
CAPÍTULO 3. FORMAÇÃO CONTÍNUA

Introdução

Todos os intervenientes no processo educativo, reconhecem que a formação contínua é uma necessidade, existindo desde sempre possibilidades de formação para os docentes que se encontram no exercício profissional.

Actualmente, numa lógica recente, conduzida no sentido da produção de mudanças e inovações no ensino, e como nos refere Nóvoa (2002: 56) “*A formação contínua de professores em Portugal tem-se caracterizado pela omni-ausência de duas grandes realidades.*” Na opinião deste autor estas realidades são o professor e a organização-escola. O desenvolvimento pessoal do professor tem sido alvo de esquecimento sistemático, ocorrendo a confusão entre o conceito “formar” e “formar-se”, não existindo compreensão na lógica da actividade educativa, que nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Este autor, refere ainda, que não tem existido uma valorização da articulação entre esta formação e os projectos das escolas, sendo estas consideradas como organismos possuidores de limites de autonomia e de poder de decisão, com conquistas diárias, significativas, na sua importância, mas com algumas lacunas. Estas lacunas, têm impossibilitado que a formação tenha como ponto referencial, o desenvolvimento profissional dos professores, na vertente do professor individualmente considerado e do colectivo docente.

Assim, referindo, ainda, o mesmo autor, podemos mencionar que a referida formação não se adquire por acumulação de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas, mas através de um exercício de reflexão crítica nas actividades pedagógicas e de

reorganização constante da identidade pessoal. É importante o investimento pessoal e valorizar o saber da experiência.

3.1. O Conceito de Formação Contínua

O processo de formação depende dos percursos educativos, não existindo um controle deste pela pedagogia. A formação caracteriza-se por avanços e recuos, sendo construído um relacionamento entre o saber e o conhecimento.

Neste sentido Philippe Perrenoud (1996) *refere que*

“A formação contínua deve ter como alicerce a experiência profissional, dado que o adulto retém como saber de referência o que se relaciona com a sua experiência e identidade. Esta experiência deve ter em conta, não só a dimensão pedagógica, mas também um quadro conceptual de produção de saberes. Ao falarmos de formação contínua de professores estamos a referir a criação de redes de formação e de auto-formação participada, que contribuam para a compreensão da globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo interactivo e dinâmico.”

Como tal, pareceu-nos importante mencionar o conceito de formação contínua (ou formação em serviço) proposto por Ribeiro (1993), que a definiu da seguinte forma:

“A formação em serviço define-se em termos gerais, como um conjunto de actividades formativas dos professores, que vem na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional” (quando existe), *“e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.”*

Cardoso et al (1988: 113) identificam

“(...) a formação contínua como um processo que visa a reciclagem e a utilização permanente de um professor” refere ainda que esta “surge naturalmente devido à evolução científica e tecnológica, ou como uma necessidade que emerge devido à introdução de reformas curriculares ou a qualquer outro processo de inovação no ensino”.

3.2. A Formação Contínua e a Cooperação entre Docentes

Através dos tempos, os professores fomentaram formas de identidade “distanciadas”, (quando aludem aos “seus” alunos, à “sua” sala de aula...), posteriormente ligadas a fenómenos sindicais e associativos e outras de grande dinamismo. Verifica-se que tem havido uma grande carência na dimensão colectiva do grupo profissional dos docentes, não na forma corporativa, mas na perspectiva da colegialidade docente. Não nos referimos a formas voluntaristas de cooperação, mas sim ao estabelecimento de culturas de práticas profissionais que completem esta medida.

A bibliografia sobre a classe docente tem tido reflexos que abordam esta ideia – partilha cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação acção colaborativa, regulação colectiva das práticas, avaliação inter-pares, co-formação e tantos outros – mas há ainda muito que alcançar, no plano do pensamento científico e na prática concreta das escolas.

Philippe Perrenoud (1996), com a ideia da equipa pedagógica tal como é, designa justamente a urgência de construir métodos de acção colectiva no meio do professorado. Do ponto de vista deste autor, o trabalho em grupo não deve ser

encarado como um triunfo exclusivo da parte dos docentes, mas como uma forma básica de uma nova cultura profissional, uma cultura de colaboração ou cooperativa. que pode despertar momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Trata-se, de alguma maneira, de incluir o hábito de trabalhar colectivamente, no meio dos professores e da escola.

3.3. A Formação Contínua e a sua Função

A formação contínua dos professores resultado da “*transposição para o campo educativo da ideologia dos recursos humanos*” (Correia, 1999: 4), é colocada ao serviço quer da “ideologia da modernização”, quer da “ideologia da inclusão” como refere Correia (2000).

