

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES, DESAFIOS E OPORTUNIDADES

MARIA VALCILÊNIA DE VASCONCELOS

Dissertação de Mestrado
apresentada à Faculdade de
Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto
para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação no domínio
*Intervenção pedagógica em
contextos educativos formais* sob a
orientação do Professor Doutor Rui
Trindade

Porto 2015

Resumo

A formação contínua de professores é o tema da presente dissertação, de forma a compreender-se quais os desafios, as exigências, as possibilidades e os impactos dos projetos de formação que, hoje, se desenvolvem, após a conclusão do ciclo de formação inicial a que qualquer docente se submete. No estudo de caso que se desenvolveu, num Centro de Formação do Norte Litoral de Portugal, abordaram-se quatro projetos de formação, analisando-se os respetivos planos e os relatórios dos formadores, os quais foram entrevistados, ainda, a par do diretor e do consultor do referido centro. Selecionaram-se esses projetos tendo em conta que eram considerados, pelo já referido diretor, como projetos exemplares quanto às dinâmicas e aos impactos formativos que geraram.

O trabalho foi realizado a partir de uma investigação sujeita a uma racionalidade de natureza fenomenológico-interpretativo, a qual se concretizou através de um estudo de caso que esteve na origem quer da realização de entrevistas semiestruturadas quer de uma pesquisa e análise de documentos entendidos como relevantes, os quais, tal como as entrevistas, foram objeto de análise de conteúdo

Concluiu-se que os projetos de formação contínua analisados se caracterizaram pelo estabelecimento de vínculos bastante fortes com os contextos de trabalho e os problemas ou os projetos que nestes contextos se vivenciavam. Para além do impacto, do ponto de vista das aprendizagens dos alunos, do desenvolvimento das competências instrumentais e pedagógicas dos professores ou das iniciativas institucionais desenvolvidas, tais projetos estiveram na origem de mudanças de perceção sobre os alunos, os atos de ensinar e de aprender ou a própria função e finalidades das escolas, bem como acerca dos modos de relacionamento entre professores. Trata-se de resultados cuja relevância poderá ser melhor compreendida se tivermos em conta que, segundo os entrevistados, todos os projetos ocorreram num tempo em que as escolas se defrontam com um conjunto de constrangimentos que afetam o tipo de trabalho educativo que aí se promove e desenvolve.

Palavras – chave: Formação Contínua - Centro de Formação - Professores - Boas Práticas Formativas.

Abstract

The training of teachers is the subject of this thesis, in order to understand what challenges, requirements, possibilities and impacts of training projects that today are developed after the completion of the initial training cycle that any teacher undergoes. In the case study that developed in a North Coast Training Centre of Portugal, addressed-four training projects, analyzing the respective plans and reports of the trainers, who were interviewed, along with the director and the center consultant. We selected these projects, given that were considered by the director as exemplary projects as the dynamic and formative impact that generated.

The work was carried out from an investigation subject to a rationality of phenomenological interpretative nature, which was achieved through a case study that gave rise the realization of semi-structured interviews, a survey and analysis of documents regarded as relevant which, as the interviews were content analysis object.

It was concluded that the training projects analyzed are featured by establishing very strong links with the working contexts and with problems or projects in these contexts, that are experienced. Beyond the impact from the point of view of student learning, the development of instrumental and pedagogical skills of teachers or developed institutional initiatives, such projects have resulted in changes of the perception about students, acts of teaching and learning, the function and purpose of schools, and about the modes of relationship between teachers. These are results whose relevance can be better understood if we consider that, according to those interviewed, all projects occurred at a time when schools are faced with a set of constraints that affect the kind of educational work that there is promoted and develops.

Keywords: Continuous training teachers - Training Center – Teachers – Good Training Practices.

Resumé

La formation des enseignants est le sujet de cette thèse, afin de comprendre quels sont les défis, les besoins, les possibilités et les impacts des projets de formation qui sont aujourd'hui développés après la fin du cycle de formation initiale tout enseignant subit. Dans l'étude de cas qui a développé dans un centre de formation de la côte nord du Portugal, adressée-quatre projets de formation, d'analyser les plans et les rapports des formateurs, qui ont été interrogés respectifs, même aux côtés du réalisateur et ledit consultant centre. Ils ont sélectionné ces projets, étant donné qu'ils ont été considérés par le directeur susmentionné comme des projets exemplaires que l'impact dynamique et formative qui a généré.

Le travail a été effectué à partir d'un objet d'enquête pour une rationalité de la nature interprétative phénoménologique, qui a été atteint grâce à une étude de cas qui a donné lieu ou la réalisation d'entretiens semi-structurés ou d'une enquête et l'analyse des documents considérés comme pertinents qui, comme les entretiens se sont contentés objet d'analyse

Il a été conclu que les projets de formation analysés sont présentés en établissant des liens très forts avec les contextes de travail et des problèmes ou des projets dans ces contextes si qu'ils ont vécu. En plus de l'impact du point de vue de l'apprentissage des élèves, le développement des compétences instrumentales et pédagogiques des enseignants ou des initiatives institutionnelles développés, ces projets ont conduit à la perception des changements sur les étudiants, les actes de l'enseignement et de l'apprentissage ou la fonction et le but des écoles, et sur la relation entre les enseignants modes. Ce sont des résultats dont la pertinence peut être mieux comprise si l'on considère que, selon les personnes interrogées, tous les projets ont eu lieu à un moment où les écoles sont confrontés à un ensemble de contraintes qui affectent le genre de travail éducatif qui il est promu et développe.

Mots-clés: Formation Continue - Centre de formation – Enseignements - Bonnes pratiques formatives.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pela minha vida, e por tudo que tenho construído e conquistado com sabedoria, amor, dignidade e justiça.

Gostaria de agradecer aos meus pais e em especial, a minha mãe, Maria, que tenho a certeza que se orgulharia muito de sua filha, a qual não teve a oportunidade de cuidar e de conviver, pois partiu muito cedo para outro plano de vida.

Gostaria de agradecer a minha família no Brasil, que torce e que acredita em mim.

Com especial agradecimento ao meu orientador, Doutor Rui Trindade, pela transmissão de conhecimentos e pelo apoio e incentivo o que contribuiu de uma forma decisiva para a construção deste trabalho.

Gostaria de agradecer aos meus colegas de trabalho da EEEP Joaquim Nogueira, a qual trabalhei por 15 anos, e que me incentivaram nessa caminhada.

A todos os amigos que incentivaram na continuação deste projeto de vida, pessoal e profissional.

Um sincero agradecimento a todos os professores do Mestrado, que colaboraram de forma significativa para a minha aprendizagem, em especial, a professora Ariana Cosme, a qual tenho muito apreço e carinho pela sua forma de ser e de tratar os seus alunos.

Gostaria de agradecer aos entrevistados que colaboraram para a realização da minha pesquisa.

Enfim, são muitos agradecimentos e levo comigo uma grande aprendizagem, uma bagagem cultural imensa, que não tenho palavras para descrever a minha emoção, a minha felicidade e a certeza de que valeu apenas todo o meu esforço, a minha dedicação e a minha saudade de tudo e de todos...

NOMENCLATURAS

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CF- Centro de Formação

CCPFC-Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua

CFAE-Centro de Formação de Associação de Escolas

FC- Formação Contínua

ME-Ministério da Educação

OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

Índice de quadros, gráficos e figuras

Figura 1- Habilitações académicas dos entrevistados.....	34
Figura 2 - Experiência profissional dos entrevistados	35

Índice de Anexos

Apêndice 1- Guiões de apoio às entrevistas

Apêndice 2- Análise dos planos de formação

Apêndice 3- Análise dos relatórios dos formadores

Apêndice 4- Transcrição das entrevistas

Apêndice 5- Análise do conteúdo das entrevistas

Índice

Introdução.....	11
CAPÍTULO I.....	14
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1. A escola contemporânea: compromissos, desafios e exigências.....	14
2. Formação Contínua: contributo para uma reflexão.....	18
2.1 <i>Formação contínua: conceções, desafios e exigências</i>	19
CAPÍTULO II.....	28
PROJETO DE PESQUISA.....	28
1. Opções metodológicas.....	28
2. Estratégias de investigação.....	30
3. Procedimentos de investigação.....	31
3.1 Pesquisa arquivística.....	31
3.2 Entrevistas.....	32
4. Análise dos dados.....	36
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	37
5.1 Os Centros de Formação Contínua de Professores: A leitura dos entrevistados.....	38
5.2 A Formação Contínua: Potencialidades, oportunidades, tensões e vulnerabilidades.....	48
5.2.1 As finalidades da Formação Contínua.....	48
5.2.2 A dinâmica das ações analisadas.....	53
5.2.3 O impacto das ações analisadas.....	55
5.2.4 Conclusões parciais.....	57
5.3 – Conclusão.....	58
CAPÍTULO III.....	60

Considerações Finais.....	60
Referências Bibliográficas.....	63

Introdução

A presente dissertação tem como objetivo estudar a Formação Contínua de Professores em Portugal, a partir do estudo de um Centro de Formação da Associação de Escolas, de forma a refletir-se sobre um conjunto de discursos através do qual se visam delimitar algumas das propriedades de boas práticas formativas no âmbito daquele tipo de formação.

O objeto de estudo é um Centro de Formação da área do Grande Porto que, como todos os outros Centros de Formação de Associações de Escolas, é um centro que intervém num território educativo plural e diverso, desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário, destacando-se, a partir de 2008, por ser o único Centro de Formação de Associação de Escolas que integra outras entidades da comunidade educativa, para além das escolas dos seus agrupamentos.

O referido centro tem assumido o papel de gestor da formação das entidades associadas de acordo com as exigências normativas e destacando-se por aprimorar várias vertentes estratégicas: (i) a potencialização dos formadores internos do concelho; (ii) a procura de respostas externas sempre que necessário para dar respostas às necessidades das escolas associadas, principalmente através das parcerias estabelecidas; (iii) a organização de iniciativas formativas sobre temáticas desafiantes e em diversos formatos - *workshops*, ciclos de conferências, jornadas, seminários, etc., o que constitui, mais uma razão, que permite justificar a sua escolha como espaço de pesquisa.

A necessidade sentida que está na base da decisão de estudar a Formação Contínua dos Professores como objetivo desta dissertação advém do reconhecimento das tensões, das dificuldades, das angústias, das incertezas dos docentes com que me tenho vindo a deparar, frente a frente, nos últimos anos, as quais se explicam por causa da complexidade de uma prática pedagógica que é, muitas vezes, incapaz de acompanhar a mudança do mundo e das escolas com as quais vivemos. Até que ponto é que a formação contínua pode constituir uma resposta que permita enfrentar tais problemas? Como é que a formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

A escolha do tema está relacionada, assim, com a minha profissão de professora no Brasil, em função da qual se explica o desejo de investigar mais profundamente a formação contínua dos professores, o qual se concretizou através do meu ingresso no

Mestrado em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Foi neste curso que comecei a desenvolver o projeto que culmina com a apresentação deste trabalho, cujo objetivo geral pode ser identificado em função da necessidade de compreender os sentidos dos discursos sobre a Formação Contínua, de forma a, posteriormente, partir de uma leitura compreensiva das iniciativas, vistas como expressão de boas práticas, que têm lugar num Centro de Formação selecionado para o efeito.

Foi tendo este objetivo como referência que passo a enunciar os objetivos específicos desta dissertação:

- Compreender qual a importância que se atribui à Formação Contínua no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores;
- Identificar e interpretar os sentidos dos discursos sobre a formação contínua, a partir dos depoimentos do diretor e do consultor do Centro de Formação selecionado, bem como de três formadores que foram identificados por este diretor como promotores de boas práticas de formação;
- Analisar os projetos de formação e os relatórios que estes entrevistados produziram no âmbito das iniciativas de formação que dinamizaram.

O presente estudo encontra-se organizado em três partes: (i) enquadramento teórico; (ii) projeto de pesquisa e (iii) considerações finais.

O capítulo referente ao enquadramento teórico é constituído por dois subcapítulos e suporta-se em referências bibliográficas de especialistas na área de estudo eleita. No primeiro desses subcapítulos é proposta uma reflexão sobre a Escola Contemporânea, a partir dos compromissos, desafios e exigências com que se defronta no mundo atual. No segundo subcapítulo é produzida uma reflexão sobre a formação contínua e os seus contributos na formação dos professores, desde a identificação de conceções, desafios, exigências e possibilidades, bem como obstáculos e tensões vividos no âmbito das iniciativas relacionadas com a formação contínua.

O projeto de pesquisa é o objeto da segunda parte do trabalho e nele começa-se por identificar as opções metodológicas, as estratégias de investigação e os procedimentos de investigação utilizados tanto ao nível das técnicas de recolha como ao nível das técnicas de análise desses mesmos dados. Foi no âmbito do projeto de pesquisa que se selecionou um Centro de Formação, ao qual agradeço a disponibilidade

com que fui recebida, na medida em que tive acesso aos dossiês que me permitiram, com o apoio do diretor do referido centro, seleccionar as iniciativas de formação exemplares em função das quais identifiquei os quatro projetos e os relatórios a analisar, bem como os três formadores que acabei por entrevistar.

O terceiro capítulo trata das considerações finais, onde produzo uma reflexão sobre o contributo desta dissertação para a minha formação como professora e formadora que trabalha numa realidade tão distinta da realidade portuguesa como é a realidade brasileira. Não sendo contextos equivalentes, reconheço, no entanto, que a experiência portuguesa pode contribuir para uma reflexão mais cuidada e produtiva sobre o desenvolvimento de iniciativas de formação contínua no país onde nasci.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A escola contemporânea: compromissos, desafios e exigências

A escola que temos hoje é a do tempo das incertezas (Canário, 2006), após um primeiro momento, no âmbito do qual se assiste ao triunfo do projeto de escolarização, seguido de um outro, o do tempo das promessas que associa escola, razão e progresso (idem).

É neste tempo de incertezas que se constata o que Nóvoa (2005) designa por transbordamento das funções das escolas e dos professores. Um tempo em que todos são chamados a assumir funções que lhes são estranhas, o que não só pode gerar perturbação e impotência como obriga a discutir, mais uma vez, quais são as funções das escolas e dos professores.

Na sequência desta reflexão, Cosme (2009:5), aponta também outros fenómenos que caracterizam nos dias de hoje, a atividade dos professores nas escolas e nas salas de aulas, como “as manifestações de indisciplina e de desinteresse dos alunos, a diversidade de funções e de papéis que os professores são chamados, ou se sentem compelidos, a assumir, a instabilidade profissional, as condições de trabalho inadequadas, as mudanças cíclicas de natureza curricular que colocam os docentes perante novos desafios profissionais (...)”, enfim, momentos de instabilidades, momentos de crises na educação, momentos de mudanças, os quais apontam para uma reflexão sobre o papel das escolas e dos professores.

