

NOVAS E VELHAS QUESTÕES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

VITO CARIOCA*

1. Lógicas de Reforma versus Práticas das Medidas Foco/Forgest

*"Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.*

*Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem (se algum houve), as saudades."*

Luís de Camões, Rimas

Ao reconhecer o direito à formação contínua dos professores a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) refere no seu artigo 35º que *"a formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais"*, apontando para uma diversificação da formação, e que *"os professores deixem de ser meros consumidores ou executores passivos, assumindo um papel activo na concepção, implementação e avaliação de projectos educativos adequados aos contextos educativos em que desenvolvem a sua actividade"*.

*Docente na ESE de Beja

Na mesma linha de ideias os diplomas legais que desde o início regem as medidas Foco/Forgest (Dec.Lei nº 249/92 e Dec.Lei nº 274/94, entre os principais) assumem a mesma lógica teórica, enunciando princípios inovadores, cuja tónica se situa no incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino, acentuando a ideia de lógicas construtivistas de formação, colocando o sujeito-docente como construtor do seu próprio processo de formação ⁽¹⁾.

No entanto, e como diria Amiguinho *passar do jogo teórico de intenções a práticas efectivas de implementação*”,(1993), a grande dificuldade do modelo foi “assumindo, na sua quase totalidade, formação escolarizadas, numa continuidade dos modelos tradicionais de formação de docentes.

A evidência destes pressupostos, no que respeita ao desfasamento teoria-prática, parece-nos ser 19-08-1996 perfeitamente explícito no quadro 1 que se segue:

Modalidades de Formação	Nº	%
Cursos de Formação.....	350	72
Módulos de Formação.....	88	18
Disciplinas Sing. do Ens. Sup.	28	5,8
Seminários	8	1,6
Oficinas de Formação	8	1,6
Círculos de Estudos	4	0,8
Projectos de Formação	1	0,2
Estágios	0	0,0
TOTAL	487	100,0

Quadro 1 - Distribuição por modalidades, das diversas acções de formação acreditadas pelo CCFCP até 06.01.94.

(Fonte: Pimentel Vaz, Revista O Professor, Nov./Dez. 94)

A realidade dos números mostra a grande contradição entre a retórica dos diplomas e as formações efectivamente realizadas, desvirtuando a lógica da Reforma pretensivamente instituinte, da base para as cúpulas.

A grande oferta de formação baseia-se no *tipo-aula*, estilo *magister dixit*, assumindo o modelo de formação contínua de professores uma lógica não inovadora pela impossibilidade de se tornar - com modalidades fundamentalmente de tipo tradicional - um espaço de confrontos entre os saberes e as experiências, um espaço de reflexão crítica dos contextos sociais, da escola e comunidade envolvente, um espaço de investigação e de procura sistemática do saber.

A esta tipologia de modalidades correspondeu, logicamente, um quadro de *domínios de formação* que ratifica o cenário determinista (quadro 2), e que está intimamente dependente de visões economicistas da formação.

Quadro nº 2 - Distribuição Regional das Acções aprovadas e aceites por domínios de formação (Medida 1.3. - FOCO)

Áreas de Formação	NÚMERO DE ACÇÕES DE FORMAÇÃO										TOTAL	
	Norte		Centro		Lisboa		Alentejo		Algarve		N.º Acções	%
	N.º Acções	%	N.º Acções	%	N.º Acções	%	N.º Acções	%	N.º Acções	%		
Avaliação pedagógica	78	11,14	30	7,18	78	12,09	9	6,25	19	16,81	214	10,39
Formação pessoal e social	28	4,14	29	6,94	72	11,16	6	4,17	8	7,08	144	7,13
Área escolar	59	8,43	55	13,15	61	9,46	18	12,90	6	5,31	199	9,85
Tecnologias para a vida activa	109	15,57	51	12,20	133	20,62	32	22,22	32	28,32	357	17,67
Ciências experimentais e suas didácticas	30	4,29	24	5,74	22	3,41	16	11,11	7	6,19	99	4,90
Línguas estrangeiras	14	2,00	11	2,69	14	2,17	2	1,39	1	0,88	42	2,08
Língua e cultura portuguesa	42	6,00	39	9,35	53	8,22	11	7,64	5	4,42	150	7,43
Metodologias e técnicas de ensino	174	24,85	124	29,67	167	25,89	46	31,94	27	23,77	338	16,63
Outros	183	23,57	35	8,15	45	6,96	4	2,78	8	7,08	277	13,71
TOTAL	700	100	418	100	645	100	144	100	113	100	2.020	100