O texto publicado em 1990 por João Formosinho, vem justificar a necessidade da formação contínua dos professores, devido às novas exigências da escola de massas. Para este autor, (1990: 62), para uma escola onde “(...) *funciona o modelo profissional de gestão (por contraposição ao modelo burocrático) já faz sentido articular a formação contínua com a carreira docente*”.

A orientação da carreira docente na segunda metade do século XIX – e o estabelecimento do regime dos professores como “funcionários de Estado” – elaborou-se em torno de duas grandes vertentes:

Uma base específica de noções e de técnicas, que serviu de suporte à institucionalização da formação inicial de professores, no quadro das escolas normais;

Um grupo de modelos e de valores éticos e deontológicos, que pautam a actividade dos docentes e contribuem para a sua integração profissional, constituindo-se como referência identitária dos professores (Nóvoa, 1987).

Decorrido um século, os professores defrontam a necessidade de reconstruir a sua identidade profissional, sendo que a formação contínua pode desempenhar um papel decisivo neste processo de produção de uma nova profissionalidade docente, na dupla perspectiva dos saberes e dos valores.

Um dos grandes desafios colocados à classe docente, é a formação contínua de professores que Carioca, (1998: 149) refere como

“(...) Já formalmente identificada nos estudos da OCDE que, em termos conclusivos, prioriza a formação contínua docente como uma das vertentes que poderá operar a mudança da estrutura organizacional da escola, da mentalidade do corpo docente, da operacionalização dos novos modelos de ensino aprendizagem.(...)”

Estas actividades de formação deverão ter como objectivo a responsabilização de todos os actores da organização escolar e da comunidade educativa, devendo para tal, e (...) *face à complexidade dos problemas de cada escola, que (...) sejam centradas na mesma (...)*” (1998: 149), na linha de uma educação permanente de adultos e em contraste com o modelo escolarizante que na actualidade está em vigor neste processo.

Depois da importância que lhe tem sido atribuída pelas autoridades escolares, continuam actuais as afirmações de Nóvoa (1991) acerca da incoerência de um sistema de formação contínua. A propósito da dificuldade em consolidar, e na mesma ordem de ideias deste autor, um sistema coerente de formação contínua, afirma

Esteves (1990) que a formação contínua durante algum tempo há-de ser lugar de conflito. Este refere, ainda, que a questão determinante será a de saber se desse conflito se vai gerar o entorpecimento e o descrédito da formação contínua, ou em contrapartida se será o desencadear de dinâmicas interactivas entre si e com as actuais situações educativas e escolares, caminhando para uma meta mais positiva e ajustada, apesar de algumas hesitações.

3.4. Formação Contínua Determinante para a Mudança

Para Nóvoa (1992) a formação contínua do pessoal docente é uma condição determinante para a eficácia das organizações escolares e deve interligar-se com o projecto educativo da escola, pelo que *“a escola, enquanto comunidade educativa, deverá mobilizar os seus grupos profissionais em torno de projectos de formação permanente”*. Diz, ainda, este autor, citado por Carioca (1998) *“que permitam a redefinição e diversificação do quadro de funções no seu seio e, implicitamente gerar dinâmicas que ultrapassem a tradicional escolástica dos processos de formação/intervenção docente”* (Carioca, 1998: 135).

Esta perspectiva leva-nos a equacionar a formação contínua numa dialéctica de promoção, aquisição e actualização de conhecimentos que possibilitem aos professores adequar atitudes e comportamentos, tendendo ao aumento da qualidade do ensino e das aprendizagens e numa lógica de promover a reflexão acerca do próprio processo de ensino/aprendizagem.

Este desideratum deverá ser entendido no quadro dos modelos de formação defendidos por Zeichner (1993), o qual defendia que o modelo do professor prático-

reflexivo reconhece e enaltece o património dos seus conhecimentos adquiridos e acumulados, estimulando-o e apoiando-o na reflexão sobre eles.

Benavente (1992) mencionando a transformação que se recomenda, e se impõe, para a instituição escolar, contempla ser essencial atender a determinadas condições para a construção da mesma e que Carioca (1998) sintetizou desta forma:

“ (...) - o debate de ideias e a crítica fundamentada;

A participação de todos os intervenientes da acção educativa: professores, pais, autarcas, jovens, forças culturais e económicas;

O reconhecer a especificidade dos processos de mudança educacionais e de construção do novo, face à inovação tecnológica e social;

A aceitação da diversidade de respostas e soluções, articulando as orientações gerais com as particulares (autonomia e descentralização);

O compreender que a formação dos jovens/formandos só tem lógica se perspectivada no ambiente global da formação (currículo oculto).” (Carioca, 1998: 133).

Esta perspectiva de mudança defendido pela autora e referida por Carioca (1998), envolve a necessidade de uma formação contínua de professores na linha de uma formação ao longo da vida e centrada no contexto do trabalho docente.