Importa compreender, contudo, que as manifestações a que Cosme (2009) se refere nos poderão ser dissociadas do mundo em que vivemos, o qual marca um cotidiano marcado pelo avanço das ciências e das tecnologias, num tempo marcado pela globalização.

Segundo Correia (1991) até a década de 60, a Escola era vista como uma instituição imutável, que deveria preservar os seus valores morais, era uma instituição forte e inabalável.

O referido autor ainda alerta que diante do "rápido desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a crise do paradigma dominante no pensamento científico, a tecnologização da própria ciência e o questionamento permanente dos saberes e saber-fazer chocam-se com uma escola organizada para transmitir um saber estável e (a) histórico sobre um mundo que se supõe harmónico, repetitivo, ordenado" (ibidem:21).

Nesta perspetiva, pensa-se que a escola não estava preparada para sofrer grandes transformações e exigências no seu campo educacional, o que está na origem de inúmeras tensões e conflitos que decorrem tanto das transformações do mundo onde a escola se situa como das dinâmicas internas que marcam o dia a dia das organizações escolares.

É no decurso deste debate que Canário aborda um problema que pode ser considerado grave, pois com o "efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho" tende-se a "acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes" (Canário, 2005:84). Um fenómeno que conduz Canário a não se surpreender que "a escola passe a funcionar como 'um parque de estacionamento' de potenciais desempregados, funcionando o prolongamento dos estudos (no contexto da escola ou da formação profissional) como uma panaceia para conter artificialmente os problemas do desemprego e do subemprego" (idem:85).

Por outro lado, Canário (idem), recorrendo aos trabalhos de Dubet e Martucelli, refere-se, ainda, à abertura da Escola "a novos públicos e na mudança operada nos modos de selecção" pois, a partir de um "quadro de "igualdade de oportunidades", a selecção deixou de ser predominantemente social para passar a ser predominantemente escolar ou, pelo menos, percebida como tal" (idem:85). Por outro lado, "a democratização do acesso a percursos escolares mais longos traduziu-se, não apenas numa desvalorização dos diplomas, mas também numa "traslação" das desigualdades para níveis superiores do sistema escolar, nomeadamente para os ensinos secundário e superior [...]" (ibidem).

É de acordo com este quadro que A. Cosme se refere à instituição escolar "como a instância de regulação social por excelência nas sociedades contemporâneas" (Cosme, 2009:6) o que contribui quer para o já referido transbordamento de funções quer para a subsequente perturbação do trabalho e da vida profissional dos professores. Uma perturbação que obriga a uma reflexão cuidada sobre a nova realidade escolar que é objeto de leituras controversas, contraditórias e diversas. Numa abordagem panorâmica

da problemática defrontamo-nos com os discursos que se encontram preocupados com a promoção da eficácia educativa e a necessidade de adaptar o ensino aos clientes (Correia, 1991) e os discursos que denunciam a falta de significado do trabalho escolar e a perda de legitimidade da Escola como espaço de socialização. No caso dos primeiros, as respostas a construir afirmam-se pela sua dimensão meritocrática, enquanto que no caso das segundas se acentua a necessidade das escolas se redefinirem como espaços culturais mais significativos e cosmopolitas.

Daí que Canário (2005) defenda que os problemas atrás referidos sejam entendidos como algo comum “a professores e alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos, ou seja, é empiricamente observável ‘uma forte homologia entre a experiência dos professores e as dos alunos’ ” (idem:87). E, desse modo a “construção de uma outra profissionalidade para os professores não é prévia, mas, sim, concomitante com a construção de uma outra relação com os alunos e que estes, na sua qualidade de crianças e jovens (e não apenas de alunos), deverão desejavelmente passar à categoria de aliados, deixando de ser encarados como ‘o problema’ ” (ibidem).

Nessa perspetiva, Canário, propõe que a escola se afirme como:

- Uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho;
- Um lugar onde se desenvolva e estimule o gosto pelo ato intelectual de aprender;
- Um lugar em que se ganha gosto pela política, e que se possa viver a democracia e que se aprenda a ser intolerante com as injustiças, podendo exercer-se o direito à palavra.

Uma escola onde os professores deixem de ser apenas meros transmissores de conhecimentos e de informações, assumindo-se, antes, como interlocutores qualificados (Cosme, 2009), no momento em que não só propiciam e contribuem ativamente para a construção de ambientes de trabalho e cooperação, como, igualmente, apoiam o processo de construção de saberes em que os alunos se envolvem no âmbito dos projetos de aprendizagem que lhes dizem respeito. O que se exige não é tanto a reprodução de informação mas a sua apropriação através de uma dinâmica

epistemológica que está longe de ser linear ou antecipadamente prevista. Isto é, se o professor deixa de ser o centro da atividade, isto não significa que tenha que sair de cena ou de se eclipsar.

Terá, certamente, de repensar o seu papel quer no trabalho a realizar com os seus alunos quer no trabalho a desenvolver com os seus pares e outros atores educativos. Pode afirmar-se que os professores terão que voltar a recentrar-se no ensino, ainda que um tal propósito deva ser entendido como um objetivo curricular e pedagógico muito exigente.

É necessário, por isso, que, de acordo com Cosme (2009), se promova uma visão proativa da profissão docente, a qual permita enfrentar os problemas profissionais de forma mais sustentada e capaz através de uma participação mais ativa na construção do conhecimento relacionado com o exercício da sua profissão, o qual obriga, por sua vez, a colaborações mais significativas com os colegas de profissão.

Ou seja, vivemos num tempo que nos convoca para outros desafios, que possam ser “uma oportunidade para se questionar o ofício do aluno, o ofício do professor e os modos como ambos os ofícios se articulam e se co-definem” (idem:15). A esse propósito, pensa-se que é preciso redefinir os papéis desses atores, os quais possam refletir e assumir novos compromissos, novos modos de pensar e de aprender, ou seja, estabelecer uma relação de saber.

Entretanto, é possível discutir e compreender novos sentidos para os professores no âmbito da sua ação como docentes, o que

“ obriga os professores a enfrentar, à sua dimensão, as contradições entre uma Escola que continua a definir-se como um espaço de transmissão de saberes e da produção de comportamentos estandarizados e um mundo plural que exige, cada vez mais, que sejamos capazes de reconstruir os saberes que herdamos e de reflectir sobre eles, de construir consensos inéditos que nenhum período de treino prévio nos poderá ensinar a realizar ou de assumir uma postura eticamente mais exigente face a nós próprios, aos outros e à comunidade em que nos inserimos” (idem:16).

Isto é, de acordo com Cosme (2009), é importante perceber que o confronto que se deve estabelecer “não é entre o acto de ensinar e o acto de aprender, mas entre

concepções distintas quanto ao sentido dos projectos de intervenção educativa que se possam desenvolver nos mais diversos tipos de contextos escolares” (idem:204).

Da escola epistemologicamente autocrática temos de transitar para uma escola que não poderá iludir os conflitos epistemológicos como condição do trabalho formativo dos professores e o trabalho de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o trabalho dos primeiros passa por criar as condições para que esses conflitos ocorram e por gerir ou apoiar as situações de confronto entre os modos singulares de abordar o mundo, por parte dos seus alunos, e as propostas que têm vindo a ser construídas para promover essas abordagens. Não estamos, apenas, perante um desafio instrumental, processual ou concetual, estamos, também, perante um desafio atitudinal que obriga ao estabelecimento de ruturas face ao que já se aprendeu e ao que já se sabe.

Se os estudantes são obrigados a sair de sua zona de conforto, os professores também. O que estes sabem, o que estes aprenderam terá que ser visto, nestas circunstâncias, como um recurso necessário, ainda que não seja suficiente.

Cada desafio curricular e pedagógico pode constituir uma oportunidade de aprendizagem se houver condições para que uma tal oportunidade se concretize. Uma problemática que nos remete para o papel estratégico da formação contínua e o modo de conceber os projetos a desenvolver neste domínio.

2. Formação Contínua: contributo para uma reflexão

É tendo em conta a reflexão produzida no capítulo anterior sobre os desafios e as exigências que se colocam, hoje, às escolas que iremos refletir sobre as possibilidades da formação contínua de professores poder constituir-se como um instrumento de capacitação dos docentes para enfrentar tais desafios e exigências da sociedade do conhecimento.

Trata-se de uma problemática que nos obriga a abordar, em primeiro lugar, as concepções em confronto em função das quais se configuram os projetos de formação contínua, do ponto de vista do seu contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e a eventual (re) definição da sua identidade profissional. Em segundo lugar, esta é uma problemática que nos conduz, igualmente, a compreender as condições que se criam e propõem para operacionalizar aqueles projetos.

2.1 Formação contínua: concepções, desafios e exigências

A leitura dos textos e as reflexões dos especialistas em educação apontam para o facto da formação contínua se assumir como um campo marcado por controvérsias e tensões diversas que dizem respeito à função e objetivos da mesma, à sua operacionalização, ao estatuto dos professores neste âmbito e ao seu impacto nas salas de aula e nas escolas.

Em larga medida, o debate centra-se algures entre um projeto de formação contínua de natureza tecnicista, sujeito a uma racionalidade ortopédica, que visa resgatar os professores da sua ignorância e incompetência (Correia, 1991) e um projeto de formação que se afirma como um tempo e um espaço onde os docentes trocam os seus saberes, produzem conhecimentos e têm a oportunidade de partilhar entre os colegas, esses saberes, que são produzidos dentro de sua profissão. Nesta perspetiva, a formação contínua não deve ser vista apenas como um acúmulo de cursos, de técnicas, de reciclagens, pois a mesma deve ser encarada pelos docentes como um desafio, capaz de contribuir para que os docentes encontrem respostas para os desafios e as exigências profissionais com os quais se confrontam no dia a dia.

Nesta perspetiva, convém lembrar segundo o pensamento de Nóvoa que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1997:9), assumindo-se que a formação contínua se encontra vinculada ao trabalho dos professores como docentes. Importa, por isso, reconhecer que um tal pressuposto não significa que os projetos de formação contínua têm, apenas, um impacto técnico. Por isso, é que Nóvoa (2002), entre outros autores, se referem à relação entre a formação contínua e a redefinição da identidade profissional dos professores, nomeadamente quando a reivindicação dos professores se afirmarem como profissionais reflexivos (Schon, 2000; Zeichner, 1993), adquire importância nos discursos sobre a profissão docente. Uma reivindicação que está presente na relação que Nóvoa (2002), estabelece entre a formação contínua e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo dos professores, o qual deve ser entendido como condição de uma maior autonomia em seu trabalho, já que o desenvolvimento das capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de

suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia a dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar, potencia essa mesma autonomia.

Então, diante da nova realidade educacional, que busca a mudança e a inovação, Nóvoa (2002:36), alerta que “os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”. Portanto, Nóvoa (idem:37) ainda afirma que os professores “encontram-se perante uma actividade constante de produção e de invenção” que a formação contínua tanto permite potenciar uma mudança educativa como, também, redefinir a profissão docente, visto que os professores precisam (re) construir a sua identidade profissional. Portanto, o espaço da formação contínua “já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (idem:38).

Neste sentido, a formação contínua deve “ultrapassar a lógica dos catálogos” (ibidem) para se assumir como um espaço de partilha de suas experiências entre os colegas, um momento de repensar as suas estratégias em sala de aula e obter *feedback* do seu trabalho. De acordo com esta perspectiva, Nóvoa (2002:40) defende que a formação contínua deve alicerçar-se na “dinamização de projectos de investigação-acção nas escolas” e “pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo as escolas como lugares de formação”. Nessa mesma dinâmica, acredita-se que a formação contínua deverá ser centrada na escola, integrada com os projetos educativos das mesmas e com a participação de todos os atores educativos inseridos no processo ensino-aprendizagem. E dessa forma, passará a ter mais sentido e consequências mais positivas.

Precisa-se então de repensar a grande diversidade de papéis e funções que a formação contínua está a ser chamada a desempenhar, para que não saia do foco da escola e do professor. É que a formação contínua poderá contribuir, concomitantemente, para as mudanças das escolas e dos professores, daí que Nóvoa (2002) sugira uma nova visão de se conceber a formação contínua dos professores, defendendo três eixos educativos:

- ✓ Investir a pessoa e a sua experiência;
- ✓ Investir a profissão e os seus saberes;
- ✓ Investir a escola e os seus projectos.

Nessa mesma perspectiva, falar da formação contínua de professores é “falar das redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (idem:58) e que contribuam para que os professores se assumam como construtores dos saberes profissionais que lhes dizem respeito, enquanto componente do seu desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a formação contínua deve ser vista como mais uma das componentes de mudança na vida do professor e (...) ” não como uma espécie de condição prévia da mudança” (idem: 60), já que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola” (ibidem).

Acredita-se, assim, que a formação contínua pode constituir uma incessante busca de transformações da escola, das práticas docentes e, dentro dessa dinâmica, da promoção da aprendizagem dos alunos.

Daí que, tal como Nóvoa o refere, o que está em causa na formação contínua dos professores não seja, apenas, “o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente; a vários títulos, joga-se aqui a possibilidade de uma mudança educativa coerente e inovadora” (idem: 61-62).

Face ao que já foi exposto, Nóvoa (idem:62) ainda enfatiza que a escola tem que ser um contexto educativo estimulante para os alunos como também para os professores, pois “articulando a investigação e a qualificação dos professores com os projectos educativos das escolas, a formação contínua pode contribuir de forma decisiva para a produção de novas instituições escolares”.

Daí que Nóvoa (1997:24) afirme, recorrendo aos trabalhos de Mark Ginsburg (1990), que a profissão docente está sob a influência de, pelo menos, um processo antagónico entre a profissionalização e a proletarização, decorrente da separação entre a concepção e a execução, defendendo que há uma ”tendência para separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos *curricula* e dos programas da sua concretização pedagógica”, o que considera ser um fenómeno que ocasiona uma tensão dentro da profissão, na medida em que tendem a ser os especialistas a definir os trabalhos dos professores, o que lhes retira autonomia profissional, determinando-se, de fora para dentro, o que os docentes devem ensinar e como o devem fazer.

Portanto, acredita-se que a formação de professores pode desempenhar um papel relevante na carreira do professor, o que pode ocasionar o resgate da sua identidade

profissional, assim como, a sua autonomia para gerir as suas atividades pedagógicas, curriculares e institucionais e participarem na sua construção como produtores de conhecimento e não, apenas, como executores, investindo no seu desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), no seu desenvolvimento profissional (produzir a profissão do professor) e desenvolvimento organizacional (produzir as escolas) da instituição a que pertencem (Nóvoa, 1997).