A análise dos valores apresentados no quadro 2 mostra-nos, efectivamente, um cenário consumista de formação, com uma procura inflacionada de domínios de formação tipo tradicional (*metodologias e técnicas de ensino* - 26,63%) com responsabilidades para o fluxo de fundos comunitários, que associados à fobia da aquisição do crédito originaram uma consciência colectiva irracional.

O pensar, o reflectir, o investir na formação assumem uma dimensão linear, condicionados por normativos jurídicos de progressão na carreira, equidistantes dos pressupostos epistemológicos de um modelo de formação contínua de docentes, subordinado a uma lógica de inovação, e configurado, na opinião de Nóvoa (1991, apud Matos Cosme, 1993), segundo três eixos em articulação e congruência:

- o do desenvolvimento pessoal, definido essencialmente pela necessidade de *se investir a pessoa e a sua experiência* no âmbito dos processos formativos;
- o do desenvolvimento profissional, definido pela necessidade de *investir a pessoa e os seus saberes* a esse nível;
- o do desenvolvimento organizacional, que se identifica com a necessidade de *se investir a escola e os seus projectos* no espaço e no tempo de formação.

As práticas mostram-nos uma lógica completamente distinta destes pressupostos, com uma grande percentagem de acções meramente canalizadas para a actualização de conhecimentos científicos e de técnicas didácticas, reproduzindo-se os saberes compartimentados por lógicas disciplinares, desligados dos contextos educativos, característicos dos modelos de formação inicial de docentes.

2. O contexto actual da Medida 2 -Foco/Prodep: a lógica da gestão financeira

Segundo Barbier (1990) a avaliação de práticas de formação coloca dificuldades que se prendem, fundamentalmente, com duas vertentes de análise. Por um lado, a dificuldade em abordar o problema da própria natureza do processo de avaliação e, por outro, a dificuldade em abordar o problema da natureza das actividades de formação, pelo desconhecimento da natureza dos seus resultados ou do seu percurso de desenvolvimento.

Estes pressupostos situam duas possíveis vertentes de análise avaliativa, ao nível das transformações individuais no plano profissional e ao nível da orientação da formação.

No quadro deste teórico referenciamos o contexto actual da Formação FOCO, numa segunda fase de implementação/execução, caracterizada, em nossa opinião, pela continuidade e radicalização.

Continuidade, porque se assumem os mesmos erros ao nível das práticas de formação e suas modalidades; porque se continua a fazer "tábua rasa" de pressupostos construtivistas de aquisição de saberes, numa perversão dos princípios da formação contínua de professores; porque se continua a recusar aceitar a necessidade de articulação e integração teoria-prática.

Radicalização, porque o campo infinito da burocracia alargou o seu espaço e as lógicas da formação transformaram-se em meras lógicas de gestão financeira.

Se, por um lado, parece ser difícil avaliar, em objectividade e rigor, o âmbito das transformações individuais dos agentes educativos que realizaram a formação, campo estéril devido à inexistência de estudos, por outro, ao nível da orientação global da formação, as práticas mostram-nos uma assimetria entre os objectivos definidos para o modelo e as determinantes de execução, que assumiram lógicas não inovadoras e burocratizadas e, fundamentalmente economicistas, inviabilizando modalidades de formação com um carácter mais sistematizado como o são os Círculos de Estudos e os Projectos de Intervenção.

A dicotomia intenções-práticas assume assim a continuidade, recusando a apropriação, por parte dos docentes, dos meios necessários a uma formação contínua diferente e desejável, traduzindo-se numa "proletarização" da classe docente (Nóvoa,1992), com evidentes efeitos na dificuldade de afirmação da sua profissionalidade.

