FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: OS VENTOS DA MUDANÇA ADIADA

*ALDA VITÓRIA BALTAZAR**

Os novos contornos que, na actualidade, assumem as mais recentes concepções de educação formal, devidamente consignadas na Lei de bases do Sistema Educativo desde 1986, inscrevem-se nos imperativos de mudança de uma sociedade que reclama, dos indivíduos, grupos, organizações e instituições, atitudes e comportamentos mais ajustados às dinâmicas sociais que emergem e à complexidade relacional que a modernidade se encarregou de introduzir.

Trata-se, no fundo, da construção de um novo projecto básico de sociedade que pretende edificar princípios de actuação mais consentâneos com os múltiplos factores de mudança que se manifestam a todos os níveis da interacção social, cabendo à Escola um papel fundamental na definição de regras e estratégias educativas que garantam posicionamentos organizacionais e pedagógicos susceptíveis de dinamizar e equilibrar o espaço escolar de aprendizagem.

Tal desiderato passa por reinterpretar, sem dogmatismos nem saudosismos despropositados, as funções sociais da educação formalmente estruturada a partir de organizações escolares próprias mas muito complexas e diversificadas, tendo presente a importância do seu contributo no sentido de oferecer, às gerações vindouras, níveis de aquisição de saberes e de competências sociais o mais possível adequados a uma sociedade, onde a informação, a comunicação e a participação parecem constituir a pedra de toque de uma nova era na história da humanidade .

**Escola EB1 de Castro Verde*

Com efeito, num contexto societal profundamente diferente do anterior em que o salto milenar e a viragem do século se aproximam a passos largos, afigura-se-me pelo caminho percorrido na última década que, em vez de se terem renovado os problemas e, consequentemente se terem criado progressivamente as condições efectivas para a credibilização e eficácia do sistema educativo, no sentido da responsabilização de todos os profissionais de educação pela dinâmica de cada realidade educativa, pelo contrário, uns e outros foram-se acumulando e adiando, de tal modo, que se generalizou, na sociedade portuguesa, a construção de uma imagem negativa da Escola que, como certamente todos reconhecerão, nada tem dignificado nem facilitado o nosso desempenho profissional.

Se, até aqui, lamentávamos a ausência de uma Lei de Bases do Sistema Educativo que todos consideramos verdadeiramente reformadora e equilibradora do sistema e da nossa própria actividade profissional, a verdade é que, hoje, reagimos veementemente contra a estratégia que tem presidido à sua implementação, pois, os ventos da mudança que se impunha não têm soprado de feição face aos propósitos definidos e às necessidades e expectativas alimentadas.

Na verdade, quase no virar da 3ª página do livro da nossa civilização, a reflexão sobre o fenómeno educativo tem privilegiado uma abordagem demasiado centrada nas instâncias superiores de sistema, o que evidencia uma atitude verdadeiramente autista face aos imperativos de rápidos reajustamentos, quer de competências, quer de atitudes.

De facto, os novos desafios da educação carecem do contributo dos elementos determinantes da mudança legalmente preconizada, ou seja, de todos aqueles que, no quotidiano da sua vida profissional, sentem as debilidades, os constrangimentos e as disfuncionalidades que o sistema educativo não tem cessado de gerar, quer pelo gigantismo que atingiu, quer pela discrepância evidente entre os princípios teoricamente definidos e a sua aplicação prática.

Assim é porque a reforma educativa em curso se implementou de modo excessivamente centralizado e distanciado, marcada por um hiato temporalmente longo entre as novas concepções de educação formal e uma formação adequada de professores e outros elementos da acção educativa, pois, a componente formativa do sistema em vez de ter sido a dinamizadora dos novos desígnios do processo educativo, pelo contrário, tem-se mantido a reboque do próprio sistema, comprometendo a necessidade e a credibilidade da

mudança (Perrenoud 1993).

Nesta perspectiva, há que repensar uma gestão mais eficaz do sistema educativo em geral que, ao atingir uma dimensão e complexidade tais, tornou obsoleto o princípio organizativo da burocracia centralizada e da uniformização que teima em se reproduzir mesmo no seio das novas estruturas que têm sido criadas (Direcções Regionais, Centros de Áreas Educativas e Centros de Formação e Associações de Escolas), há, também, que introduzir uma visão contextualizada do fenómeno educativo e há que promover uma forma de planeamento verdadeiramente participada.

Para tal, as tomadas de decisão em matéria de educação terão que ser orientadas por princípios que compatibilizem objectivos com estratégias, destinatários e recursos apropriados, tendo presente evidências que não podem continuar a ser ignoradas, designadamente a diluição do estatuto da escola como meio privilegiado de educação e a heterogeneidade dos contextos sócio-escolares.