À luz desta perspetiva, é necessário que os professores possam “(re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (idem: 25).

Nóvoa (ibidem) defende, também, o quão é importante investir na vida do professor e dar um estatuto ao saber da sua experiência, pois a formação não se constrói apenas por acumulação de cursos ou de técnicas. Constrói-se à medida que se configura um campo de reflexões e de críticas sobre as práticas e a “(re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Por isso, valoriza-se a criação de redes de (auto) formação participada, que potenciem a troca de experiências entre os colegas e a partilha de saberes, onde cada professor pode desempenhar o papel de formador e de formando.

Como se constata, de acordo com a perspetiva proposta, não estamos perante um projeto de formação circunscrito, apenas ao desenvolvimento de competências profissionais mas, como neste trabalho já foi defendido, perante um desafio que tende a afetar a construção de uma nova identidade docente.

Percebe-se de uma forma geral que os grandes discursos da formação são voltados para a necessidade da construção de uma nova identidade profissional, para atender as novas exigências da educação e dar respostas precisas aos desafios que são propostos aos professores. Espera-se, assim, que através do trabalho pedagógico a formação possa “provocar rupturas neste estado de equilíbrio (legítimo de um ponto de vista psicossocial mas não de um ponto de vista educacional) e criar condições de facto para a construção de um novo equilíbrio, fruto da tomada de consciência” (Lopes, 1999:55).

Desse modo a autora acredita que através do que ela designa por pedagogia de análise se possa construir uma nova profissão docente que emergirá de “uma reconceptualização do saber, teórico e prático, que se deve provar socialmente poderoso, para além das aparências” (ibidem).

Um projeto onde o trabalho coletivo tem como referência as situações profissionais concretas, levando em consideração as suas condições sociais objetivas, bem como o

trabalho de análise a empreender. De acordo, ainda com Lopes (idem:56), “são as modalidades de relação entre situação de formação e situação real que constituem os meios pedagógicos por excelência da pedagogia da análise”.

Seja como for, importa compreender que um tal projeto de formação terá que ser compreendido quer em função das situações que os professores são obrigados a enfrentar quer em função dos desafios mais ambiciosos que estes colocam a si próprios. Neste sentido, a formação contínua, pensada como um projeto capaz de contribuir para a emergência de professores reflexivos, é uma tentativa de encontrar respostas relacionadas, também, com a necessidade de se construir uma escola que se assuma como um espaço culturalmente mais significativo, mais capaz de responder à diversidade dos alunos e mais disponível para formar seres humanamente mais competentes.

A questão que se nos coloca neste momento consiste em saber se a formação contínua de professores pode ficar circunscrita aos momentos de reflexão e de partilha entre docentes. Não há necessidade dos professores acederem a informações e confrontarem-se com propostas de ação pedagógica que outros construíram? Não há situações que resultam de incompetência profissional dos professores por ausência dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários?

Neste sentido pergunta-se se não se pode admitir projetos de formação sujeitos a uma racionalidade ortopédica. Trata-se de questões que não poderemos ignorar e que nos obrigam a clarificar algumas questões.

Se é verdade que os discursos que valorizam o contributo da formação contínua para o desenvolvimento dos professores como profissionais reflexivos, tendem muitas vezes a enfatizar a dimensão experiencial de formação, isso não pode, de imediato, significar que a experiência é fonte de todas as aprendizagens, mas tão somente que essa experiência profissional não pode ser desvalorizada como motor de formação contínua dos professores e, por isso, terá de ser articulada com os momentos de formação qualificante. Diremos que se recusa o que Lesne (1984), designa por Modo de Trabalho Pedagógico 1 (MTP1), o MTP transmissivo, mas não se aceita que a alternativa seja a opção pelo (MTP2), o Modo de Trabalho Pedagógico incitativo, o qual tende a valorizar, sobretudo, o trabalho de formação focalizado no desenvolvimento das disposições e atitudes das pessoas envolvidas, valorizando-se, sobretudo, as dimensões interpessoais como dimensões constitutivas das pessoas (idem) em formação que, deste modo, passam a ter uma outra disponibilidade para se relacionarem com outros e, assim,

encontrarem, em conjunto, soluções para os problemas comuns. Neste caso, não é tanto a relação com o saber que justifica a atividade do formador, mas o seu investimento na modificação das atitudes dos formandos que possam conduzir ao desenvolvimento de uma outra perspetiva das pessoas que estão em formação, propiciando situações que incentivem o trabalho em grupo, de modo que os formandos possam estruturar a sua própria formação. Segundo Lesne, “o formador procura fazer nascer um saber-adquirir, um saber-mudar, um saber-informar-se, mais do que comunicar um saber estabelecido” (idem:109). Seja, o que se procura é sensibilizar os formadores para a importância do conhecimento de si na relação de formação, de forma a potenciar-se as “mudanças de atitude e de personalidade, uma conversão da relação com a pessoa em formação (...)” (idem:112). Em suma, a relação com o poder no MTP2 pode ser caracterizada pelo desejo imaginário de uma relação de igualdade entre o formador e as pessoas que estão na formação.

Apesar do MTP2 apontar para a valorização dos formandos como sujeitos de formação importa compreender que deixa em aberto a discussão sobre a relação dos professores com os saberes disciplinares, curriculares e pedagógicos, como se estes fossem uma variável que não é tida em conta no âmbito do projeto de formação. Ora, tal variável encontra-se obrigatoriamente no centro das preocupações dos projetos de formação contínua, ainda que não seja a reprodução desses saberes que o modelo de formação proposto por Nóvoa (2005) inspira.

O que se busca é estabelecer uma relação de interlocução entre os professores, os seus desafios profissionais e os saberes ou experiências construídas por outros, colegas ou especialistas. Neste caso, não são aqueles saberes que se recusam mas a conceção que, por exemplo, aborda a identificação das necessidades de formação dos professores “como uma operação prévia e imprescindível à determinação de objectivos de formação, em torno dos quais seria possível estruturar programas de formação preocupados em produzir indivíduos mais qualificados e mais adaptados às exigências técnicas do exercício do seu trabalho” (Correia, 1999:11). Estes procedimentos de análise preocupam-se apenas “com a descrição objectiva do trabalho e dos trabalhadores, tendem a transformar os potenciais formandos em objectos carenciados de formação que teriam uma participação limitada numa operação que se confunde com uma avaliação diagnóstica, conduzida segundo uma racionalidade tecnocrática e economicista” (ibidem).

Nesse mesmo sentido a análise de necessidades de formação é confundida, como diz Correia (ibidem), “com o inventário das carências, com o inventário daquilo que falta e que é necessário, daquilo a que os indivíduos se devem obrigar para se adaptarem ao trabalho”.

Segundo Correia (idem:12), essa análise de necessidades “sustenta numa definição dos formandos como indivíduos carentes e, em conformidade com a sua raiz etimológica, insere-se numa concepção geral de formação encarada como uma coacção e uma obrigação”. Daí que Correia defenda:

“a análise de necessidades de formação deve ser objecto de uma análise crítica no decorrer do próprio processo de formação e não reflecte passivamente nem os constrangimentos técnicos do exercício do trabalho nem os desejos e expectativas dos indivíduos; ela é um espaço e um tempo de reinterpretação e de produção do sentido social do trabalho, que não é prévio ao desenvolvimento da acção formativa mas que a atravessa” (idem:13).

Não se trata, por isso, desvalorizar os saberes mas de recusar uma visão normativa desses saberes, a qual pode conduzir à desqualificação profissional dos professores que, deste modo, ficam reféns de propostas que se limitam a importar do exterior para as respectivas salas de aula os conhecimentos profissionais que são necessários ao exercício da profissão docente. Tais saberes são decisivos para “alargar os espaços de decisão dos docentes nos seus colectivos de trabalho, podendo contribuir para uma interpretação das condicionantes disciplinares mais adequada à produção de um modelo de profissionalidade docente, apoiado na imagem do profissional reflexivo capaz de construir colectivamente não só os instrumentos como sentido do seu trabalho” (idem:18).

O autor ainda afirma de forma contundente, que “se a preocupação da formação é a de contribuir para a invenção de novas identidades e práticas profissionais, ela deverá apoiar-se em conteúdos onde, a par das determinantes epistemológicas de uma ciência que se faz na ruptura, se tenha em conta o quotidiano profissional dos professores, as suas competências “invisíveis”, a reconstrução e reinvenção que eles fazem dos “saberes científicos ou tecnológicos” que transmitem, segundo uma racionalidade que não é apenas a da ciência feita ou a da eficácia da didáctica, mas que é construída na gestão de situações educativas incertas e imprecisas” (idem:21).

De acordo com a visão de Correia (idem:20), os saberes podem constituir “importantes instrumentos simbólicos de produção de identidades profissionais (...), bem como instâncias de incitação à produção de práticas profissionais legítimas”.

Em suma, de acordo com a leitura produzida a partir da reflexão dos autores convocados, constata-se que estamos perante um confronto de perspetivas. De um lado, prefigura-se uma perspetiva sobre a formação contínua de natureza tecnocrática, sujeita à preponderância de uma racionalidade técnico-científica, a qual poderá conduzir os professores a perder o “controlo sobre as formas de realização do trabalho e sobre as decisões técnicas” (Cosme, 2009:100) que o mesmo pressupõe. Do outro lado, afirma-se uma perspetiva distinta, baseada na figura do professor como profissional reflexivo (Schön, 2000; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996).

Perspetiva, esta, que A. Cosme (2009) vincula à afirmação de um outro projeto de afirmação profissional dos professores que lhes permita assumirem-se “como agentes capazes de refletir sobre as suas vicissitudes da sua vida nas escolas, no âmbito do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito” (idem:105). Isto é, de acordo com esta abordagem, o conhecimento profissional dos professores terá que ser contextualizado, de forma a responder aos desafios do cotidiano marcados pela imprevisibilidade e, igualmente, pela necessidade de lidar com a complexidade dos mesmos.

É de acordo com esta leitura que se poderá compreender melhor uma das implicações desta perspetiva, a qual diz respeito à necessidade de valorizar as relações profissionais que os professores estabelecem entre si, tal como explicita Cosme na obra que temos vindo a referir.

Isto é, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos implica que estes sejam capazes de superar o “individualismo puro e firme” (Thurler, 2001:69) que caracteriza um modo de estar na profissão de muitos docentes quer de superar as situações que estimulam a afirmação de uma identidade defensiva (Lopes,1999) que é “frágil e fragilizante, pois a opção identitária é ditada mais pela ausência de alternativas (sendo alienada a outros) que pela construção de alternativas reais do grupo profissional” (idem:55).

De acordo com esta abordagem, a formação contínua de professores pode assumir um papel estrategicamente decisivo como contributo da transformação de vida dos professores nas escolas, quando, ao estimular a construção de coletivos profissionais

avisados e solidários (Cosme, 2009) estimula e anima o processo de qualificação profissional e simbólica dos professores.

Se esta é uma dimensão fundamental do processo de reflexão sobre os projetos de formação contínua dos professores, há uma outra a considerar que tem a ver com o processo de operacionalização daqueles projetos.

CAPÍTULO II

PROJETO DE PESQUISA

Este é um trabalho através do qual se visa compreender os sentidos dos discursos sobre a formação contínua, a partir de uma leitura compreensiva das iniciativas que têm lugar em um Centro de Formação, particularmente aquelas que são caracterizadas como expressão de boas práticas formativas.

Trata-se de um objetivo que, desde logo, condicionou as opções metodológicas assumidas no domínio da investigação, bem como as estratégias de pesquisa adotadas e os métodos utilizados.

1. Opções metodológicas

Face aos propósitos atrás delineados, parece ser coerente assumir que o projeto de investigação a ser desenvolvido se enquadra no paradigma fenomenológico-interpretativo. Um paradigma para o qual o investigador, mais do que procurar a verdade, visa identificar e interpelar os significados dos discursos que se constroem num dado contexto sobre os fenómenos a estudar (Amado, 2013), de forma a compreender como é que os atores constroem e percecionam a realidade.

Neste sentido, o projeto de investigação a desenvolver enquadra-se no campo da investigação qualitativa, já que permite ao investigador compreender as intenções e os significados “que os seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2013:41).

Até que ponto é que uma tal opção pode ser considerada como o suporte de um projeto de investigação? Uma questão que nos conduz a perguntar: O que é investigar?

Segundo Hadji (2001:75), a investigação é um trabalho de resignificação do real que “introduz uma ruptura com a opinião”, trata-se de um trabalho que “é conduzido metodicamente, pondo em acção uma instrumentação coerente com o questionamento de partida” (ibidem).

Neste sentido, e de acordo com Amado (2013:42), o investigador “deve compreender também que ele mesmo, enquanto sujeito investigador é (pela sua

biografia, pelas suas características pessoais, pelas suas crenças e posição social, etc., bem como pelas suas opções científicas e políticas) um construtor do mundo por ele mesmo estudado”.

Isto significa, ainda de acordo com Amado (2013:41), que “a investigação qualitativa assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos (construindo hipóteses durante e depois da análise dos dados)”.

Como se constata, uma tal opção não está isenta de equívocos e de riscos, nomeadamente os que possam conduzir o investigador a reduzir a investigação do real “ao discurso que os próprios sujeitos produzem sobre esse mesmo real” (idem:49) ou, mais grave ainda, limitar a investigação à “descrição do discurso produzido pelos sujeitos” (ibidem).

Amado (2013:49), ainda, adverte, também, que há um erro em que os investigadores podem cair, caso esqueçam que o material que foi recolhido é fruto das interpretações dos sujeitos que foram investigados, as quais deverão ser interpretadas pelo investigador “com base em teorias prévias, ou em hipóteses progressivas emergentes, a construir durante o processo de recolha e de análise pelo próprio analista”.

Reconhece-se que investigar em Ciências da Educação, requer seriedade e muita objetividade, pois não se trata de produzir uma opinião e sim de construir um discurso informado sobre a realidade estudada.

Em suma, deve ter-se em conta o que defende Charlot quando adverte que “quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento” (idem: 2005:10).

Neste sentido, o mesmo autor coloca duas questões importantes para a pesquisa, as quais se adequam, igualmente, a este trabalho e que consistem, primeiro, em conhecer o que queremos saber através da realização de uma pesquisa e que ninguém ainda sabe, na medida em que “se alguém já tem a resposta, não vale a pena fazer uma pesquisa” (idem:10), e, segundo, de que forma concreta realizaremos a pesquisa. Em suma, sabe-se que “um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apóia em dados” (ibidem).