Esta lógica de formação do centro para a periferia "acusou" nesta segunda fase (1994/99) os efeitos dos vícios dos fundos comunitários que, através da sua burocracia, substituíram a burocracia pedagógica da primeira fase, sobrepondo totalmente às intenções financeiras da Gestão Prodep as intenções pedagógicas do modelo.

Este quadro da burocracia da gestão financeira e da lógica economicista da formação - condicionante primeira da filosofia e das práticas do modelo implementado - revela, muito cedo, os seus indicadores de actuação, evidentes nas reduções dos limites máximos e mínimos de horas/acção, atomizando a formação e reforçando o seu carácter meramente administrativo; no valor/hora de

pagamento ao formador; no valor de pagamento/deslocação, entre outros, e culminando no Dec.Reg. 15/94 de 6 de Julho, sob o signo da “boa gestão dos custos e dos princípios da razoabilidade financeira”, tónica dominante e determinante dos diplomas legais que inundaram o quotidiano da formação. Este cenário inviabilizou contextos formativos, com riscos evidentes para a própria lógica de funcionamento do modelo, pois

“nenhum modelo de formação contínua é eficaz se não for dotado de recursos financeiro e outros que permitam pô-lo em prática de acordo com os objectivos e finalidades para ele definidos. A sua concretização produtiva passa pelo aproveitamento das competências adquiridas por quem beneficiou de uma formação prolongada e permanente reactualizada, pelo investimento na formação de formadores em número suficiente e pela disponibilização de tempo no horário do professor destinado à sua formação.”

(Parecer da Fenprof - caderno 26)

A lógica da burocracia financeira instalou-se, num contexto de redução orçamental dos fundos comunitários. O artigo 21º do Dec.Reg. 15/94 é disso um exemplo, quando se explicita que “a aceitação da decisão de aprovação por parte da entidade promotora confere, logo que a acção de formação se inicie, o direito à percepção de um primeiro adiantamento, até ao limite máximo de 30% do financiamento aprovado para o primeiro ano civil”, situando valores máximos irrisórios. Recordemos que na fase 1992/93 esse montante era de 60% em valor absoluto!

Esta filosofia de restrição, surge logicamente enquadrada pelo acréscimo de burocracia, como se referencia no artº 19º do mesmo decreto: “1- As entidades promotoras devem dispor-se de um « Livro da Formação/FSE » (...), o qual deve ser actualizado logo que remetido o termo de aceitação: 2- Para efeitos do disposto no ponto anterior, a entidade gestora remete à entidade promotora uma vinheta identificadora da decisão, destinada a ser fixada no livro de formação; 3- A entidade gestora pode condicionar a aprovação do pedido à análise do livro da Formação^{m(2)}.”

O sistema tinha “parido” um novo irmão do Dossier Contabilístico e do Dossier Técnico-Pedagógico!

Ao “despotismo iluminado” das mentes que forjaram tal cenário associase, logicamente, a contradição, sequenciada pelo incontrol e ruptura. E então financia-se um Plano Global de Formação, com a impossibilidade de movimentar verbas no seu interior!

Tornamo-nos paladinos de lógicas de modernidade e operacionalidade/eficácia e necessitamos de autorização de quase toda a hierarquia Prodep para movimentar alguns milhares de escudos intra e inter-acções!

E como “há males que nunca acabam” a saga instalou-se, num cenário de puro estoicismo: de um lado, os que debilmente resistem (as instituições de formação), de outro, os que esperam rapidamente controlar os focos de resistência (a Gestão Financeira Foco/Prodep!)

E as mentes obreiras vão “concedendo novas benesses”:

- *“Solicita-se a V^a Ex.^a que, de acordo com a nota 19, das Notas Explicativas aos Formulários de Candidatura, nos enviem (...) a justificação pormenorizada ⁽³⁾ do equipamento, tendo em consideração as estratégias metodológicas previstas no programa de acção”* (Maio 95);
- *“Chamamos a vossa atenção para o ponto 1.3.- Custos elegíveis b) Encargos Formadores (rubrica II) pelo qual «os encargos com alojamento, alimentação e transporte dos formadores» só podem ser aceites em casos excepcionais devidamente fundamentados. Pelo que a devida fundamentação deverá acompanhar o respectivo pedido de saldo.”* (Maio 95).