Ao promover as actividades formativas, para atingir este objectivo, devem os seus responsáveis atribuir especial relevância às estratégias de formação que enquadrem a escola como o centro da acção/formação educativa, devendo os planos de formação coincidir, essencialmente, sobre os problemas e reais necessidades dos professores e das escolas.

A formação contínua deverá facilitar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também promover a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimento.

A importância atribuída à formação contínua de professores e conseqüentemente à “formação ao longo da vida”, encontra-se devidamente justificada devido às características da sociedade pós-moderna que acrescenta novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais.

A formação, passa pelo envolvimento em actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores e autores do processo formativo.

O desenvolvimento profissional, não diz só respeito ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também às atitudes do professor, relações interpessoais, competências ligadas ao processo pedagógico entre outras. Para tal, os professores terão de recrutar nas suas práticas, uma série de competências que contribuem para o sucesso das mesmas e, por conseguinte para o seu desenvolvimento e realização profissional e pessoal.

As concepções de formação, devem valorizar não só a aquisição de conhecimentos, mas nomeadamente o desenvolvimento de competências e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional.

Estas competências, segundo Tavares (1997) pertencem a três domínios:

- competências científicas: implicando o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade;

- competências pedagógicas: atribuem-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os receptores, os contextos, os recursos, os alunos, seleccionando as metodologias e as estratégias mais adequadas;
- competências pessoais: dizem respeito e estão directamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do docente, com o saber ser, saber comunicar, saber partilhar, saber relacionar-se, num panorama de desenvolvimento pessoal.

As práticas de formação contínua de professores deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos destinatários a sua actualização contínua, não somente num horizonte de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal.

3.5. Os Desafios da Formação Contínua

A formação contínua, sendo um direito e um dever dos professores, deverá capacitá-los de meios necessários para a procura de novos saberes que necessitem no seu percurso profissional e que deverá transformar-se em saber pedagógico.

O maior desafio, consiste em organizar a formação em serviço para todos os professores. A formação em serviço deverá realizar-se sempre que possível, ao nível da escola, através da interacção com os orientadores e apoiado pela formação à distância e outras formas de auto-formação.

No quadro da legislação relativa à formação contínua existem medidas que favorecem estratégias de formação baseada na escola, mas não está ainda muito difundida pela maior parte das nossas escolas.

Esta perspectiva de formação entre colegas que poderemos apelidar de «Cultura de Colegialidade», carece ainda de ser dinamizada. Outro aspecto que poderemos focar é a «Educação à Distância», sobretudo nas escolas situadas longe dos grandes centros e nos casos em que sejam confrontados com alunos com problemas complexos e que exigem supervisão especializada. Tanto as instituições de formação de professores como o pessoal de apoio das escolas especiais poderão apoiar as escolas regulares.

É difícil fazer analogias ao nível internacional da situação da formação contínua, embora se verifiquem esforços nesse sentido, nomeadamente com o relatório de Lundgren (1987), a Conferência Permanente de ministros da Educação do Conselho da Europa (Rodrigues e Esteves, op. Cit.).

É fundamental que sejam os próprios docentes a sentirem e admitirem a necessidade de se actualizarem, tendo assim possibilidade de aprender outros métodos e práticas pedagógicas, face aos desafios surgidos diariamente nas nossas escolas. Desta forma a formação dos professores deve procurar responder às reais necessidades que os docentes sentem no seu local de trabalho. Só desta forma, a formação contínua poderá constituir um instrumento de inovação educativa e de desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

A formação contínua de professores (Estrela, 1993), é uma necessidade largamente reconhecida por todos os intervenientes no processo educativo, existindo desde sempre oportunidades de formação para os docentes que estão em exercício de funções.

No entanto, essa era uma formação avulsa, desenquadrada das realidades do sistema, surgindo maioritariamente em ocasiões de reformas curriculares e em consequência de dinâmicas imprimidas por associações profissionais e pedagógicas. Curiosamente,

eram as instituições de ensino superior aquelas que detinham uma menor tradição neste processo.

Desde o início da década de oitenta, que estudos feitos pela OCDE concluíram que a formação contínua de professores em Portugal não existia como “processo devidamente estruturado em termos de objectivos, execução e controlo” (Estrela e Estrela, 1993: 75), caracterizando-se essa formação mais por um método não sistematizado, não planificado e sem ter em conta as necessidades de formação dos docentes, dependendo mais de uma moda, de alguns temas e também de certos formadores, mais do que de uma lógica de organização coerente com as prioridades do sistema educativo (Estrela, 1990).