Se a problemática do rigor através do qual se constrói um discurso que não é redutível a uma opinião é uma problemática decisiva no âmbito das abordagens heurísticas que se inspiram no paradigma fenomenológico-interpretativo, importa reconhecer a distância a que nos situamos no âmbito deste paradigma, das perspetivas que, através do trabalho científico, visam tentar “provar «cientificamente» a validade de uma prática educativa” (Hadji, 2001:83). Não é esse o objetivo deste trabalho. Não se pretende comprovar a eficácia das práticas de formação mas de identificar e interpretar os sentidos dos discursos que as enquadram, de forma a compreender os sentidos que se atribuem a projetos de formação que são entendidos como exemplos de boas práticas.

2. Estratégias de investigação

Para a concretização da realização do projeto de investigação optou-se por fazer um estudo de caso em um Centro de Formação em Portugal, através de entrevistas semiestruturadas e do que Afonso (2005) designa por pesquisa arquivística.

De acordo com Amado & Freire (2013: 122), o estudo de caso “pode consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc.”. Trata-se de uma estratégia que “privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Morgado, 2013: 57). A opção pela mesma ocorreu por se acreditar que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Yin *cit in* Amado, 2013:125).

Sabe-se ainda que através do estudo de caso, o investigador pode obter uma visão holística dos fenómenos a serem interpretados, de forma a analisar o objeto de estudo mais “na sua complexidade de forma contextualizada e dinâmica” (ibidem) do que na sua totalidade. Trata-se de um desafio que nos pode obrigar a recorrer “a múltiplas fontes e a múltiplas técnicas de forma a captar os diferentes olhares” (ibidem), o que neste estudo, se concretizou através da realização de entrevistas e da análise de documentos que foram, tal como as entrevistas, objeto de uma análise de conteúdo.

3. Procedimentos de investigação

Para a realização da pesquisa e a concretização do projeto privilegiou-se como técnica de recolha de dados as entrevistas semiestruturadas e a pesquisa arquivística de documentos fornecidos pelo Centro de Formação que foi estudado.

3.1 Pesquisa arquivística

No que diz respeito à pesquisa arquivística, definida por Afonso (2005) como um procedimento em que o investigador utiliza “informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação” (idem: 88), analisaram-se os planos de formação e os relatórios de avaliação dos formadores que diziam respeito a cada uma daquelas ações. É que tal como defende Afonso, na obra atrás referida, “o investigador não precisa de recolher informação original. Limita-se a consultar a informação que foi anteriormente organizada com finalidades específicas” (ibidem). Em suma, do ponto de vista das vantagens, a pesquisa arquivística ao poder ser utilizada “como metodologia não interferente” ou seja, voltada para “uma abordagem não reactiva em que os dados são obtidos por processos que não envolvam recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados [evitando] problemas causados pela presença do investigador” (idem:88). Ainda que, na presente pesquisa, nada disto tivesse acontecido, não deixa de ser interessante prever a possibilidade de um tal obstáculo no decurso do processo de investigação, decorrente do facto “de as pessoas saberem que estão a ser estudadas, em consequência do que, muitas vezes, mudam o seu comportamento” (idem:89).

A pesquisa foi realizada no Centro de Formação, já sumariamente caracterizado na introdução desta dissertação, que foi o objeto deste estudo e tratou-se de fazer uma análise dos dossiês das ações de formação dos formadores, em função das quais se procedeu à seleção das ações consideradas como exemplares, de acordo com a opinião do diretor do mesmo centro. Para além disso, respeitou-se um outro critério: o dos planos de formação constituir a expressão dos diferentes tipos de iniciativas de formação que têm lugar naquele centro, nomeadamente: ações de formação, oficinas de formação, círculos de estudos e projetos de formação. Assim, foram escolhidas quatro ações de formação, as quais acabaram por ser o objeto de análise selecionado.

Para além dos planos de formação foram, igualmente, objeto de análise de conteúdo os relatórios dos formadores que diziam respeito às quatro ações selecionadas.

3.2. Entrevistas

Como já foi referido, o outro procedimento de investigação utilizado consistiu em realizar entrevistas semiestruturadas com três dos quatro formadores responsáveis pelas ações cujos planos e relatórios de formação foram analisados, bem como com o diretor do Centro de Formação e a consultora do mesmo centro.

Segundo Afonso (2005), uma entrevista “consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente” (idem: 97), sendo possível distinguir vários tipos de entrevistas, nomeadamente as entrevistas estruturadas, onde “cada entrevistado responde a uma série de perguntas preestabelecidas dentro de um conjunto limitado de categorias de respostas” (idem: 98), as entrevistas não estruturadas que se desenvolvem “à volta de temas ou grandes questões organizadoras do discurso, sem perguntas específicas ou respostas codificadas” (ibidem) e as entrevistas e, finalmente, as entrevistas semiestruturadas que “obedecem a um formato intermédio entre os dois tipos anteriores” (idem: 99). Foi este último de entrevista que se utilizou para se concretizar o projeto de investigação, o que obrigou à construção de vários tipos de guiões: um para entrevistar o diretor, outro para entrevistar a consultora e um terceiro para entrevistar os formadores (Apêndice nº1, guiões das entrevistas).

Os guiões foram construídos com o propósito de conduzir e orientar o investigador na condução da entrevista, ainda que o facto de se desejar que os entrevistados emitissem as suas opiniões sobre as questões problematizadas obrigasse a uma gestão flexível relativamente ao modo como se conduziu a investigação. Neste sentido, os diferentes tipos de guiões encontravam-se organizados em função de blocos temáticos, sujeitos a objetivos distintos, que continham as questões a colocar, de acordo com a ordem proposta pelo investigador.

As entrevistas decorreram em lugares diferentes por constrangimentos diversos, como disponibilidades e horários, o que não afetou, todavia, a qualidade das mesmas.

Após a conclusão das entrevistas, começou-se a fazer a análise de conteúdo das mesmas como se pode constatar nos documentos presentes no (apêndice nº 5- Análise do conteúdo das entrevistas).

Sendo a entrevista “uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam” (Amado & Ferreira, 2013:211-212), decidiu-se optar por escolher esta técnica porque se acreditava que seria um dos meios mais poderosos para colher os dados necessários para se poderem atingir os objetivos que justificavam o projeto de pesquisa, de forma a permitir captar o “sentido que os actores dão as suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 2008:193). Por isso, é que a explicitação da seleção dos entrevistados se reveste de algum interesse, na medida em que, numa entrevista, as pessoas a entrevistar têm de ter uma relação de proximidade com o contexto ou a problemática do estudo, devendo “tratar-se de pessoas que pela sua experiência de vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, etc., estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (Amado & Ferreira, 2013:214).

Observando-se o perfil dos entrevistados constata-se que estes têm uma relação de proximidade com o Centro de Formação, onde assumem diferentes tipos de responsabilidades, o que permite identificá-los como entrevistados credíveis. Como já foi referido, foram entrevistados o próprio diretor do Centro de Formação, a sua consultora pedagógica e três formadores que dinamizaram iniciativas de formação consideradas relevantes. Por razões relacionadas com a manutenção do anonimato destes formadores, os mesmos serão identificados neste estudo por formador A, formador B e formador C.

Uma leitura dos quadros que se passam a apresentar (fig.1 e fig.2), onde se identificam os entrevistados quanto às habilitações literárias e experiência profissional, de forma a cumprir-se uma obrigação metodológica que pode ser útil e necessária no momento da interpretação dos dados, torna-se possível justificar melhor que os entrevistados podem ser definidos como atores capazes de produzir discursos e opiniões sustentadas sobre o Centro de Formação, bem como refletir sobre as ações que têm lugar no âmbito do mesmo.

Figura 1- Habilitações académicas dos entrevistados

Entrevistados	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Observações
Diretor	X	X			
Consultor	X	X		X	
Formador A		X	x		Mestrado em multimédia.
Formador B	X	X	x		
Formador C		X	x		Mestrado em Geologia e Mestrado em Avaliação e a concluir Doutoramento.

A leitura do quadro da (fig.1) terá que ser associada à leitura do quadro da (fig.2) sobre a experiência profissional dos entrevistados (fig.2).

Figura 2 - Experiência profissional dos entrevistados

	Docência						Experiência como formador na Formação Contínua	Experiência como formador na Formação Inicial	Gestão de formação	Observações
	JI	1ºCEB	2º CEB	3º CEB	SECUNDÁRIO	SUPERIOR				
Diretor		X							X	Experiência significativa como docente e como diretor do Centro de Formação.
Consultor		X					X	X		Experiência significativa como docente, como formadora e como consultora do Centro de Formação.
Formador A					X					Experiência significativa como docente, como formador, ligado ao ensino profissional da área de informática.
Formador B		X						X		Experiência significativa como docente, como formador e como responsável por projetos de intervenção educativa e coordenador de equipas de programas na Reforma de Roberto Carneiro.
Formador C					X					Experiência significativa como docente, como formador e foi responsável por projeto de investigação.

Conjugando as informações contidas nos dois quadros constata-se que os entrevistados possuem uma experiência profissional como docentes relevante, bem como uma experiência interessante como formadores, para além de possuírem

habilitações académicas no domínio da educação que permite que se afirme que estamos perante atores educativos adequados, privilegiados e credíveis.

4. Análise dos dados

A análise dos dados foi produzida através da análise de conteúdo. Trata-se de uma das fases mais importantes da pesquisa, tendo em conta que "não basta recolher dados, é preciso saber analisá-los e interpretá-los (não sendo possível fazer uma coisa sem a outra)" (Amado, 2013:299).

Os dados aqui analisados são fruto da recolha realizada, através das entrevistas e da pesquisa arquivística já referidas, e resultam da análise de conteúdo a que foram submetidas as informações identificadas quer nos dossiês e nos relatórios quer nos discursos dos entrevistados.

Enquanto os dados provenientes dos planos de ação e os relatórios dos formadores (Apêndices nº 2 e 3) foram organizados em blocos, relacionados com as diferentes dimensões que norteiam o trabalho de pesquisa, as entrevistas foram transcritas (Apêndice nº 4, Transcrição das entrevistas) e submetidas posteriormente a uma análise que "envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descobertas de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros" (Amado, 2013: 299).

Considera-se ainda que a análise de conteúdo pode permitir "além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referência teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido «contexto» ou «condições' de produção» (Amado, 2013: 304-305). Trata-se de uma técnica que "deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objectividade, fidelidade, validade e discriminação" (ibidem).

Assim, após a realização das entrevistas iniciou-se a análise de conteúdo das informações veiculadas, as quais foram sujeitas a um processo de categorização que permitiu "organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise" e

desse modo, começa-se a “espartilhar os textos nas unidades de sentido” (idem: 313), em função dos objetivos da pesquisa delineados inicialmente no trabalho. A categorização é considerada por Holsti, citado por Bardin, como um “processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Amado, 2013: 312). Trata-se de um processo através do qual se definem os critérios da análise que vai permitir a construção de uma espécie de mapa conceitual que assume a função de matriz do trabalho de reflexão a desenvolver no momento da apresentação e discussão dos dados.

Segundo Amado (idem) há “seis regras fundamentais a ter em conta pelo investigador nas diferentes fases da codificação e nas múltiplas revisões dos resultados a que se vai chegando” (idem: 335), nomeadamente: a exaustividade, a exclusividade, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e a produtividade, em função das quais se tenta garantir a validade e a fiabilidade do estudo. Assim, o cumprimento da regra da exaustividade garante a “escolha de uma palavra-chave adequada e a reformulação da definição de cada categoria” (idem: 336). A regra da exclusividade obriga a que “uma unidade de registo não deva pertencer a mais do que uma categoria” (ibidem), enquanto a regra da homogeneidade nos ajuda a não “misturar diversos critérios de classificação” (ibidem). Por fim a regra da objetividade visa salvaguardar a produção de análises marcadas pela subjetividade e pela ambiguidade (idem), enquanto a regra da produtividade “deve oferecer a possibilidade de análises férteis em novas hipóteses e permitir avançar para um nível de teorização que não fique apenas pela descrição e pela interpretação imediata dos documentos” (ibidem).

5. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados aqui apresentados são frutos da pesquisa investigada e trata-se de “‘dar à luz’ os resultados de uma pesquisa em que se combinou informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade” (Amado & et al, 2013:378).

Partindo da reflexão que se tem vindo a realizar, organizou-se a apresentação e discussão dos dados, em função de duas dimensões nucleares:

- Reflexão sobre os Centros de Formação (CF);

- Reflexão sobre a Formação Contínua (FC).

Trata-se de dimensões que decorrem, por um lado, do objeto de estudo selecionado e, por outro lado, quer da reflexão realizada, quer dos discursos dos entrevistados, quer da análise dos planos de formação e dos relatórios produzidos pelos formadores, para que se possa chegar a um nível de discussão dos resultados que serão aqui apresentados. No domínio relacionado com a reflexão sobre os Centros de Formação mobilizam-se, neste trabalho, apenas, os depoimentos dos entrevistados, enquanto, na segunda dimensão, se mobilizam, igualmente, quer estes depoimentos quer os documentos atrás referidos.

De forma a responder aos objetivos da pesquisa e tendo em conta as dimensões heurísticas através das quais se organiza esta apresentação e discussão de resultados, este capítulo subdivide-se nos seguintes conjunto de subcapítulos:

- a) Os Centros de Formação Contínua de Professores: A leitura dos entrevistados;
- b) A Formação Contínua: Potencialidades, oportunidades, tensões e vulnerabilidades.

5.1 Os Centros de Formação Contínua de Professores: A leitura dos entrevistados

A reflexão sobre os Centros de Formação (CF) decorre da análise dos discursos dos entrevistados, a partir de duas grandes categorias: (i) as relações com o Ministério da Educação e (ii) as relações com as Escolas, de forma a identificarem-se e a discutirem-se o que, na perspetiva dos entrevistados, são os pontos fortes dos CF, as suas possibilidades de desenvolvimento, as perspetivas que se lhes abrem como espaços de formação contínua, bem como os constrangimentos, os obstáculos e as tensões a que estão sujeitos.