E é de questionar: será que este novo beneplácido FSE é a tão esperada Guia de Marcha desde sempre anunciada para os formadores?

3. Considerações finais

É um risco, por demais evidente, para qualquer modelo de formação de professores, assumirmos o compromisso com lógicas absurdas de gestão das formações.

Esta atitude expectante, de profundo conformismo, não nos parece ser compatível com a ideia de profissionais reflexivos, interventivos ou de instituições de formação inovadoras, entendidas no quadro pluridimensional das escolas ou de formações centradas nas mesmas.

Os princípios do conformismo e do absurdo ⁽⁴⁾ que se instituíram na formação contínua de professores obrigam-nos a uma urgente reflexão sobre o “estado das coisas” e a interrogarmo-nos sobre a nossa própria medida de exigência, de participação ou não nos processos.

Os discursos do poder são dicotómicos e a distância entre o teórico e o prático suscita “efeitos perversos” que importa questionar.

A nossa proposta tem como suporte as vertentes:

- Como ultrapassar o “efeito perverso” de uma lógica de gestão financeira da formação redutora de contextos formativos pertinentes? Que posicionamento deverão as instituições de formação assumir perante tal facto?;
- Que formas de actuação deverão ser assumidas pelos Centros de Formação de Associação de Escolas de forma a possibilitar a instituição de lógicas de formação verdadeiramente inovadoras?;
- Que posicionamento deverá ser exigido às Escolas Superiores de Educação, no quadro destas dinâmicas e na ligação aos C.F.A.E.? O de meras transmissoras do conhecimento académico, eternizando a relação de dependência das escolas ou constituírem-se como um incentivo à progressiva autonomia destas, em parceria pedagógico-formativa?

Este quadro reflexivo deverá ser contextualizado, no que respeita às duas ultimas vertentes, na realidade actual das Escolas Superiores de Educação.

Hoje, numa encruzilhada estratégica quanto ao futuro, estas instituições deverão actuar no sentido da reconversão e consolidação do seu papel interventivo no universo educativo português.

A ligação e o trabalho conjunto com os Centros de Formação de Associação de Escolas parece-nos ser uma via...

E, como diria Ponte (1994,p.16):

"(...) a análise das perversões e limitações do sistema pode ser sempre o ponto de partida para uma reflexão teórica e estímulo para o desenvolvimento de renovados processos de formação."

NOTAS

(1) Devem merecer especial referência os aspectos que explicitamente se referem a modalidades de formação, evidenciando-se a necessidade de aposta em modalidades como os Círculos de Estudo, os Estágios e os Projectos de Investigação-Acção-Intervenção

(2) Sublinhado da responsabilidade do autor do artigo

(3) Idem

(4) Parece-nos ser um absurdo, o facto de terem já terminado todas as acções de 1994 e algumas de 1995 e, até à data, a Gestão Nacional do Prodep não ter depositado em qualquer instituição, os fundos correspondentes ao 1º adiantamento do Plano Global de Financiamento

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUINHO, Abilio, "Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança", *Revista Aprender*, nº15, pp.11-18

BARBIER, Jen-Marie, *A Avaliação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, 1990

MATOS COSME, Ariana Maria de Almeida, "Formação Contínua de Professores: contributo para a definição de uma lógica de formação centrada no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores", *Correio Pedagógico*, Ano VII, nº80, pp.2-4

NÓVOA, A., "A reforma Educativa Portuguesa. Questões passadas e presentes sobre a formação de professores", in A.Nóvoa e Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e formação de Professores* Lisboa: Educa, 1992 pp.57-69

PONTE, João, "Formação Contínua: Políticas, concepções e práticas, *Revista Aprender*, 1994, nº16, pp.11-16.