice/partnership: questions and points of tension. *Curriculum Studies*, 7 (2), pp. 195-219.
- ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

## REALITIES AND PERSPECTIVES OF TEACHERS IN-SERVICE TRAINING

### Abstract

This article aims to draw up the critical balance about the present realities of the teachers in-service training in Portugal, through a succinct analysis of three levels: the reality at the level of different types of speech about in-service training; the reality at the legal level; the reality at the level of what is done. The overtaking of the detected critical points and the establishment of a necessary reinforcement of the teachers skills as curriculum designers and as aids of the pupil's integration in the information society open some perspectives for the future.

### **DES RÉALITÉS ET DES PERSPECTIVES DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS**

#### Résumé

Cet article vise à faire un bilan critique des réalités actuelles de la formation continue des enseignants au Portugal, à travers une analyse très succincte de trois niveaux du réel: la réalité au niveaux de différents types de discours sur la formation continue; la réalité au niveaux juridique; la réalité au niveaux de ce que l'on fait. Le dépassement des points critiques décelés et le constat d'un nécessaire renforcement des compétences du professeur en tant que concepteur du curriculum et en tant que stimulateur de l'intégration de l'élève à la société d'information ouvre des horizons vers l'avenir.