A – Avaliação global

Numa primeira leitura, pode considerar-se que há uma visão muito positiva dos CF por parte da generalidade dos entrevistados. O consultor fala-nos da dinâmica

democrática dos centros porque nasceram “do coletivo dos professores” (idem, p.19), constituindo-se a partir de “dentro das escolas, com temáticas a partir das necessidades das escolas, uma formação muito centrada no que eram as suas necessidades, as suas dificuldades, nos seus desejos de desenvolvimento” (ibidem). O diretor corrobora este ponto de vista quando valoriza a dimensão associativa dos CF porque “surgiram do interesse coletivo do grupo de escolas para dar respostas às necessidades formativas do pessoal docente e não docente que lá trabalham” (idem, p. 4), daí que considere os CF como “uma das últimas instâncias de articulação do associativismo” (ibidem). Nesta visão retrospectiva dos CF é o formador B que lembra o tipo dominante de formação, promovida pelo Ministério da Educação, que se desenvolvia antes da existência dos centros. Era “feita de cima para baixo” (idem, p.33). E, segundo o referido entrevistado, mesmo se fosse feita de baixo para cima, era de acordo com o modelo de “formação em cascata, chamavam-se duas, três pessoas, normalmente estrangeiras, vinham e faziam cursos de formação a formadores, muitas vezes até os próprios inspetores, ou eram elementos-chave da Escola” (idem, p.33-34). “Acreditava-se, assim, que essas pessoas, com esses cursos, depois faziam formação regional de outros formadores” (ibidem). O problema, ainda na opinião do formador B, é que “essa formação em cascata é uma formação que se degrada em cada patamar” (idem, p.34). Apesar de tudo, os CF vieram responder a estes problemas, tal como é referido pelo consultor quando esta considera que os “CFAE, em Portugal, fizeram toda a diferença na vida das escolas” (idem, p. 19), sendo possível “marcar um tempo antes dos CF e depois dos CF” (ibidem), já que “antes só as universidades ou algumas associações profissionais e científicas dos professores organizavam formação (ibidem). Por isso é que a entrevistada afirma que a atividade dos centros é uma atividade “prestigiada que soube ao longo dos anos impor-se com qualidade /idem, p. 20). É que os “CF ajudaram de verdade os professores deste país e ajudam os professores deste país a continuar a pensar o que é ser professor, o que é ser professor nos dias de hoje” (ibidem).

Se este é um primeiro momento dos discursos dos entrevistados, importa, agora, abordar a relação dos CF com o Ministério da Educação e com as escolas quer devido à importância dessa relação quer porque são temáticas marcantes dos discursos analisados.

B – A relação entre os Centros de Formação e o Ministério da Educação

Na perspectiva dos entrevistados a relação que o Ministério da Educação mantém com os CF é uma relação marcada, hoje, quer pela falta de autonomia dos segundos face ao primeiro quer pelo desinvestimento e desvalorização destes Centros. É o diretor do Centro que se refere à falta de autonomia quando considera que “vivemos numa era em que há cada vez menos autonomia, cada vez mais as diretrizes vêm do Ministério” (Apêndice 4, p. 3). Se este é um problema importa referir outro que tem a ver com o que o consultor afirma quando denuncia que “nos últimos anos temos assistido a um desinvestimento por parte do Ministério da Educação, o qual tem vindo a cortar o financiamento” (idem, p.20), uma situação que conduz a que “temos hoje os CF quase a morrer, sem qualquer financiamento, a encontrar alguns recursos” (ibidem) que “às vezes são recursos internos, das próprias escolas” (ibidem). Uma situação que é corroborada pelo diretor do CF quando este defende que “nós dos CF trabalhamos, como eu costumo dizer e é verdade, com zero cêntimos por ano para a formação” (idem, p. 6) e que ocorre, “desde 2010” (ibidem), que “foi o último ano que houve financiamento para a formação, mas muito dirigido às diretrizes do governo” (ibidem) e “ao plano tecnológico da educação que era uma bandeira do anterior governo” (ibidem). A “partir daí nunca mais houve financiamento para a formação contínua de professores” (ibidem)¹. Trata-se de uma constatação que leva o mesmo entrevistado a concluir que “os CF têm feito milagres para sustentar um sistema” (idem, p.6), encontrando respostas para garantir o cumprimento de uma “obrigação que o Estado assumiu no Estatuto da Carreira Docente que diz que a formação contínua é gratuita” (ibidem).

Por isso, é que se compreende o que afirma o formador B quando considera que “é uma impressão, mais ou menos segura, de que os Centros perderam influência e poder (idem, p. 33) ou o que afirma o formador A quando se refere às mudanças que, entretanto, foram ocorrendo na ação e dinâmica dos CF. Para este entrevistado, os CF têm “menos importância que no passado” (idem, p.25), já que “antigamente o plano de formação era feito pelo CF. Isto é, o CF tinha a «obrigação» de construir um plano de formação de interesse, relacionado com as necessidades dos professores” (ibidem). Daí que constatare que “antigamente, o CF era mais o Centro e hoje é o articulador da

¹ A formadora C refere-se, igualmente, à falta de financiamento quando afirma que o CF tem “a limitação de não haver recursos financeiros que lhes permita depois dar respostas a essas necessidades que identificou” (Apêndice 4, p.43).

formação, antigamente propunha, hoje articula” (ibidem). Uma situação que o consultor relaciona com o facto do Ministério da Educação ter vindo “nos últimos anos a desligar-se do que é a promoção da qualidade educativa” (idem, p. 20).

Perante este cenário de desinvestimento do Ministério da Educação compreende-se melhor os constrangimentos a que os CF hoje estão sujeitos, nomeadamente os constrangimentos institucionais, tal como é referido pelo diretor do CF. Para este há “falta de assessoria pedagógica” (idem, p. 11) que “possa pensar a organização, de forma para que o diretor não pense sozinho (ibidem), assim como “precisamos de formadores externos e precisa-se de pagar” (ibidem), até porque a possibilidade de participação daqueles professores que têm um “conhecimento acrescido” como formadores é algo que, como contata, o diretor não está regulamentado².

Paradoxalmente, e no entanto, é o mesmo diretor que considera que é “verdade que não havendo fundos, isso quase não se pode dizer, se realiza muito mais formação e os professores parece que estão muito mais libertos, não estando tão focalizados na gestão financeira dos fundos, parece que estão mais libertos para dinamizar outros tipos de iniciativas” (idem, p. 5). Isto só pode significar que, apesar dos constrangimentos e dos obstáculos há um espaço de manobra sobre o qual vale a pena refletir, já que, e “apesar de tudo, as pessoas ainda podem, os professores podem ter autonomia, quando eu digo os professores, são as organizações escolares que têm autonomia para escolher a formação que melhor pode servir os seus interesses a sua própria melhoria profissional e a melhoria das respostas às organizações educativas” (idem, p. 4). Esta é uma perspetiva que se vê reforçada pela abordagem proposta pela formadora C que considera que, hoje, “a importância dos CF é maior, do meu ponto de vista, do que era antes, porque antes os CF se limitavam a gerir uma série de recursos que lhe eram oferecidos, de forma mais ou menos louvável, pelo Ministério. Neste momento não tem esses recursos e ele [o CF] agora gere algo que tem que ser oferecido e garantido pelos próprios professores que fazem parte dessas escolas” (idem, p. 42-43). Esta é uma perspetiva, reafirma-se, paradoxal, ainda que se verifique, como o diretor o defende, que “nós, no ano passado, com orçamento zero tivemos 73,4% dos professores em formação” (idem, p. 8). Uma perspetiva que, por isso, merece uma discussão mais aprofundada quando se analisar os desafios com os quais os CF, hoje, se defrontam, até porque se afirma, igualmente, que

² “Agora, isso também não está devidamente regulamentado, porque nós primeiro não podemos obrigar pessoas, pelo facto de terem o conhecimento acrescido, porém não se pode dizer que não exista essa obrigação, mas não podemos pressionar pessoas pelo facto de terem conhecimento acrescido e normalmente, são essas que têm mais responsabilidades na escola” (Apêndice 4, p. 7).

é “necessário que o CF tenha um orçamento próprio para gerir as suas despesas” (idem, p. 12).

C – A relação entre os Centros de Formação e as Escolas

A relação dos CF com as escolas é outra das dimensões que foi decidido abordar, pelas razões já referidas neste trabalho. Para os entrevistados esta é uma problemática que permite identificar os CF como instituições de formação quer porque a sua génese exprime, como aqui já foi referido, as potencialidades de uma parceria que as escolas foram capazes de concretizar quer porque é essa relação que, de algum modo, justifica os CF. Segundo o consultor, os CF “têm condições muito mais interessantes de ir ao encontro do que são as necessidades das escolas (idem, p. 20) quer porque “os diretores dos CF saíram das suas próprias escolas, escolhidos pelos seus companheiros” (idem, p. 19) quer porque “o CF privilegia muito os formadores escolhidos nas suas escolas, pessoas que se foram qualificando ao longo da vida” (idem). Isto é, “o CF não se fecha nos nomes fortes da academia, não, ele também leva nomes fortes e personalidades do país, sem descurar o valor dos recursos locais” (ibidem). No mesmo sentido, ainda que valorizando outra dimensão, o formador B volta a valorizar o papel dos CF como agências de formação que substituem, com vantagens, o Ministério, a Inspeção e as Direções Regionais tendo em conta o seu raio de intervenção, o qual permite corresponder “mais às necessidades de formação do que à oferta de menus de formação” (idem, p. 34)³. Uma perspetiva que o formador C corrobora quando considera que “o CF pode ser essa mais- valia, ou seja ter uma atenção especial a cada organização, a cada contexto, às necessidades daquela escola em particular, daqueles professores” (idem, p. 43).

Se este é o tipo de discurso que privilegia as potencialidades da relação dos CF com as escolas importa valorizar a reflexão dos entrevistados que se refere aos obstáculos e às tensões que se identificam na relação entre os CF e as escolas. Por isso, vale a pena abordar o depoimento do diretor quando afirma que a “relação dos Centros com as escolas, digamos, que ela não é absolutamente linear, depende muito da dinâmica de cada escola, depende muito, também, da dinâmica que nós os diretores dos Centros

³ É aqui que eu acho que se sustentou e se inverteu nos últimos anos e os CF nascem um pouco desse espírito, deixa de ser o Ministério como agência de formação através das suas estruturas ou de inspeção ou de direções regionais e passam a ser os Centros, como tendo uma zona geográfica menor, e que correspondem mais às necessidades de formação do que à oferta de menus de formação.

vamos conseguindo criar com as escolas” (idem, p.7). Segundo o mesmo entrevistado corre-se, por vezes, o risco das escolas “delegar funções e responsabilidades que são delas” (ibidem) no CF, no que diz respeito ao seu projeto de formação, ainda que, como refere o mesmo entrevistado, “compete-nos a nós diretores também não deixar que isso aconteça e envolver ao máximo as direções [das escolas] no Centro de Formação” (ibidem). Perante este discurso, pode constatar-se que a possibilidade das escolas alienarem a construção do seu projeto de formação no Centro de Formação é um problema, o qual pode estar na origem, tal como refere o formador B, não de uma filosofia de formação que visa responder às necessidades das escolas mas de “uma formação oferecida à carta” (idem, p. 35).

O outro obstáculo que é referido pelos entrevistados tem a ver com a concorrência entre as escolas, tal como é valorizado pelo diretor que afirma que outro dos “constrangimentos é, realmente, a concorrência entre as escolas que deterioram a coesão associativa do CF” (idem, p.15). É que “as escolas públicas estão a concorrer mais, as escolas públicas concorrem para ter mais alunos, buscar eventualmente alunos a outras escolas; não é só a concorrência com o privado” (idem, p. 14), por isso “gostam de guardar o conhecimento para si, para o seu interior, que sirva os seus professores” (ibidem). É também de concorrência que nos fala o formador C, mas entre professores. Segundo o entrevistado as “escolas são espaços cada vez menos partilhados. Às vezes é mais fácil partilhar com um colega que é de outra escola, e isso acontece nas ações de formação, do que com o colega do lado” (idem, 45). Por fim o mesmo formador refere-se, como um dos obstáculos da formação, ao excesso de trabalho dos professores, afirmando que há “uma limitação, logo à partida, que é os professores não têm nesse momento, uma organização na escola, que lhes permita desenvolver projetos novos” (idem, p.46), já que a “escola está demasiada ocupada em tarefas que lhe são impostas exteriormente, se não imposta diretamente são impostas indiretamente” (ibidem). Daí que o professor tenha que “fazer formação ao mesmo tempo que dar aulas, ao mesmo que continua a preparar aulas” (ibidem).

Finalmente, há um terceiro tipo de tensões referido, ainda, pelo formador C quando este defende que os “CF têm um desafio pela frente que é muito, muito grande, que é simultaneamente, responder de forma global aos desafios que se colocam, os exames nacionais e as respostas que formatam, que tendem a fazer que todos façam igual, e dar, simultaneamente, ferramentas para que as pessoas se possam tornar mais autónomas, mais responsáveis por si e pelo seu trabalho” (idem, 43).

D – Respostas e perspectivas dos Centros de Formação

É de acordo com estes depoimentos, entre outros, que se torna necessário equacionar quais as respostas e perspectivas que os entrevistados propõem acerca do CF em estudo e, de um modo geral, acerca dos CF que existem em Portugal.

Como se pode confirmar por via dos depoimentos até este momento analisados, a falta de recursos financeiros sendo um obstáculo e um constrangimento acabou por gerar um conjunto de respostas que, como se viu atrás, permitiram que o Centro de Formação continuasse a ter um programa de trabalho significativo. Trabalho este que se desenvolveu, apesar, das dificuldades vividas.

Uma das respostas mais interessantes diz respeito ao modo como no CF em análise se geriu a bolsa de formadores. Segundo o diretor, o “novo regime jurídico da FC lança uma nova figura que é a bolsa de formadores internos, que é composta por professores das escolas associadas que se disponibilizam para partilharem o seu conhecimento” (idem, p.7). Assim, explica o entrevistado, “Sei que há um professor naquela escola que é interessante, que tem uma mais-valia de conhecimento, que é capaz de partilhar, em outra escola, então basta juntá-los e tentar construir projetos comuns que sirvam para melhorar também o próprio Centro e dar respostas formativas” (ibidem). São estes formadores que acabaram por se tornar uma espécie de mediadores entre as escolas e o CF, na medida em que “nós trabalharmos com as escolas, mas em vez das direções, trabalhamos com alguns professores” (ibidem). Não estamos, contudo, perante uma resposta isenta de problemas. Para além da já referida concorrência entre as escolas, o formador A considera que “às vezes é complicado arranjar formadores porque os formadores, hoje, não são pagos, têm que ser «libertados» ou articulados” (idem, p. 24).