Significa isto que as estratégias educativas, aprendizagens escolares e competências profissionais dos docentes têm que passar a ser encaradas numa perspectiva mais contextualizada de necessidades e problemas sócio-escolares específicos, colocando em comunicação dialéctica os princípios e os objectivos gerais do macro-sistema com as prioridades educativas de cada micro-sistema escolar, cujo efeito multiplicador parece-me que terá mais possibilidades de reabilitar e equilibrar o sistema do que meras restruturações organizacionais que só teoricamente se têm revelado positivas e consensuais.

De facto, tal como nos mostra a realidade que todos conhecemos, as sucessivas mudanças estruturais mais não têm sido que simples operações de cosmética, onde os efeitos perversos, porque alimentados por princípios de homogeneidade e dependência excessiva, não se fizeram esperar. Estes, resultam da discrepância entre os imperativos e expectativas legítimos, porque verdadeiramente sentidos pelos docentes e assumidos no espírito da lei, e formas de actuação profundamente contraditórias, onde não se conseguem vislumbrar quaisquer critérios de sustentabilidade e de operacionalidade face aos reajustamentos que se reclamam. Diria mesmo que, no sistema educativo, muito do insucesso das sucessivas reformas tem sido vítima desses efeitos perversos que, por vezes, dá jeito confundir com resistência à mudança.

Na verdade, há muito que todos sentimos o emergir de um novo quadro

de relações humanas e sociais que alterou significativamente o papel da Escola e onde o desafio da qualidade de educação se joga no seio de uma complexa teia de relações em que interagem outros poderosos agentes de socialização que desempenham um papel igualmente importante na vida dos indivíduos, modelando opiniões, interesses, vontades e personalidades, nomeadamente a família, os mass-media, bem como as múltiplas organizações e grupos sociais a que os jovens pertencem.

Por isso, o momento presente exige que a Escola partilhe a acção educativa com outras instituições e agentes de socialização, posicionando-se no seu território de influência com inteira responsabilidade pelos resultados obtidos, o que implica recrutamento regional de recursos humanos, efectiva possibilidade de parcerias locais e regionais, disponibilização de meios financeiros e tecnológicos, visão estratégica descentralizada de funcionamento estrutural e organizacional e uma perspectiva sociológica de planeamento no quadro da formação contínua de professores. Como sabemos, são condições que tardam em se implantar, mas que considero susceptíveis de permitir que as organizações escolares aprendam a construir a sua verdadeira autonomia e a viver com elevado espírito de cidadania e de democracia.

Todavia, sobre esta questão crucial parece existir uma profunda reforma por fazer, pois, o esforço de renovação centrou-se essencialmente ao nível dos conteúdos programáticos, processo de avaliação e modelo de gestão e administração escolar, deixando os professores num verdadeiro labirinto legislativo de novos pressupostos, princípios, prioridades, objectivos e estratégias de natureza educativa que ainda não foi possível descodificar na sua totalidade, nem interiorizar o seu verdadeiro significado, tal como prova a dificuldade, que me atreveria a dizer generalizada, de pôr em prática o novo instrumento pedagógico que se pressupõe deve orientar toda a acção educativa nas escolas, designadamente o Projecto Educativo.

A interpretação desta situação conduz inevitavelmente à constatação de que estamos perante um processo de mudança profundamente marcado pela ausência de uma nova concepção de planeamento no âmbito da formação contínua de professores. De facto, legislou-se nesta matéria, mas não se definiu um verdadeiro Plano de Desenvolvimento neste domínio que perfilhasse uma visão estratégica compatível com os pressupostos legalmente definidos, onde teoricamente se articulam, de forma equilibrada, as dimensões objectiva e subjectiva da formação.

Se a dimensão subjectiva diz respeito ao processo de consciencialização que se implementa no formando face à necessidade de mudança, isto quer dizer que deveriam ser os próprios professores, mediante uma articulação entre o diagnóstico da situação que vivem nos seus contextos escolares específicos e os aspectos prioritários presentes no referido Plano, os principais dinamizadores da sua própria estratégia de formação contínua. Deste modo, a dimensão objectiva, que se reporta à organização e funcionamento de estruturas para o efeito, deveria ter sido concebida e capacitada para responder o mais cabalmente possível ao sentido dessas solicitações (Patrício 1992).