É de salientar, que a vertente mais positiva desta formação é o carácter de voluntariado subjacente a estas iniciativas, ainda sem o carácter vinculativo que viria a assumir, consideradas como de complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos adquiridos na formação inicial, como viria mais tarde a ser contemplado na Lei de Bases de Sistema Educativo (LBSE).

Segundo Ferry (1983) dir-se-ia, que tendo em conta o teor dessas acções, que elas nos remetem para o paradigma “defectológico” de Jackson, dado que têm mais como objectivo básico remediar eventuais carências percebidas, do que promover o desenvolvimento profissional dos docentes em função dos seus projectos individuais. Segundo Carioca (1998), a formação contínua docente poderá produzir mudanças na estrutura organizacional da escola, da mentalidade do corpo docente, da operacionalização dos novos modelos de ensino/aprendizagem. A formação deverá, portanto, ser mais centrada na escola, organizada e desenvolvida com a co-

responsabilização da comunidade educativa, desempenhando o docente um papel fundamental neste processo.

As práticas de formação contínua de professores deverão integrar não só a racionalidade técnica, mas também a racionalidade prática e crítica que permitam aos destinatários a sua actualização contínua, não somente num horizonte de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal.

Esta dimensão do desenvolvimento fomenta-se através da partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá modificações em todo o sistema educativo.

3.6. Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, iniciou-se o processo de reforma educativa e seguidamente procedeu-se à institucionalização da formação contínua. A LBSE, no seu artigo 35º, confirmou o direito à formação contínua porém sujeitando-o excessivamente às instituições que promoviam formação inicial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), haveria de definir, segundo Campos (1987: 6) “(...) *os princípios gerais pelos quais se deve reger a política educativa (...) criando as condições necessárias “(...) clarificar a actual estrutura do sistema escolar e evitar a tomada de medidas avulsas, por vezes incoerentes ou contraditórias, (...) bem como proporcionar um quadro estável que viabilizasse uma reforma global e articulada do sistema educativo”*, começando desde logo a partir da

sua implementação, a ser delineadas e concretizadas algumas medidas centradas sobre a valorização pessoal e profissional dos docentes, bem como sobre “(...) a definição e a implantação de uma política integrada de formação inicial e contínua(...)” (Carneiro, 1996: 11).

Haveria igualmente de introduzir alterações profundas que vieram a modificar o panorama actual do sistema de ensino, e mais especificamente no que diz respeito à formação contínua, estabelece a mesma Lei de Bases, no seu artigo 30.º, que esta se processe de modo a que “ (...) *complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva da educação permanente (...)*”, assumindo-se como um direito de todos os profissionais da educação e como condição necessária à mobilidade e progressão na carreira, ficando assim dependentes da formação contínua.

Esta dependência directa entre a formação contínua e a mobilidade na carreira veio determinar “ (...) *que a formação contínua terá de ser adequadamente avaliada para que possa ser convenientemente certificada*” (Pires, 1987: 94). A L.B.S.E. haveria igualmente de determinar às instituições de formação inicial o privilégio da responsabilidade pela formação contínua (art.º 35.º, ponto 3), bem como consagrar que “ (...) *o princípio de que o direito à formação contínua se traduz, também, no direito à usufruição de períodos de tempo especialmente destinados a esta formação (...)*” (Pires, 1987: 94), podendo ainda alguns destes períodos ser traduzidos em anos sabáticos.

O destaque colocado na formação contínua de professores poderá ser amplamente reconhecido no art.º 30 da Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece os princípios gerais pelos quais se deve reger este processo e mais concretamente no art.º 35.º:

“- A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua.

- A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.”

Nas disposições finais e transitórias, art.º 59º, a L.B.S.E. prevê ainda a aprovação de legislação complementar necessária para o desenvolvimento entre outros domínios, o da formação do pessoal docente, o que viria a concretizar-se com a publicação de outros diplomas legais, sequenciais das linhas orientadoras da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Na mesma ordem de ideias, o Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, para além de regular de forma genérica a formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, define os princípios gerais orientadores da formação contínua, em conformidade com o art.º 30º da L.B.S.E., numa perspectiva de indissociação à formação inicial: *“ A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e dos professores, designadamente numa perspectiva de auto aprendizagem”* (art.º 3º, alínea b, Decreto-Lei n.º344/89, de 11 de Outubro).

De acordo com o estabelecido no art.º 35º da L.B.S.E., o presente diploma define a natureza da formação contínua como *“(…) um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional (...)”* (art.º25, Decreto-Lei n.º 344/89), estabelece ainda os seus objectivos, determina a sua implicação na

progressão na carreira e reconhece a sua importância nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes.

A responsabilidade pela organização de iniciativas relacionadas com a formação contínua permanece neste diploma a ser apontada, preferencialmente, às instituições responsáveis pela formação inicial, tendência que viria a ser invertida a partir da aprovação do Estatuto da Carreira Docente.