Outra resposta, referida quer pelo diretor quer pelo consultor, tem a ver com a transformação do centro num polo de dinamização cultural que exprime, entre outras coisas, a construção de vínculos e de sinergias com as comunidades locais. É este o caso do CF em análise. Segundo o diretor, trata-se de “um projeto ambicioso que envolvia exatamente a Câmara e a Federação de Associação de Pais em que o CF passava a constituir como uma agência de desenvolvimento. Para além da formação, havia assessoria jurídica que era uma preocupação na altura das escolas, e que ainda é, e outras vertentes de apoio às escolas e entidades associadas” (idem, p.9). Daí que o centro tenha envolvido “o vereador da Educação da Câmara” (ibidem), tendo-se

decidido que “a Câmara fizesse parte da Comissão Pedagógica, exatamente para ligar o CF ao Conselho” (ibidem). Daí, também, que o centro se tenha envolvido em iniciativas como “por exemplo, em 2015, celebram-se os 500 anos do Foral de Gondomar e nós promovemos um conjunto de ações de formação e de iniciativas culturais” (idem, p. 15), na medida em que “acho que não se pode separar a educação da cultura” (ibidem). É esta vertente que o consultor também valoriza, referindo-se, igualmente, a outros CF que, “para além da oferta de formação continuada de cursos, oficinas, oferecem ciclos de conferências alargados, publicações. Há CF que têm revistas, boas revistas, outros tipos de materiais” (idem, p. 20-21). Ainda que reconheça que “isso varia de município para município. Há centros de Formação melhor interligados que outros” (idem, p. 21). Reconhece, também que estamos perante um novo facto que é o dessa “grande ligação à comunidade, fazendo com que o CF participe com outros parceiros, pais, comunidades, associações educativas, desportivas, em geral” (ibidem). Por isso, na sua opinião, alguns CF têm vindo a encontrar outras respostas que, no início lhes eram estranhas. São iniciativas que “têm vindo a congregar dezenas e dezenas de professores, todos os anos, que frequentam ciclos de conferências, chamaria, ciclos culturais, onde se debate coisas tão variadas, como o futuro da escola, mas também o futuro do país e também o futuro da Europa” (idem:21-22).

Finalmente, o diretor que foi entrevistado refere-se à importância do desenvolvimento de uma visão estratégica sobre os CF, dando exemplos que permitem ilustrar a importância de uma tal visão como a parceria estabelecida “com a Administração da Saúde que, na altura, era necessária” (idem, p. 10) porque não havia dinheiro para promover a formação sobre educação sexual. Foi uma tal parceria que “permitiu dar uma formação, a todos os professores, sobre educação sexual” (ibidem). Para além disso, ao “nível da educação ambiental fizemos uma parceria com a empresa das águas municipais, ao nível do ensino superior fizemos uma parceria com a Universidade Católica” (ibidem), a qual “permitiu celebrar um contrato coletivo para as escolas do CF, relativamente à avaliação externa e ao acompanhamento nas avaliações das escolas” (ibidem). Finalmente, “Termos conseguido achar novos formatos, por exemplo, com os Ciclos de Conferências que começamos em 2010 e que depois serviram de modelo para a Universidade Católica e outras entidades e CF” (ibidem).

E - Conclusão parcial

Perante o discursos dos entrevistados é possível concluir a importância dos CF para o desenvolvimento de projetos de formação contínua. Houve quem se referisse a um tempo de formação antes dos CF e a um tempo depois dos CF. Antes, considera o consultor, os “professores eram formados na Universidade ou no Politécnico, faziam a formação inicial e iam para a sua vida de trabalho, era como se a formação contínua fosse só o trabalho, só dizia respeito a cada um deles e feito em casa, à medida que, as pessoas iam lendo, desenvolvendo, faltava essa dimensão coletiva que os CF trouxeram” (idem, p. 19). É que “quando um professor termina a sua graduação na Universidade ou no Ensino Politécnico, não conseguem imaginar quais são os desafios que a profissão vai trazer. Os desafios aparecem todos os dias, na sala de aula, na relação com seus alunos, na relação com a família de seus alunos, na relação com os coletivos da escola, com as equipas de gestão da escola e sobretudo, os desafios que se colocam, enfim, nisso que é ensinar e aprender nos dias de hoje” (ibidem). Por isso, a formação contínua é decisiva, já que a vida profissional “vai trazer outros desafios, novas aprendizagens vão ser necessárias, novas técnicas, novas modalidades de trabalho, novos materiais pedagógicos. E na formação continuada dos professores, encontram respostas a esses desafios” (ibidem). Daí a importância dos CF na medida em que permitem respostas organizadas às necessidades dos projetos de trabalho dos professores, no sentido destes encontrarem “melhores respostas, respostas mais adequadas e desafiantes à profissão” (ibidem). Por outro lado, a formação contínua deverá apoiar, ainda, as “necessidades das mudanças dos currículos e necessidades que a legislação, às vezes, obriga” (ibidem).

Tendo-se constatado que o Ministério da Educação deixou de financiar os CF, desde 2010, também se verificou que a atividade formadora destes centros não diminuiu, bem pelo contrário. Uma situação, designada atrás como paradoxal, porque sendo necessário esse financiamento, até porque há compromissos que o Ministério não pode deixar de cumprir, a sua ausência conduziu os CF e, em particular este CF a diversificarem e a ampliarem as respostas às solicitações de que são alvo, o que conduziu ao estabelecimento de vínculos mais fortes com as comunidades locais, à participação em iniciativas que não se relacionavam prioritariamente com a formação contínua de professores e ao estabelecimento de parcerias inéditas. Para além destas medidas, importa valorizar o investimento nos recursos locais, ainda que tivesse sido

necessário uma gestão cuidada do fenómeno de concorrência entre as escolas⁴. Seja como for, e mesmo que as circunstâncias fossem outras, a relação entre os CF e as escolas é sempre uma relação estrategicamente decisiva e, sobretudo, é uma relação a construir como nos lembra o consultor na sua entrevista quando afirma que “as coisas precisam sempre de um tempo próprio para poderem ser construídas” (idem, p.20). Uma questão que, segundo o mesmo entrevistado, parece ser um dos pontos fortes do CF em análise, o de “uma grande ligação às suas escolas” (idem, p.21), já que “o CF nunca desenha um plano de oferta formativa que não esteja de acordo com as necessidades, os desejos, as motivações das suas escolas” (ibidem).

Por fim, há um assunto que é, sobretudo, abordado pelo consultor e pelo formador C e que diz respeito à importância do perfil do diretor dos CF. Para o referido formador “boa vontade de muitos diretores dos CF” (idem, p. 43) é uma mais-valia, já que “continuam a lutar para que haja formação contínua em Portugal” (ibidem). Para o consultor “um dos pontos fortes do CF [do CF que está a ser objeto desta análise] está muito ligado ao perfil do seu diretor, um homem, de verdade, com grande sentimento de pertença à comunidade, um grande sentimento de prestação de serviços à educação deste país, um homem muito comprometido de verdade, muito comprometido do ponto de vista político, ideológico e pedagógico com a construção de uma escola de qualidade” (idem, p. 21). Trata-se de uma dimensão que adquire alguma importância na reflexão sobre os CF quer porque este é um assunto que não se pode ignorar, ainda que se sua visibilidade tenda a ser reduzida, quer porque pode estar na origem de um processo perverso ao qual o próprio acaba por se referir quando constata que as “preocupações das escolas são outras, entendem que o CF está bem entregue e, portanto, às vezes, demitem-se um pouco da sua função” (idem, p. 9). Ou seja, se o perfil de um diretor de um CF é um assunto que não pode ser negligenciado, importa, também, que os diretores, com um perfil adequado, não caiam na armadilha que o voluntarismo pedagógico anuncia, contribuindo para que as escolas deleguem neles responsabilidades que são, de facto, destas escolas.

⁴ “Nós, diretores do CF, temos que saber gerir “muito bem essas atividades de cada uma das escolas e ter noção que esse contexto não é o contexto que as escolas gostem de se associar, as escolas gostam mais de esgotar suas coisas para si. Exatamente porque estão a concorrer com a escola do lado, isso é infelizmente, um processo que se vai desenvolvendo e que se vai incrementar, portanto, temos que ter muita atenção a isso” (Apêndice 4, p.13).

5.2 A Formação Contínua: Potencialidades, oportunidades, tensões e vulnerabilidades

A reflexão sobre a Formação Contínua (FC) decorre, igualmente, da análise dos discursos dos entrevistados mas, também, das análises quer dos planos relacionados com as ações de formação, consideradas exemplares pelo diretor do CF estudado, quer dos relatórios dos formadores que dinamizaram tais ações. Trata-se de uma reflexão que terá em conta o referencial teórico que tem vindo a suportar este trabalho, o qual se encontra organizada em função do seguinte conjunto de categorias de análise:

- a) as finalidades da Formação Contínua;
- b) a dinâmica das ações que foram objeto de análise;
- c) o impacto destas ações.

Finalmente, não se pode dissociar esta análise dos dados que já foram objeto de interpretação sobre os Centros de Formação, na medida em que a reflexão sobre estes centros exprime, só por si e também, um conjunto de representações prévias sobre a formação contínua e os seus atores que não poderão ser desvalorizadas.

5.2.1 As finalidades da Formação Contínua

Numa leitura global dos depoimentos verifica-se que a atualização científica e pedagógica são razões que estão presentes nos discursos dos três formadores para justificar a importância da Formação Contínua (FC)⁵. Neste sentido, estamos perante

⁵Para o formador A a Formação Contínua (FC) justifica-se para que “os professores se possam ir formando ou ir reformando, digamos assim, ao longo da carreira” (Apêndice 4, p. 27). Para este formador “estamos sempre a aprender e, às vezes, há coisas novas, há situações que surgem e é necessário que os professores tenham conhecimento delas” (ibidem). Para o formador B a FC “serve para várias coisas ou devia servir para várias coisas, para já uma atualização científica dos professores e é evidente que há sempre necessidade nisso, por mais seguro, por mais bem formado que o professor tenha sido (idem, p.36), ainda que não deixe de referir que há uma interseção entre formação científica e pedagógica, já que “quando eu me confrontar com os problemas da aprendizagem do ensino vêm as minhas necessidades científicas, eu sei que não se pode desprezar nenhum dos vetores, mas um não pode aparecer dissociado dos outros” (idem, p.37). Para o formador C a FC é necessária para que “haja uma atualização dos conhecimentos, das experiências de cada professor ao longo de seu percurso profissional” (idem, p. 44), ainda que tal atualização seja vista como “um momento que os professores sejam capazes, e tenham um tempo, para pensar sobre essas experiências e integrá-las” (ibidem).

respostas expectáveis que, por isso, merecem ser perscrutadas com mais atenção, nomeadamente aquela que o formador B propõe quando afirma que

“o ensino é feito eminentemente destas duas componentes, que é a componente científica, sim senhor e é sempre importante e necessária, a renovação no sentido que há coisas novas, há novos saberes, mas também há novas organizações do próprio saber e nós temos que estar em constante atualização para aquilo que é nossa função, que não é saber muito, é transmitir ou melhor, fazer com que os outros aprendam, aquilo que eu sei “ (idem, p. 36).

Trata-se de uma resposta interessante porque permite compreender como a formação científica e pedagógica se interpenetram e não podem ser vistas como componentes dissociadas entre si. Sendo esta uma reflexão que não poderá ser confinada, apenas, à formação contínua adquire, no entanto, no discurso do mesmo uma certa importância, sobretudo quando este, para explicitar e valorizar o papel da FC a confronto com a Formação Inicial de Professores. Segundo ele, trata-se de um tipo de formação que tem “maior potencialidade de inovação e de mudança do que a própria formação inicial” (idem, p.33) quer porque, na sua opinião, “as pessoas saíam com uma grande idealização da formação inicial e que chegam aos locais de trabalho e, normalmente a perdem” (idem, p.32)⁶ quer porque a FC é uma formação que se define como uma iniciativa de “baixo para cima e centrada na própria escola” (idem, p. 34).

Em suma, nestas palavras há todo um conjunto de intenções formativas que, no mínimo, valoriza a Escola como espaço de formação, o qual, para este formador, deverá ser um espaço de formação consequente. É o que se infere, pelo menos, de afirmações como aquela em que o referido formador considera que “aquilo que eu acho que é o grande desafio hoje, portanto o meu desafio para toda a formação, é que o discurso inovador passe para a sala de aula, passe para as práticas, se sinta no trabalho com as crianças (idem, p. 39). Daí que afirme que aquilo que ele vai “conseguir é que as pessoas experimentem na prática e que eu me coloque durante esse tempo mais como

⁶ Para o formador B há, nas escolas, “uma cultura profissional que puxa para trás, mais conservadora, menos inovadora, mais desiludida e os professores regressam, voltam atrás e perdem muito do seu idealismo e da sua vontade de inovar” (Apêndice 4, p. 32), por isso é que ele afirma que “Eu acho que os dois primeiros anos são das desilusões e depois as pessoas desiludem-se mesmo e entram na rotina” (ibidem).

um recurso para a mudança deles, do que propriamente um discurso sobre a necessidade de mudança” (idem, p. 37).

No discurso deste formador é interessante, também, constatar a importância que este atribui ao contributo da FC para a mudanças das concepções sem as quais parece não haver mudança de práticas. Isto é, a FC não se pode dissociar do peso das “crenças, concepções, imagens que as pessoas têm sobre a escola, sobre o ensino, sobre a aprendizagem e que são comuns à sociedade, em geral, aos pais e aos professores. No fundo é uma coisa muito estranha (...), como é que as pessoas gostando, em geral, pouco dos seus processos de educação, mais tarde os vangloriam” (idem, p.39). Daí que considere que estamos perante “uma contradição brutal e para mim esses são os piores obstáculos” (idem:40). Por isso é que, segundo o entrevistado, há “uma grande resistência às mudanças e medo também, insegurança também, têm receios, têm medo” (idem, p. 38).

Neste sentido, e para este formador, estamos perante um problema complexo, ao ponto do entrevistado confessar que tem pouca fé na formação como um instrumento e oportunidade de mudança, ainda que também ache “que não há outra maneira senão ir fazendo” (idem, p.39). Daí que, apesar do cepticismo acabado de anunciar, ele afirme que “eu acredito na formação, mas tenho consciência que, na realidade, é lenta de um processo lentíssimo e limitadíssimo, e a verdade é que nós andamos há mais de uma centena de anos a tentar...” (ibidem).

De acordo com esta abordagem, mais do que a atualização científica e pedagógica, o que se valoriza é o contributo da FC para a inovação pedagógica, aceitando-se que a formação contínua possa constituir uma resposta ao conservadorismo pedagógico que se afirma no interior das escolas⁷, desde que as pessoas possam ter outras experiências, em ambiente protegido, que as ajudem a adquirir novas competências e a verificarem outras possibilidades de intervir profissionalmente, de forma bem- sucedida⁸.