De facto, é esta noção de mudança planeada que parece ter estado ausente dos novos caminhos da formação contínua de professores, onde os conceitos de plano, programa e projecto potenciam melhores condições para implementar estratégias de acção que, por via da reflexão, do diagnóstico e da participação, garantam maior grau de consecução de objectivos e, ao mesmo tempo, melhor adequação à satisfação de necessidades e à resolução de problemas. Deste modo, alimentrar-se-iam reciprocamente as dimensões objectiva e subjectiva da formação e estimular-se-ia a articulação entre ambas, o que certamente conferiria maior grau de adequabilidade e de sustentabilidade ao processo (Mathur 1985).

A nova concepção de planeamento surge, assim, como uma das formas de fazer face às mudanças da sociedade que inevitavelmente obrigam as instituições, organizações e os grupos profissionais a encontrar princípios de actuação que permitam responder com maior eficácia às novas exigências estruturais e conjunturais, bem como aos novos objectivos sociais e profissionais que decorrem dessa dinâmica.

Nesta perspectiva, o plano representa toda a actividade de planeamento, onde se integram, por um lado, o diagnóstico da situação em função do qual se precisam prioridades e objectivos gerais face aos destinatários e recursos e, por outro lado, um programa de acção que constitui um agregado de actividades, cuja implementação se efectua através de projectos claramente identificáveis no espaço e no tempo.

Deste modo, a noção de plano está relacionada com tomada de decisão no âmbito da estratégia a seguir, enquanto que o programa diz respeito à definição contextualizada da acção face aos recursos e o projecto traduz a forma como esta se operacionaliza em função dos destinatários.

No âmbito destes novos procedimentos, o processo de planeamento

desenvolve-se num quadro de estreita vinculação ao contexto em que se inscreve, o que pressupõe planear com, e não para, os destinatários da estratégia, ou seja, adoptar uma visão sociológica e integrada de planeamento potenciadora de mais elevados níveis de participação, autonomia e responsabilização.

Todavia, um olhar atento à filosofia-base que tem presidido ao processo de planeamento da formação contínua de professores permite-nos afirmar quão imperioso se torna repensar todo o processo, pois, até um dos seus aspectos mais positivos, designadamente a relação estabelecida entre formação e progressão na carreira, foi completamente pervertido, na medida em induziu claramente estratégias individuais de procura de formação, esvaziando por completo o princípio de formação centrada na escolas como organizações estruturadas e estruturantes do acto e acção educativos (Barroso e Canário 1995).

Contudo, o esforço de actualização científica e pedagógica, que tem mobilizado a classe docente, parece-me no mínimo, meritório e sintomático de uma inequívoca consciência profissional face à ineficácia e insuficiência do modelo de competências mínimas (Vonk, citado por Perrenoud 1993) que o sistema continua a privilegiar, quer devido ao incremento do nível de habilitações académicas dos mesmos, quer pelos projectos inovadores que aqui e ali se têm desenvolvido ao nível de todos os graus de ensino.

Porém, quando quase nos tínhamos convencido de que os bons ventos nos conduziriam finalmente a bom porto, somos confrontados com a implementação de uma estratégia de formação contínua que, para além de tardia, mais não fez do que gerir sem inovação as verbas disponíveis no âmbito da medidas Foco e Forgest do Prodep e, consequentemente alimentar a essência de uma sistema caduco que se travestiu de novas roupagens, criando a ilusão breve de condições de formação mais equilibradas e ajustadas aos novos desafios da qualidade de educação formal.

Paradoxalmente, prevalece na educação uma lógica conservadora e reprodutora a todos os níveis do sistema, pois, a formação contínua trata os professores como a Escola, na sua generalidade, trata os próprios alunos, por isso todos encaramos a nossa formação como uma obrigação de natureza social e profissional, em vez de a entendermos como um permanente estímulo à nossa condição de seres humanos esclarecidos e preparados para enfrentar problemas novos com perspectivas inovadoras (Salgado 1995).

É exemplo disso, a criação dos Centros de Formação e Associações de

Escolas que, enredados no seio de um sistema que ainda não provou ser capaz de criar condições para promover a mudança, se esvaziaram completamente como espaço privilegiado de comunicação, partilha e interacção educativas e tornaram perceptível a distância que separa os princípios da realidade que todos conhecemos.

Neste sentido, se pronunciam João Barroso e Rui Canário (1995) quando com base num estudo efectuado em 1993, ao nível de 55 Centros de Formação da região de Lisboa e Vale do Tejo, chegam à conclusão que este processo traduz na prática uma mera ficção jurídica, pois, não se vislumbra visibilidade organizacional, planeamento estratégico, autonomia pedagógica e financeira de que resulta uma oferta de formação descontextualizada e dirigida individualmente aos professores e não a organizações escolares, bem como o predomínio de um modelo de competências mínimas, em detrimento do de profissionalismo aberto que encara os professores como agentes activos na mudança educativa e integrados em contextos escolares específicos.