O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril), documento inspirado na Lei de Bases do Sistema Educativo e aprovado no contexto da reforma educativa que estava a decorrer, seguiu uma linha de orientação que considerava como “(...) *vector fundamental da modernização da educação portuguesa a valorização social e profissional dos educadores com a consequente melhoria qualitativa do exercício da função docente (...)*” (Preâmbulo: 12), definindo para tal os direitos e deveres específicos do pessoal docente, que se reportam essencialmente “(...) *quer a comportamentos individuais, com relevo para a formação contínua, quer a comportamentos institucionais, na perspectiva múltipla do relacionamento com alunos, colegas, pais e encarregados de educação comunidade em geral*”

Quanto à formação contínua de professores o Estatuto da Carreira Docente perspectiva-a na mesma lógica da L.B.S.E. – o documento onde foi inspirado – garantindo ao corpo docente o “ *direito à formação e informação para o exercício da função educativa*” (art.º 4º, ponto 2, alínea b), através do “(...) *acesso a acções de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e a aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes (...)*” (art.º 6º) mas

impondo-a como um dever profissional, “obrigando” o docente a “*empenhar-se e concluir as acções de formação em que participar*” (art.º 10º, ponto 2, alínea g).

O art.º 15º do mesmo estatuto, ao determinar que “ *a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente (...)*”, vem claramente na mesma linha de orientação dos art.ºs 30º e 35º da L.S.B.E. e do art.º25º do Decreto-Lei n.º344/89, de 11 de Outubro, documentos que por sua vez se regem pelos princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa.

Em relação ao artigo 35º, ponto 3, da L.B.S.E., nota-se nos art.ºs 16º do ECD e 27º, ponto 2, do Decreto-Lei n.º 344/89, uma maior abertura e abrangência relativamente às instituições responsáveis pela formação contínua, já que prevê que esta possa ser promovida por estabelecimentos de ensino em regime de associação, para além das instituições de formação inicial.

Estes artigos poderão ser considerados eventualmente, os pressupostos que contemplariam a criação e disseminação dos Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) por todo o território nacional, como viria a ser reconhecido através do Decreto-Lei n.º249/92, de 9 de Novembro, que aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, (R.J.F.C.P.) ao definir que:

“Continuam a considerar-se as instituições de ensino superior como especialmente vocacionadas para a formação contínua, facultando-se, porém, a possibilidade de, ao lado destas, outras entidades poderem levar a cabo acções de formação. De entre tais entidades, avultam em particular, os centros de formação das associações de escolas, resultantes de agrupamentos de escolas de uma determinada área geográfica, definida pelo Ministério da

Educação. Às associações de professores que respeitem o disposto no presente diploma é também facultada a possibilidade de constituição de centros de formação.”

A publicação deste documento veio culminar a evolução de um quadro jurídico, no que respeita às finalidades da formação contínua, que se vinha observando desde a criação L.B.S.E. (Lei n.º 46 /86 de 14/10) e continuada, nomeadamente, através dos decretos lei n.º344/89 de 11/10 e 139-A/90 de 28/4 (Carioca, 1998), estabelecendo “(...)pela primeira vez, as bases jurídicas da formação contínua de professores (princípios, objectivos, modalidades, entidades formadoras, regime de acreditação e creditação da formação, administração e apoios), configurando o aparelho burocrático-administrativo até finais de 94” .

O RJFCP foi definido com a publicação do Decreto-Lei n.º 249/92. O decreto criou os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE's) como entidades formadoras, e fez, segundo Nóvoa (1992: 22), dos anos 90 a década “*marcada pelo signo da formação contínua de professores*”. Este texto legislativo determina, no seu prefácio, como objectivo essencial da formação, a melhoria da qualidade de ensino bem como a possibilidade da formação contribuir para “*progressão na carreira do pessoal docente*”. Foi, também, criado no âmbito deste diploma um Conselho Coordenador da Formação Contínua (CCFC) com o objectivo de assegurar a formação. Surge, desta forma, uma formação contínua em articulação com a avaliação de Desempenho, onde o docente é avaliado com base num parecer de uma comissão especializada constituída no Conselho Pedagógico da escola. Esta comissão avalia o registo efectuado no documento de reflexão crítica elaborado pelo docente e não a sua actuação na prática pedagógica.

O documento de reflexão crítica tem que ser acompanhado dos certificados das acções de formação concluídas. Segundo este modelo, o mais importante não é o conteúdo da formação nem o assunto tratado, mas a soma dos créditos necessários à progressão, ao ritmo de um por ano.

Na opinião de Pacheco e Flores (1999: 189), este modelo de avaliação quase-administrativa dos docentes *“não equivale a uma avaliação rigorosa”*.