Confrontando este discurso com o depoimento do formador C constata-se que também este reconhece a complexidade dos projetos de formação contínua, ainda que o

⁷ Afirma o formador B que o “meio profissional tem tendência a ser conservador, tem tendência a ser retrógrado e aquilo que é produzido noutra sentido... resiste completamente às mudanças e faz recuar...” (Apêndice 4, p. 37), acrescentando que os “professores mais velhos estão sempre à espera que os mais novos percam as ilusões, que os mais novos procurem não remar contra a maré, até que os deixem de por em causa, porque em todas as profissões nós temos tendência a cair na rotina e, portanto, os novos são algumas ameaças à nossa rotina” (ibidem).

⁸ Segundo o formador B, “as pessoas têm que experimentar, enquanto estão de algum modo protegidas. enquanto estão naquela formação, é que elas têm que experimentar e que afinal podem ir mais longe, conseguem outras competências e os alunos não saem todos pelo teto nem pela janela” (idem, p.38).

faça por outra via. Enquanto para o formador B a complexidade tinha a ver com o obstáculo que as crenças pedagógicas conservadoras dos professores constituem, para este formador, o formador C, tal complexidade é lida à luz das tensões que se vivem nas escolas quer entre a necessidade da mudança pedagógica e a resposta aos problemas que nada têm a ver com tal mudança⁹ quer com o excesso de tarefas a que, hoje, os professores estão sujeitos¹⁰. Segundo o referido entrevistado, estes “problemas que se colocam na escola e ao professor, em cada dia, vão colocar-se também na formação de professores” (ibidem). Seja como for, o mesmo entrevistado considera que o grande objetivo da FC deve estar relacionado com a reflexão dos professores sobre a sua própria prática quando afirma, entre outras coisas, que “Faz falta de facto, alguma reflexão sobre esse trabalho, alguma organização sobre o percurso que fez, alguma seleção daquilo que é mais importante, daquilo que falhou, daquilo...” (idem, p.44), o que “só é possível, no momento em que ele próprio reflete sobre o seu próprio trabalho” (ibidem). Por isso, é que os docentes precisam de tempo, já que “se ao professor não for dado esse tempo, ele fica demasiado enredado em trabalhos burocráticos, na preparação das aulas e dos testes e não se desliga, não tem um olhar mais alargado, mais complexo sobre a sua própria atividade” (ibidem). Infere-se que a FC para este formador, apesar de também ele afirmar a importância da atualização científica e pedagógica como finalidades da FC, a formação pode constituir um meio de reabilitação dos professores como profissionais aos olhos de si próprios, já que a formação pode contribuir para que os docentes se “sintam construtores do seu próprio percurso” (idem, p. 45). A FC, por isso, “é, para mim, esse lugar, esse tempo, em que cada professor pode ter a oportunidade de encontrar respostas às suas necessidades” (idem, p. 44).

A perspetiva do formador A distancia-se, de algum modo, das perspetivas dos entrevistados anteriores porque enquanto estes valorizam, como objetivo da FC, o

⁹ Segundo o formador C há “uma série de tensões geradas na escola e na sala de aula que depois se refletem na formação (...). Que formação é que temos nesse momento? Temos formação para as metas” (Apêndice 4, p.45). Um objetivo que é contraditório “com a formação que nós durante muitos anos conseguimos, que foi apelar à inovação, apelar ao desenvolvimento profissional, apelar à autonomia” (idem, p. 46).

¹⁰ Para o formador C “Não há tempo e esse tempo não é só tempo real, são os professores de facto têm uma tarefa imensa de cumprir com o programa, o cumprimento do programa é muito difícil, com programas que estão a mudar, nesse momento em Portugal, com uma exigência cada vez maior e níveis etários cada vez mais baixos” (idem, p. 46). Trata-se de uma afirmação que é congruente com outras, do mesmo entrevistado, que considera que há “uma limitação, logo à partida, que é os professores não têm nesse momento, uma organização na escola, que lhes permita desenvolver projetos novos” (ibidem), sendo que a “escola está demasiada ocupada em tarefas que lhe são impostas exteriormente, senão imposta diretamente são impostas indiretamente” (ibidem), daí que o professor tenha que fazer formação ao mesmo tempo que dar aulas, ao mesmo que continua a preparar aulas” (ibidem).

contributo para a promoção da inovação pedagógica ou a necessidade de afirmação da autonomia profissional dos professores, este último visa, acima de tudo, dotar os professores com ferramentas, como o próprio o reconhece quando afirma que “Quero sempre que os meus formandos saibam é usar a ferramenta, saber para que que ela serve e como é que ela pode ser utilizada e nada melhor do que dispor de casos práticos e reais, com que eles possam trabalhar com as ferramentas” (idem, p. 28). Ferramentas estas que, na perspectiva do formador A, visam dotar os professores “de competências para trabalhar com a ferramenta Excel, mas ao mesmo tempo, fique dotado com uma ferramenta pessoal de avaliação” (idem, p. 28-29).

Confrontando estes discursos com as razões justificativas das ações, patentes nos planos de formação analisados (Apêndice 2), constata-se que é a reflexão sobre as práticas, as intervenções nos contextos de trabalho, as respostas a problemas e o contributo para a melhoria do desempenho e da motivação dos alunos que justifica tais ações. Só num dos planos é que se refere a formação em Educação para as Ciências como razão que se invoca para apresentar a ação. Se analisarmos os efeitos a produzir verifica-se que promover mudanças (três referências), promover a reflexão contextualizada dos professores (duas referências), promover iniciativas ou desenvolver a colaboração entre docentes (uma iniciativa) são expectativas que, de algum modo, parecem exprimir a recusa de uma perspectiva ortopédica de formação, assumindo, pelo contrário, a necessidade dos professores se assumirem como profissionais reflexivos e participantes ativos do conhecimento profissional que lhes diz respeito. Daí o investimento em projetos de formação que vinculados aos desafios, as exigências e os problemas das escolas. Ainda que não se possua dados para afirmar que este é o modelo dominante do CF analisado, sabe-se que, pelo menos, é o modelo desejado pelo diretor do mesmo que ao propor os projetos de formação abordados, e os respetivos formadores, como exemplos de boas práticas formativas confere visibilidade a um modelo de formação sobre o qual vale a pena continuar a refletir.

5.2.2 A dinâmica das ações analisadas

Através dos depoimentos dos entrevistados e da análise dos documentos disponíveis é possível aprofundar o debate sobre as propriedades de projetos que são definidos como exemplos de boas práticas.

Do ponto de vista das informações obtidas através das entrevistas constata-se que as ações analisadas decorrem do pressuposto através do qual se valoriza a contextualização da formação como uma propriedade desejável dos projetos de formação contínua. O formador A, por exemplo, defende que “cabe um pouco mais às escolas elaborarem o seu próprio plano de formação” (idem, p.25). Uma opção que é valorizada pelo diretor quando explica como constrói o plano de formação do CF, afirmando que “no fundo é pegar nos planos de formação destas entidades e tentar construir um plano de ação coletiva que dê respostas a estas necessidades” (idem, p.2).

Para o formador B mais do que saber quem constrói o programa de formação, importa compreender qual o impacto do projeto de formação nas salas de aula dos formandos. Para este formador não basta

fazer umas ações cheias de jogos engraçados, podem ser muito interessantes, eles divertem-se muito enquanto ali estão, podem gostar muito, a seguir fazem umas boas avaliações, estamos todos numa boa, mas eu sei que chegam às escolas, às suas salas de aula e nada daquilo acontece. Porquê? Não é por má vontade. Dizem: é porque está bem, mas isto é aqui, não se aplica... (idem, p.37-38).

Daí que pergunte “como é que eu posso lançar um atividade ou que tipo de atividade eu posso lançar, às pessoas, de modo que aquilo que eu vou fazer, durante o tempo em que eu estou com elas, seja para responder a coisas que elas terão que fazer na prática?” (idem, p. 38). A relação com o contexto de trabalho assume, assim, uma importância decisiva porque, para este formador, a formação terá que ter implicações concretas nas práticas pedagógicas dos professores. Daí que, na sua opinião, se deva “arranjar estratégias e criar alguns mecanismos para que a escola se comprometa, o que quer dizer, que os professores se comprometam uns com os outros de fazer mudanças, dentro da sua sala de aula” (ibidem). Neste caso “a minha formação vem no comentário aos trabalhos deles e na troca de informação entre eles” (ibidem). Mesmo que acabe por

afirmar que “eu acredito que o efeito da formação que eu faço, ou que outros fazem, é mínimo” (idem, p.40), não deixa de concluir que

não há outra hipótese, se não ir fazendo, se não ir demonstrando, se não ir passando a palavra, criando modelos práticos, criando formas que as pessoas possam ver que podem funcionar de outra maneira. É levando as pessoas a refletirem sobre como os jovens aprendem hoje fora das escolas, sobre as maneiras como as pessoas adquirem as coisas. É reflexão, discussão e alternativas com a consciência de que mudar mentalidades, mudar a maneira de pensar, mudar a representação das pessoas, é um trabalho árduo e muito demorado (ibidem).

Esta é uma perspectiva que o depoimento do formador C complementa quando afirma que qualquer ação de formação “deve ser uma ação que tenha como fim uma ação direta na sala de aula” (idem, p. 44) para que os formandos tenham “a possibilidade de estar e experimentar qualquer coisa que tenham aprendido e depois que tenham também a oportunidade de dar um *feedback* disso ao grupo com o qual se trabalhou antes” (idem, p. 45). Daí a necessidade de todos terem a “possibilidade de serem formadores e formandos para fazer os dois papéis, porque eu acho que há sempre alguma coisa que temos que aprender com o outro” (idem, p. 47).

Em larga medida, podemos afirmar que os depoimentos recolhidos apontam para a ideia de que “a formação de professores só faz sentido se for para proporcionar melhores aprendizagens aos alunos” (idem, p.3), tal como defende o diretor do CF, ainda que, para que um tal objetivo se concretize, seja necessário “reconstruir o conhecimento, reconstruir estratégias, criar novas redes de conhecimento” (ibidem). E fazê-lo, como se pode concluir pelos depoimentos coletados, a partir de “ações que assentem numa necessidade identificada pela escola” (idem, 40), como considera o formador B, o qual valoriza, também a “determinação de mudança em que os formadores são essencialmente recursos que trazem apoios novos, que trazem coisas não esperadas, que devem estar informados mas que venham a propósito da identificação quer da necessidade, quer do caminho para mudar” (idem, 40-41).

5.2.3 O impacto das ações analisadas

Qual é o impacto dos programas de formação sujeitos a uma tal dinâmica?

Para responder a esta questão consultou-se e analisou-se os relatórios dos formadores (Apêndice 3), alguns dos quais contêm os depoimentos dos formandos com os quais trabalharam. É a partir destes relatórios e do confronto a estabelecer com a análise dos depoimentos já realizada, que se tentará responder àquela questão.

A leitura dos relatórios mostra-nos que é a troca, a partilha, a colaboração entre pares e o trabalho de grupo, um dos fatores mais valorizados. Para além da experiência de colegialidade gerada pelas ações de formação, os formadores referem-se, igualmente, ao impacto destas ações sobre as práticas dos formandos ou sobre os contextos escolares. Isto significa que, possivelmente estamos perante iniciativas de formação cuja importância se afere pelo modo como contribuem para a transformação das relações entre pares, ao nível da docência, e pelo modo, também, como afetam a prática dos formandos. Sendo duas dimensões distintas do impacto da formação não deixam de ser dimensões significativas pelo modo como as poderemos relacionar com os depoimentos, já referidos anteriormente, sobre as finalidades e as dinâmicas dos projetos de formação.

Há uma congruência interna aos discursos analisados, no que diz respeito à valorização das intervenções nos contextos de trabalho, adquirindo, porventura, um maior nível de explicitação o impacto da formação como oportunidade capaz de proporcionar experiências de colaboração entre docentes mais gratificantes que, de algum modo, se relacionam com uma terceira dimensão dos discursos, aquela através da qual há referências à valorização da reflexividade docente como uma propriedade das boas práticas de formação. Nos relatórios há chamadas de atenção explícitas para este facto (Cf. Apêndice 3, p.3), assim como há referências mais implícitas sobre o mesmo assunto.

É nos relatórios referentes à modalidade de Projeto (idem, p.5-6) e à modalidade de Oficina (idem, p.4) que os formadores decidiram incluir os testemunhos dos professores que participaram em ambos os tipos de iniciativas. São estes testemunhos que confirmam, para além da importância da colaboração e da partilha entre professores, quer o impacto das ações sobre as representações destes face aos alunos e aos atos de ensinar e de aprender quer o impacto sobre o trabalho dos alunos.

Uma leitura dos depoimentos referentes à ação de formação em Matemática permite compreender que há indícios de que a participação dos professores nas ações de formação contribui para estabelecer uma rutura com o modo de trabalho pedagógico proposto pelo paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010)¹¹, em função da qual a relação dos alunos com as tarefas se transforma numa relação mais significativa quer do ponto de vista da motivação¹² quer do ponto de vista das aprendizagens na disciplina em causa¹³. Trata-se de uma situação que pode ser melhor compreendida quando alguns dos formandos confessam, entre outras coisas, que “Aprendi a estar mais atento àquilo que eles pensavam e como pensavam” (Apêndice 3, p.6) ou que “Aprendi que os alunos têm um potencial que ignoramos” (ibidem) ou, ainda, que “Eles brotaram de uma forma que nos surpreenderam” (ibidem).

Ainda que a leitura dos depoimentos dos formandos relacionados com a formação na área de Ciências, no âmbito de uma Oficina (Apêndice 3, p.4), não sejam tão explícitos acerca do desempenho dos alunos há algumas referências à “maior confiança sobre o modo de desenvolver nas crianças competências que lhes permitam alcançar alguma compreensão no domínio científico” (ibidem), ao facto de se reconhecer que os “alunos aprendem a cooperar uns com os outros” (ibidem) e a reflexão “sobre a importância da participação ativa dos alunos” (ibidem). Para além disso, a ação é valorizada por mostrar que “o professor tem hoje ao seu dispor novas formas de ensinar, mais motivadoras e desafiantes” (ibidem). Seja como for, no caso desta ação, o que os formandos tendem a valorizar mais são as “partilhas de saberes” (ibidem), a “colaboração entre os colegas formandos” (ibidem) ou a “integração da teoria e da prática” (ibidem).