Certamente, já todos nos questionámos, e com toda a pertinência, sobre como subsistirão estas estruturas quando se esgotarem os fundos estruturais? Como é possível conciliar os princípios inovadores de formação contínua com a actual lógica de formação por catálogo? Como se explica que as reflexões sobre o conceito de formação contínua se tenham reduzido às acções do programa Foco e à lógica economicista da oferta e da procura, em vez de, como se esperava, este importante subsistema sócio-escolar se ter constituído num verdadeiro instrumento de mudança que a qualidade do processo ensino-aprendizagem, a credibilidade da instituição escolar e a nossa dignidade profissional impõem?

Com o propósito fundamental de evidenciar que as mudanças não se operam através de meras disposições legais e que a recente criação dos Centro de Formação não constitui propriamente uma verdadeira inovação estrutural do aparelho administrativo, como se lhe atribui, gostaria de partilhar convosco uma experiência de formação contínua implementada no Concelho de Castro Verde entre 1982 e 1989, ao nível dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo integrado posteriormente os educadores de infância.

Assim, no ano lectivo de 1981/82, a então denominada Direcção de Serviços do Ensino Primário. por via dos Núcleos Distritais e mediante protocolo com os Serviços de Educação Física e Desporto Escolar que contavam com um docente destacado em cada concelho com funções de Coordenador, implementou a nível nacional e a título experimental, uma estratégia de

formação contínua de professores, onde os princípios inovadores e a prática efectivamente se articularam de modo inequívoco. No distrito de Beja foram seleccionados os concelhos de Castro Verde e Odemira em virtude de evidenciarem disparidades evidentes aos níveis geográfico, demográfico e de rede escolar.

A estratégia de formação adoptada fundamentava-se essencialmente na criação de um Centro de Apoio Pedagógico, estruturado em função de três serviços ou áreas prioritárias, nomeadamente o Serviço de Formação que tinha a seu cargo a elaboração de um Plano Anual de formação de professores, o Serviço de Documentação responsável pela organização de uma biblioteca actualizada na área das ciências da educação, bem como de um leque diversificado de material didáctico e pedagógico e o Serviço de Ligação à Comunidade, cujo funcionamento se centrava no intercâmbio entre instituições, organizações e grupos profissionais da região, quer por via do apoio a projectos, quer a acções de formação.

No sentido de assegurar a dinamização e funcionamento desta estrutura foi criado órgão de administração e gestão pedagógica designado por Conselho Pedagógico, cuja função essencial era elaborar o Plano Anual de Actividades do Centro, sendo constituído por 4 elementos: o Presidente, por inerência do cargo de Coordenador Concelhio de Educação Física e Desporto Escolar e em conformidade com o protocolo atrás mencionado, e mais três elementos eleitos entre os professores do concelho.

Este Plano de Actividades era sujeito a aprovação do Conselho Escolar e o Projecto de Formação apresentado a esta Escola Superior de Educação no sentido de disponibilizar formadores face às necessidades solicitadas, cujas modalidades de trabalho (ateliers, trocas de experiências, seminários, intervenções especializadas, acompanhamentos e plenários) se consubstanciaram no Modelo de Formação do Movimento da Escola Moderna, uma vez que, quer os formadores da E.S.E., quer outros que fomos solicitando pertenciam a este Movimento, bem como um número significativo de professores do concelho.

Todavia, neste preciso momento, parece-me que mais importante que a estratégia adoptada no âmbito deste processo, são as suas consequências significativas na mudança de atitudes e comportamentos, tanto no que diz respei'o ao desempenho profissional, como nas relações interpessoais e interinstitucionais.

De facto, a percepção da mudança registou-se, em primeiro lugar, ao nível do desempenho profissional, pois, foram notórias as alterações verificadas na organização do espaço físico e pedagógico das escolas envolvidas, bem como na produção de trabalhos de investigação resultante dos projectos implementados. Gradualmente, foi sendo possível percepcionar uma melhoria evidente das relações interpessoais, pois, a aproximação em função de interesses e necessidades profissionais comuns revelou-se dinamizadora da componente das relações humanas, viabilizando inúmeros e diversificados momentos de interacção social e profissional no seio do grupo de formação, momentos esses que, ainda hoje, recordamos como cruciais do ponto de vista do enriquecimento humano e do nosso próprio desempenho profissional.