A forma como este processo se desenrola, a avaliação de desempenho ocorre depois das actividades formativas, não permite a identificação das necessidades de formação dos docentes.

O RJFCP foi modificado pelo Decreto – Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio. Esta legislação cria o cargo de consultor da formação, o Conselho de Acompanhamento da Gestão Administrativo-Financeira e o Conselho de Formação Contínua. Este diploma termina a fase de institucionalização de uma formação contínua gratuita, obrigatória e universal e inicia uma década sob o signo da formação contínua de professores.

Posteriormente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, é concebida *“uma organização da administração centrada na escola”* continuando a responsabilizar o Conselho Pedagógico pela elaboração do plano de formação da escola, agora em colaboração com o Centro de Formação (art. 26º). Da mesma forma, os normativos relativos à reorganização/revisão curricular recuperam a ideia da formação centrada na escola dando particular atenção às inovações da reforma.

Com a publicação deste Decreto-Lei, verificou-se um aumento de círculos de estudos, projectos e oficinas de formação.

Na opinião de Silva (2002) o aumento do número das acções de formação realizadas no formato das “novas modalidades” tem vindo a crescer. A nível nacional, o crescimento gradual da formação centrada nos contextos escolares também se tem verificado.

Na opinião de José Alberto Correia (1999), a melhoria das qualificações dos educadores não origina obrigatoriamente a melhoria da qualidade do serviço educativo e a formação contínua pode não contribuir sempre para valorização profissional e melhoria do desempenho dos docentes. De facto, nada indica que as acções de formação em “novas modalidades” sejam mais eficazes que os cursos de formação, isto é, que projectos, círculos de estudos e oficinas tenham, por si só, um valor peculiar.

Os resultados conhecidos sobre a avaliação da formação revelam que, a maioria dos docentes frequenta os cursos de formação mais pela necessidade dos créditos do que pelas “novas modalidades”. Estes docentes não avaliam a qualidade da formação e os seus eventuais efeitos de forma mais positiva comparada com avaliação dos docentes que se encontram a frequentar a mesma formação. O nível de satisfação dos docentes em formação resulta mais de factores instrumentais, como o calendário e o horário das sessões, que da modalidade.

O RJFCP tornou-se um suporte legal para a execução financeira do PRODEP, cumpria os objectivos inerentes à reforma iniciada com a LBSE e fazia a ligação da formação à progressão na carreira, como previsto no ECD, tornando-a obrigatória, gratuita e universal. É então introduzida, tal como nos referem Barroso e Canário (1999: 149), uma lógica de oferta e de procura individual que originou “*emergência de estratégias consumistas de formação*”.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 249/92 - o documento que consagra a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas, instituições legalmente reconhecidas através do art.º 15º, alínea b- importa sublinhar que os pressupostos inerentes à sua criação poderão ser referenciados sequencialmente, na L.B.S.E. (art.º35, ponto 3): “A formação contínua é assegurada predominantemente pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham”; no Decreto.-Lei n.º 344/89 (art.º 27º, ponto 2): “A formação contínua pode também ser promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos”; no E.C.D. (art.º 16º): “A formação contínua pode (...) ser ainda promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos”; ainda no E.C.D. (art.º16º): “A formação contínua pode (...) ser ainda promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação (...)”, acabando por ser legalmente regulamentada a sua criação no Decreto-Lei n.º 249/92 (art.º 15º, ponto 1, alínea b), ao determinar que “entidades formadoras (...) são os Centros de Formação das Associações de Escolas CFAE (...)”.

A importância atribuída pelas autoridades educativas aos C.F.A.E., que se pode entreler no ênfase que lhes é atribuído no preâmbulo do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (R.J.F.C.P.), aliado ao facto da consciência manifestada pelos professores da necessidade de formação como procura de respostas às novas e diversificadas funções e competências em que a docência se foi desmultiplicando, levou a que num curto espaço de tempo se tenha disseminado por

todo o território nacional uma rede de formação constituída por centros, formadores, protocolos de formação.

Através da publicação do Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, foi regulamentado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, com o objectivo de proporcionar aos docentes diferentes acções de formação contínua e por isso foi instaurado o programa Foco. As acções, promovidas pelo programa Foco, realizaram-se na área geográfica que envolvia o centro de formação de professores, podendo ser realizadas quer na escola onde está sediado o centro, quer nas outras escolas da sua área geográfica.

A maioria dos docentes escolhia as acções que queria frequentar de acordo com as suas necessidades de créditos para posterior progressão na carreira e áreas de interesse profissional, muitas vezes sem ser de acordo com as próprias necessidades formativas de cada docente, visto que não existiu um levantamento de necessidades formativas, realmente eficaz, para depois sim serem planeadas as necessárias acções de formação. Verifica-se sim que muitas vezes ocorre uma desenfreada corrida aos créditos, maioritariamente obtidos em áreas que não favorecem o desempenho profissional dos docentes.