¹¹ Afirmações como aquelas que se transcrevem: “Não limitamos os nossos alunos àquele pensamento linear”; “Deixamo-los desorganizadamente organizar o seu pensamento” ou “Conseguem aplicar/descrever com segurança e alegria as diversas estratégias do seu raciocínio” (Apêndice 3, p. 5) podem ser entendidas como indícios da rutura atrás referida.

¹² “Os alunos empenhavam-se e interessavam-se mais pelas aulas de matemática”. “Os alunos reagiram com toda a motivação e entusiasmo”. “os alunos sentem-se envolvidos”. “Os alunos ficavam contentes e muito motivados”. “Os alunos mostraram-se mais entusiasmados, aprenderam a gostar da matemática”. “Chegaram à escola bastante satisfeitos, por serem capazes de explicar aos pais o que tinham aprendido na escola”. “Eles ganham gosto pela matemática e uma aprendizagem mais sólida” (ibidem).

¹³ “Conseguem aplicar/descrever com segurança e alegria as diversas estratégias do seu raciocínio”. “Os alunos mostram-se mais interessados, atentos e desenvolvem um raciocínio matemático excelente”. “É uma mais-valia para os alunos que vem mudar a relação e a qualidade da aprendizagem dos conceitos matemáticos”. (Apêndice 3, p.5).

Finalmente importa abordar, também, o relatório do Círculo de Estudos, referente a uma ação de formação dedicada a apoiar o processo de autoavaliação das escolas, na medida em que nos mostra como através da ação de formação foi possível desenvolver esse processo e construir sinergias que permitiram concretizá-lo¹⁴.

5.2.4 Conclusões parciais

Abordando, em retrospectiva, a reflexão produzida a partir da análise dos dados pode constatar-se que os testemunhos recolhidos e os documentos analisados adquirem um sentido mais amplo com os dados apresentados sobre o impacto das ações realizadas. São dados que confirmam não só que a sala de aula ou as escolas constituem o epicentro das ações analisadas como, igualmente, que o objetivo das mesmas é o de “proporcionar melhores aprendizagens aos alunos” (Apêndice 4, p.3). Uma finalidade que, como se demonstra neste estudo, passa pelo desenvolvimento das competências de reflexão dos professores e pela experiência de colegialidade que estes possam viver nas ações de formação em que participaram. Duas condições parecem afirmar-se como decisivas a relação entre as ações e os desafios concretos vividos pelos professores nos respetivos contextos de trabalho e o papel dos formadores. Neste caso, o estudo é mais eloquente acerca deste último aspeto mostrando, tal como é referido pelo formador B, “que os formadores são essencialmente recursos que trazem apoios novos, que trazem coisas não esperadas, que devem estar informados mas que venham a propósito da identificação quer da necessidade, quer do caminho para mudar” (idem, p.40-41).

Fica em aberto a problemática, já referida, da relação entre as ações e os desafios concretos vividos pelos professores nos respetivos contextos de trabalho. É possível concluir-se que a mesma é uma temática recorrente nos discursos e nos documentos, ainda que seja necessário compreender quando é que os desafios passam a ser desafios para os professores, sobretudo quando estes os vivem como problemas.

É esta transição do problema para o desafio que este estudo não nos permite abordar, ainda que, recuperando as palavras do formador B, se compreenda que o

¹⁴ “Revelaram-se enriquecedoras e constituíram-se como essenciais para a criação de condições para a construção de uma cultura de autoavaliação na escola”. “Análise crítica e reconstrução do modelo para a autoavaliação da escola”. “Envolvimento de outros docentes”. “Participação na produção de um modo para autoavaliar a escola, desde a reflexão sobre o modelo”. “Reflexão sobre as informações recolhidas e ao alargamento do processo à comunidade escolar”. “Papel mobilizador assumido por todos os formandos ao longo de todo o processo” (Apêndice 3, p. 3).

sucesso da ação que dinamiza é entendido por ele em função de uma dinâmica onde os professores, depois de identificarem a matemática como uma área crítica “pediram uma ação, ação que, de algum modo, foi pontual, a qual os satisfez. Mas eles perceberam que tinham que ir mais longe, então tentaram socorrer-se de um programa que querem implementar ao longo do tempo e portanto, eu estou a apoiar a experimentação desse programa” (ibidem). Porque é que os formandos quiseram ir mais longe? Porque é que decidiram envolver-se no programa? Estas são questões às quais não se pode responder por via dos dados obtidos, ainda que sejam questões sobre as quais importa refletir quando se abordam os projetos de formação contínua inovadores.

5.3 – Conclusão

É possível concluir que este estudo, através do qual se visava compreender as propriedades do que pode ser designado por boas práticas de formação contínua, permite constatar que a formação contínua não só terá que ser desenvolvida em função de um vínculo estreito com os contextos de trabalho dos professores como poderá constituir um objeto de reflexão para pensar a atividade formadora de uma forma bastante mais ampla.

O estudo confirma que nem a racionalidade formadora ortopédica é uma racionalidade desejável nem o modo de trabalho pedagógico sujeito a uma racionalidade instrutiva, aquele que Lesne (1984) apelida de MTP1, pode responder aos desafios vividos pelos professores nas escolas e muito menos ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional que tais desafios suscitam.

Não creio que estejamos perante conclusões tão originais quanto isso acerca das características dos projetos de formação contínua empoderadores, na medida em que se confirmam os pressupostos básicos sobre a relação entre formação contínua e contextos de trabalho (Correia, 1991; Nóvoa, 1997; 2002; Pereira, 2001), sobre a formação contínua como desafio de redefinição identitária (Lopes, 1999) ou sobre o contributo da formação para a construção de coletivos mais avisados e solidários (Cosme, 2009; Pereira, 2001) e a transformação das perceções sobre os atos de ensinar e aprender no sentido de estabelecer ruturas com o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Se é verdade que, neste sentido, este estudo se limita a confirmar outros estudos, importa reconhecer que há dimensões do mesmo que permitem clarificar algumas

problemáticas, particularmente aquelas que têm a ver com o estatuto dos Centros de Formação como entidades dinamizadoras da formação contínua, as soluções que se têm vindo a desenhar neste âmbito e os modos como os formadores constroem as relações com os formandos, o que, num tempo de desinvestimento financeiro na formação contínua de professores como aquele que se vive em Portugal ou do congelamento na progressão das carreiras, parece constituir um fator que, ao potenciar o desenvolvimento de projetos de formação centrados mais nas preocupações pedagógicas e profissionais dos professores, conduz a que estes assumam um maior protagonismo na definição dos programas de formação que lhes dizem respeito.

Por fim, interessa referir, apenas, que a reinvenção da margem de manobra dos CF é algo que merece ser abordado de forma mais aprofundada, tendo em conta o trabalho da entidade formadora que estudamos, a qual, muito por mérito do seu diretor, tem vindo a encontrar respostas que permitem, por exemplo, que o CF tenha uma taxa de execução de ações superior àquela que tinha tido no tempo em que era financiado. Trata-se de uma problemática que deveria merecer mais atenção em próximos projetos de pesquisa porque a confirmar-se uma tal capacidade de resiliência confirma-se, mais uma vez, que os CF permitem que compreendamos as potencialidades “do exercício de intervenções que se constroem localmente, envolvendo instituições e profissionais numa dinâmica de transformação instituinte” (Trindade, 2007:93) que permitiu que, no domínio da formação contínua se transitasse dos desejos para a concretização de uma realidade.

CAPÍTULO III

Considerações Finais

Face aos problemas enfrentados, hoje, pelos professores nas escolas há que encontrar soluções, tentar definir novas respostas ou partilhar visões, estratégias e materiais. Trata-se de um desafio que pode ser imputado, também, à formação contínua como espaço de encontro onde os professores poderão refletir sobre as suas práticas e encontrar, por esta via, um caminho para pensar a profissão.

A formação contínua, deste ponto de vista, deve ser entendida como uma oportunidade para melhorar a qualidade das respostas dos professores, em função da qual se contribui para a formação e a aprendizagem mais significativa dos seus alunos. Neste sentido, a formação contínua não deve ser pensada, apenas, como um aperfeiçoamento, mas, antes, como uma proposta inovadora voltada para as reflexões sobre as práticas, sobre as partilhas de experiências, a troca dos saberes, o trabalho colaborativo entre os colegas da profissão, buscando outras respostas e uma outra relação com a Escola.

Ainda que a realidade da educação brasileira seja bem distinta da realidade portuguesa, é possível encontrar preocupações e interesses comuns na busca de alternativas para enfrentar os desafios e as exigências da profissão. A necessidade de encarar a formação como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervêm à margem dos projetos profissionais e organizacionais da escola, é uma questão que deve unir os professores de ambos os países. A possibilidade de, através da formação contínua, existir a possibilidade dos professores encontrarem respostas aos seus anseios, angústias e tensões que são vivenciados no seu cotidiano escolar e que possam se sentir motivados para enfrentar os grandes desafios e exigências da sociedade do conhecimento é um segundo aspeto que tanto tem a ver com o Brasil como com Portugal. Nestes países também é necessário que a formação contínua seja encarado como algo que faz parte da vida do professor, num processo que implica reflexões autênticas sobre as suas práticas, pois é necessário reconstruir o conhecimento, reconstruir estratégias, criar novas oportunidades e desafios que respondam aos conflitos e tensões vividos diariamente nas escolas.

Entretanto, a formação contínua, seja cá ou seja lá, deve estar voltada também para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores levando-se em conta a necessidade dos docentes assumirem uma outra postura como professores, repensando a gestão do processo ensino-aprendizagem e desenvolvendo novas competências, em função de um tipo de formação se encontre centrada na escola e com os projetos que aí têm lugar.

Em suma, diante das necessidades apontadas frente aos novos desafios e exigências da educação exigem-se mudanças e inovações para as quais a formação contínua pode contribuir quer através da congregação das vontades dos professores quer através do processo de partilha e do envolvimento em projetos comuns. Trata-se de uma oportunidade que pode contribuir para a mudança de representações, de concepções e de crenças que, muitas vezes, são o maior obstáculo à mudança pedagógica tão desejada. Uma mudança que exige que os professores sejam apoiados, nomeadamente pelos seus pares, a lidar com a insegurança e o medo, derivados da necessidade de transitarem da sua zona de conforto para uma zona curricular e pedagogicamente mais arriscada.

Este trabalho sobre formação contínua foi, assim, uma oportunidade de aprofundar a reflexão sobre o tema, de forma a responder às minhas dúvidas e aos meus anseios, permitindo-me hoje desenvolver um novo e mais esclarecido olhar sobre a problemática.

Em última análise o que está em jogo é a recusa de uma escola que seja apenas transmissora de saberes, defendendo-se, antes, a existência de uma escola que permita a construção dos saberes, onde os professores sejam os mediadores, os facilitadores das aprendizagens promovendo ambientes que permitam aos alunos ter a oportunidade de construir, participar, partilhar suas aprendizagens e experiências, deixando, assim, de ser vistos como o ‘problema’ para passarem a ser um aliado. Isto obriga a que o professor aprenda a respeitar as especificidades dos alunos, aprenda a suscitar a sua participação ativa, aprenda a criar as condições para que as aprendizagens ocorram de forma significativa. Não é uma tarefa fácil. É uma tarefa que exige suporte e desafios adequados quer do ponto de vista científico quer do ponto de vista pedagógico, uma tarefa que tem que ser vista como um desafio permanente num cotidiano escolar marcado por muitas tensões e obstáculos. É essa tarefa, então, que terá que ser entendida como a razão em função da qual se justifica a formação contínua.

Percebe-se hoje, a importância da formação contínua na vida do professor, pois fica quase que impossível falar de “qualidade do ensino e de educação para todos”, sem

se pensar na formação contínua dos professores; formação voltada para a valorização, o aperfeiçoamento, a qualificação, pois como o próprio nome diz, é um processo constante, uma construção no seu dia-a-dia, uma reflexão dos saberes, uma partilha das práticas, enfim, inovações, motivações, que fazem a diferença dentro da sala de aula.

À luz das reflexões feitas a partir deste trabalho concluí que a formação contínua não pode ser uma imitação menor da formação inicial, até porque, como o estudo o demonstra, é esta que, de algum modo, poderá beneficiar daquela. Reconhece-se, finalmente, que a formação contínua não é a solução para todos os problemas ainda que possa contribuir para a afirmação dos professores como profissionais mais reflexivos e, deste modo, oferecer uma possibilidade de mudança, através da busca de outras respostas para as questões aqui discutidas no seio de um grupo de profissionais cuja importância também pode ser redescoberta nos espaços de formação contínua.

Referências Bibliográficas

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Alarcão, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, Isabel (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

Amado, João (2013). *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Ferreira, Sónia (2013). A entrevista na investigação educacional. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa Em Educação* (pp.207-232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Costa, António Pedro & Crusoé, Nilma (2013). A Técnica da Análise de Conteúdo. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João & Freire, Isabel (2013). Estudo de caso na investigação em educação. In João Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp.121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canário, Rui (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

Charlot, Bernard (2005). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, V.11, N.º 31, pp. 7-18.

Correia, José Alberto (1991). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: Edições ASA.

Correia, José Alberto & Felgueiras, Margarida (1999). A análise de necessidades na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das

experiências In José Alberto Correia (org.), *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp.11-46). Porto: Edições ASA.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.

Hadji, Charles & Jacques, Baillé (2001). *Investigação e Educação: Para uma “Nova Aliança: 10 Questões Acerca da Prova*. Porto: Porto Editora.

Lesne, Marcel (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos: Elementos de análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lopes, Amélia (1999). Modos de trabalho pedagógico: A pedagogia da análise. In José Alberto Correia (org.), *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 47-58). Porto:Edições ASA.

Lopes, Amélia et al. (2011). *Formação Contínua de professores-1992-2007: Contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva*. Porto: Livpsic.

Morgado, José Carlos (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Stº Tirso: De Facto Editores.

Nóvoa, António (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA.

Nóvoa, António (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições ASA.

Pereira, Maria de Fátima (2001). *Transformação educativa e formação contínua de professores: Os equívocos e as possibilidades*. Lisboa: IIE.

Quivy, R. & Campenhoudt, Luc Van (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ªed. Lisboa: Gradiva.

Schön, Donald A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Thurler, Monica G. (2001). *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Trindade, Rui (2007). Os centros de formação contínua de escolas: Para além das evidências... In Morgado, José Carlos; Reis, Maria Isabel (orgs.), *Formação e*

desenvolvimento profissional docente: Perspectivas europeias (pp.89-93).
Braga:Universidade do Minho (Cadernos CIEd).

Trindade, Rui & Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Zeichner, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.