No âmbito das relações interinstitucionais, verificou-se um reconhecimento do trabalho desenvolvido, quer por parte dos Serviços Centrais que, sempre que solicitados, colocavam à disposição ás verbas necessárias ao equipamento do Centro de Apoio Pedagógico e à Formação dos docentes, quer por parte desta mesma instituição pelo apoio concedido através da equipa de formadores, quer, especialmente, por parte da Autarquia Local que, desde sempre, apoiou esta estratégia, e que, mesmo depois de ter cessado o apoio institucionalizado a esta experiência (1986), manteve até 1989 o compromisso de concessão de uma verba anual e de apoio logístico.

Desta dinâmica instaurada são, hoje, ainda visíveis os resultados obtidos:

- O apetrechamento de todas as escolas de 1º Ciclo do existentes no concelho, quer em mobiliário, quer em material didáctico e, ainda, obras de reconversão dos edifícios escolares, cujo processo teve sempre por base o levantamento sistemático de necessidades e o intercâmbio entre as duas entidades - Centro de Apoio Pedagógico e Autarquia Local.

- A construção de um espaço próprio totalmente concebido de raiz para o funcionamento do Centro de Apoio Pedagógico que, até então, tinha funcionado em instalações custeadas pela autarquia, onde funcionam actualmente, a Delegação Escolar, a Coordenação do Ensino Recorrente e o Centro de Actividades Lúdicas, projecto implementado pelo Jardim de Infância de Castro Verde da rede pública, servindo igualmente de espaço privilegiado de reuniões e acções de formação, embora sem o suporte de qualquer estratégia organizativa própria.

Importa salientar que, ontem tal como hoje, o Ministério tem revelado uma constrangedora incapacidade para percepcionar as potencialidades inerentes a um Modelo de Formação verdadeiramente participado e, consequentemente para promover uma progressiva adequação de meios financeiros e logísticos, o que tem contribuído em grande parte o descrédito da formação contínua de professores e para a desmotivação dos mesmos que, apesar do empenhamento em estratégias inovadoras e das respectivas implicações positivas, não vêem reconhecidos o esforço e as mudanças operadas, na medida em que se torna evidente uma ausência de determinação política para lhes dar continuidade.

Para terminar, gostaria de dizer que, hoje, com o distanciamento crítico que o tempo se encarrega de conferir, considero que, mesmo sem suporte legislativo adequado à estratégia implementada, foi um período de aprendizagem e de realização profissional sem paralelo para todos aqueles que o vivenciaram e que, inexplicavelmente, ainda, não se encontrou o verdadeiro sentido da Formação Contínua de Professores, o que explica o incremento de insuficiências e contradições no seio do sistema educativo e a total insatisfação de todos aqueles que nele interagem.

Na verdade, parece que o futuro se joga, não num presente constantemente renovado, mas num presente sistematicamente adiado que, hoje, urge enfrentar com determinação política e a secreta esperança de que os ensinamentos do caminho percorrido nos dêem engenho e arte suficientes para que a lucidez e as convicções extemporâneas regressem às opções da política de formação contínua.

BIBLIOGRAFIA:

AZEVEDO, Joaquim (1994), *Avenidas de Liberdade, Reflexões sobre Política Educativa*, Porto: Edições Asa.

BARROSO, João e CANÁRIO, Rui (1995), "Centros de Formação e Associações de Escolas: De uma Lógica de Tutela a uma Lógica de Autonomia", *Revista Inovação* (vol. 8), 3: 263 - 294.

CANÁRIO, Rui (1992), "Inovação e Formação de Professores: O Papel da

Sociologia da Educação", *A Sociologia na Escola, Professores, Educação e Desenvolvimento*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 277-283.

COSTA, Adriana (1991) "Formação de Professores: Perspectivas de Futuro", *Perspectivas da Educação para o Ano 2000*, UtAD: Colóquio Internacional, pp.9-23.

MATHUR, O. P. (1985) *Project Analysis for Local Development*, Colorado: West-View Press.

PATRÍCIO, Manuel (1992) *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lisboa: Texto Editora.

PERRENUOUD, Philippe (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas sociológicas*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

SALGADO, Lucília (1995) "Perspectivas de Educação de Adultos na Formação de Professores", *Revista Inovação (vol.8), 3: 251-262.*

VASCONCELOS, E SÁ, T. (1990) "Reflexões sobre a intervenção sociológica no Planeamento", *A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século* (vol. II), Lisboa: Editorial Fragmentos, pp. 531-536.