Paralelamente, foi organizada uma enorme variedade de cursos que vinham quase sempre ao encontro das reais necessidades de formação dos docentes, dado que a maioria dos intervenientes trabalhavam directamente nas escolas, garantindo as prioridades formativas definidas a nível nacional a uma fatia bastante considerável da população docente, caracterizando-se esta primeira fase por uma dinâmica de oferta e procura de formação elevadas e desempenhando, assim, um papel relevante no arranque de uma nova concepção de formação contínua.

O Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, aparece na sequência de documentos legais anteriores, alguns dos quais já citados no presente trabalho, e veio culminar com a evolução verificada ao longo dos mesmos, conforme se pode constatar através da leitura do seu preâmbulo, que estabelecia

“ (...) as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino (...)” e definia “ (...) os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir (...)”, prevendo igualmente “ (...) a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos” (Preâmbulo).

Com a publicação deste decreto, conjuntamente com a criação dos Centros de Associação de Escolas e de Professores, foi dado um grande passo para a aplicação de uma formação contínua abrangente, descentralizada, participativa e inovadora, que visava contribuir para a valorização social e profissional dos professores, pois o referido Preâmbulo mencionava-a da seguinte forma:

“ (...) estabilidade do sistema educativo, (...) dignificação da carreira docente e (...) melhoria da qualidade da educação e do ensino, dando às legítimas aspirações dos seus principais agentes.” (pág.4), completando-se “ (...) assim, toda a arquitectura jurídica da formação contínua de professores (...)” (pág. 4).

Este processo de formação contínua de acordo com o Decreto-Lei n.º 249/92, art.º 3º tinha como objectivos fundamentais:

“A melhoria da qualidade do ensino, através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, nas vertentes teórica e prática;

O aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes nos vários domínios da sua actividade;

O incentivo à auto-formação, à prática de investigação e à inovação educacional;

A viabilização de reconversão profissional, permitindo uma maior mobilidade entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência.”

Com as alterações que lhe foram sendo introduzidas, Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto e Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, decorrentes da necessidade de promover os ajustamentos inerentes à sua implementação no terreno e de acordo com as novas tendências da formação contínua, elaborou-se um Projecto de Decreto-Lei do R.J.F.C.P., em Maio de 1996, que foi submetido a uma ampla discussão participada com as várias entidades intervenientes neste processo.

A publicação do Despacho 16794/2005, de 3 de Agosto, vem originar alterações significativas ao regime de formação contínua de docentes, nomeadamente nas normas para frequência e acesso à formação contínua. O referido Despacho menciona que 50% das acções de formação realizadas pelos docentes devem ser no âmbito da área de formação adequada, relacionada com o domínio científico e didáctico do grupo disciplinar a que o respectivo docente pertence. A área geográfica onde o docente deve realizar as acções de formação, também sofreu alterações passando a mesma a ter maior território, dado que menciona o Distrito como área geográfica.

Contudo, há ainda a referir que estes 50% das acções de formação a realizar poderão sofrer alteração para dois terços.

3.7. Modalidades de Formação Contínua

Observam-se algumas dúvidas entre os termos modalidade e modelo de formação. Um modelo de formação é algo que abarca e define uma concepção de prática, de escola, de currículo, de inovação, de professor e de formação, apoiado numa orientação teórica de base que a mantém (Alonso, 1997, cit. por Marinho Gonçalves, 2003). Para a mesma autora, a expressão modalidade significa uma actuação que é executável independentemente dos resultados que se pretende.

Outros autores (Tilve, 2000, cit. por Marinho Gonçalves, 2003), assinalam que a expressão modalidade é encarada como uma maneira ou modo de instaurar o processo formativo. Neste sentido, as modalidades serão formas que manifestam as acções de formação de docentes na explanação dos processos formativos, em função das acções que se desdobram e ajustam de forma única em cada caso: a forma de participação (individual ou colectiva), o nível de planificação de actividades, os papéis e interacções dos indivíduos que participam no processo (organizadores, formadores e participantes), o grau de envolvimento que requer dos participantes e o seu maior ou menor grau de autonomia, a dinâmica e estrutura interna das sessões, as estratégias que se desenvolvem. É possível abordar o processo formativo assim, porque uma modalidade de formação é composta por um leque alargado de actividades que dão resposta a um objectivo, que tem características metodológicas e de intervenção próprias.

O aperfeiçoamento dos docentes é o grande objectivo das modalidades, ao nível técnico, didáctico e epistemológico. Essencialmente, as modalidades de formação ajudam os professores no campo pessoal e profissional (Tilve, 2000, cit. por Marinho Gonçalves, 2003).

Numa perspectiva de aprendizagem permanente, a formação contínua, reúne um leque alargado de modalidades, assente numa política global, para a sua operacionalização.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro) de acordo com a legislação em vigor e com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio, estabelece que são várias as modalidades de formação contínua: Cursos de Formação, Módulos de Formação, Seminários, Oficinas de Formação, Estágios, Projectos e Círculos de Estudos.

No respeitante aos Cursos e Módulos de Formação poderemos reconhecer que têm como objectivo principal fornecer informação, capacidades e competências aos docentes, no sentido de desenvolver a auto-formação e a inovação educacional.

O conceito de Curso de Formação é delimitado pela apreensão de necessidades diversificadas de formação. No entanto, é de todo o interesse que contemplem uma articulação entre necessidades do sistema educativo e necessidades dos formandos.

Determina-se também, com pertinência, que os assuntos compreendidos pelo “Curso de Formação” sejam definidos em conformidade com os objectivos, que representem diferentes vertentes de conhecimento, os quais pela sua natureza e pelo modo mais comum de realização, contemplem predominantemente conteúdos dirigidos ao “saber” e ao “saber fazer” (CFAE - Beira Serra, 2005).

Por Seminário, entende-se o conjunto de acções de formação que tratam de temas ligados com as áreas específicas da prática profissional ou do domínio das Ciências

da Educação. Promove competências de investigação e de reflexão crítica. Tem como objectivo treinar os formandos no estudo autónomo, nos métodos e processos de trabalho científico, na elaboração de relatórios e outros trabalhos escritos (Marinho Gonçalves, 2003).

A Oficina de Formação, refere-se a uma modalidade de formação contínua direccionada para o saber fazer prático e processual, onde a identificação prévia e objectiva das necessidades de formação tem uma importante função. Esta modalidade está mais adequada para a utilização de metodologias activas ou para a criação de materiais concretos estabelecidos pelos formandos. Com esta modalidade, deseja-se compreender o impacto do trabalho concretizado em termos de transformação das actuações, bem como reflectir sobre as práticas desenvolvidas (CFAE - Beira Serra, 2005).

Na modalidade de Estágio verificamos que há uma actividade individual dos formandos, sendo a sua actividade observada e analisada por um orientador para facultar uma reflexão conjunta sobre as práticas. Apresenta situações de socialização em que cada sujeito demonstra as suas práticas e as partilha com os colegas. Tem como finalidade reflectir sobre a prática desenvolvida, tratar de aspectos específicos da actividade profissional adquirir novas competências e construir novos saberes práticos e processuais (Marinho Gonçalves, 2003).

O Projecto é uma modalidade que apela à formação centrada nos contextos educativos na escola, à produção de conhecimentos, e à consolidação de atitudes de

mudança. Tem como principais finalidades desenvolver metodologias de investigação focalizadas na realidade experimental da vida escolar, no território educativo. Procura dinamizar a integração afectiva, a socialização e a realização de interesses pessoais e grupais. Ao mesmo tempo, procura fomentar o trabalho cooperativo, o diálogo interdisciplinar, estudar a capacidade para confrontar o saber e o fazer, a aprendizagem e a produção, bem como favorecer a capacidade para solucionar problemas e desenvolver planos de acção (in CFAE - Beira Serra, 2005).

Na modalidade de Círculo de Estudos salienta-se o desenvolvimento de uma metodologia de investigação/formação centrada na vida escolar, integrando uma relação estreita entre o formando e a sua realidade experimental. Pretende-se com esta modalidade *“desencadear a busca e o trabalho colectivos, o emergir de questões problemáticas, a partilha e a capacidade de interrogação sobre a cultura do grupo e, ainda, a capacidade de interagir socialmente e de praticar a interdisciplinaridade.”* (CFAE - Beira Serra, 2005; 22). Esta modalidade possui algumas marcas em comum com a Oficina de Formação. A principal alteração consiste no facto do Círculo de Estudos se materializar no trabalho de investigação mediante a opção por vários métodos, como sejam o estudo de caso, o método de resolução de problemas, o método de discussão, o estudo de situações, entre outros (CFAE - Beira Serra, 2005).

Nos espaços de trabalho profissional (isto é, as salas de aula, as escolas, os territórios educativos e comunitários) todas estas modalidades devem garantir a experimentação e a aplicação das aquisições pessoais. Perante o mencionado, as entidades de

formação deverão prosseguir o esforço de clarificar a formação centrada na escola e nas práticas profissionais. Todavia, os docentes devem identificar os problemas profissionais, de modo a implicarem-se nas mudanças das práticas e a promover a reflexão com vista a uma melhoria de intervenção e, finalmente, a avaliar todo o processo e o produto da formação.