

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA



Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos  
e Dirléia Fanfa Sarmento (Organizadores)

Afrânio Mendes Catani • Bernardete Angelina Gatti • Carmen García Guadilla  
Diego Jorge Ferreira • Fernando Ilídio Ferreira • Herbert Gomes Martins  
Maria de Fátima Costa de Paula • Mirian Zippin Grinspun • Patrícia Maneschy  
Paulo Fossatti • Vera Lúcia Ramirez • Vicente de Paula Almeida Júnior • Walter Frantz

# Extensão universitária: uma questão em aberto

São Paulo



2011

© 2011 by Adolfo Ignacio Calderón, Sonia Regina Mendes dos Santos e  
Dirléia Fanfa Sarmento

Direitos desta edição reservados à Xamã Editora Ltda.  
Proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios,  
sem autorização expressa da editora.

Edição e capa: Expedito Correia  
Revisão : Estela Carvalho  
Editoração eletrônica: Xamã Editora

### **Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)**

E96      Extensão universitária : uma questão em  
aberto / Adolfo Ignacio Calderón, Sonia  
Regina Mendes dos Santos e Dirléia Fanfa  
Sarmento (organizadores); Afrânio Mendes  
Catani ... [et al.]. - São Paulo : Xamã, 2011.  
151 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografias.  
ISBN 978-85-7587-066-2

1. Extensão universitária. I. Calderón, Adolfo  
Ignacio. II. Catani, Afrânio Mendes.

CDD 378.175

Apoio:



EJR Xamã Editora  
Av. Corifeu de Azevedo Marques, 1.676, cj. 1 - Vila Indiana  
CEP 05582-001 - São Paulo (SP) - Brasil  
Tel.: (011) 5083-4649 Tel./Fax: (011) 5083-4229  
www.xamaeditora.com.br vendas@xamaeditora.com.br

# A universidade e a formação continuada dos professores no contexto das reformas educativas contemporâneas

*Fernando Ilídio Ferreira*

## 1 Introdução

A formação continuada faz hoje parte da vida profissional e pessoal dos professores, e também das escolas e das instituições formadoras, mas trata-se de uma problemática relativamente recente. Foi a partir dos anos de 1960-1970, com o surgimento dos sinais de crise dos sistemas escolares que ela adquiriu maior visibilidade social e política. Os poderes públicos passaram a adotar estratégias de concepção e implementação de grandes reformas, aplicadas de modo uniforme e generalizado, sendo a formação continuada dos professores concebida como um importante vetor dessas estratégias.

Neste texto, analisa-se esta relação entre as reformas educativas contemporâneas e a formação continuada dos professores, considerando-se não apenas a morfologia das políticas e dos discursos educacionais como os seus efeitos nas subjetividades dos professores. A esse respeito, defende-se que o papel fundamental da universidade é o de criar dispositivos de apoio às escolas que possam contrariar o pensamento fatalista e resignado que se tem instalado na cultura profissional dos professores. Em grande medida, porém, a universidade tem desempenhado esse papel a reboque da agenda exógena das reformas educativas e manifestando uma incoerência entre o discurso que veicula – a colegialidade, a colaboração, o trabalho em equipe, a interdisciplinaridade etc. – e a cultura acadêmica hierárquica, competitiva e individualista que a caracteriza.

É com base nessa análise crítica que se enunciam, no final do texto, outras abordagens possíveis, encarando a formação continuada numa perspectiva de educação de adultos e supondo, desse modo, uma relação diferente dos professores com a formação e entre esta e os contextos de trabalho e de convivência nas escolas.

## 2 Morfologia e subjectividades nas reformas educativas contemporâneas

Diversas análises políticas e sociológicas têm caracterizado as três últimas décadas como um período mesclado de diversas lógicas, de compatibilização problemática, a exemplo do caso da democratização, da modernização e do neoliberalismo. Embora mantendo como fonte de legitimação as referências à igualdade de oportunidades e à democratização do ensino, as reformas educativas passaram a convocar novas referências políticas e ideológicas inspiradas nos universos empresarial e do mercado. Em Portugal, estas análises incidem, particularmente, nas reformas educativas que se seguiram à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (PORTUGAL, 1986). Vários analistas consideram que se operou, neste período, um deslocamento da lógica de democratização para uma lógica de modernização, (re) actualizando-se a lógica liberal na educação.

A noção de modernização passou a fazer parte do discurso político, não apenas para se referir ao setor econômico, mas também à administração pública e a outros domínios da organização social. No campo da educação e da formação, assistiu-se, também, a uma acentuação do discurso da modernização, passando as políticas educativas a incluir referências oriundas das esferas econômica e empresarial. A ideologia da modernização revela, assim, uma ânsia de tornar o sistema educativo e as escolas tão eficazes, produtivas e competitivas quanto o sistema econômico e as empresas. Sustenta-se numa “ideologia do pragmatismo” (CORREIA, 1994) e procura obter dos professores uma adesão acrítica e irreflectida às suas propostas. Trata-se de um pragmatismo legitimador de políticas públicas formuladas em nome da urgência, da eficácia e da eficiência, procurando convencer os actores locais de que reside nesse pragmatismo a solução para os problemas educativos. À luz de uma “racionalidade produtiva” (SILVA JÚNIOR, 1995), o discurso da modernização tende, assim, por um lado, a desvalorizar a cidadania e a actividade democrática e comunitária das escolas, consideradas lentas e incompatíveis com a urgência das mudanças exigidas pelos novos tempos e, por outro, a incentivar práticas organizacionais ditas mais eficazes e de qualidade.

Com efeito, desde a década de 1980 que a lógica neoliberal tem procurado ocultar as suas dimensões ideológicas através da exaltação da qualidade, “irmã gêmea da produtividade” (SILVA JÚNIOR, 1995). Tal como as noções de eficácia, eficiência e produtividade, a noção de qualidade provém do universo econômico e empresarial, tendo como principal objetivo a mobilização dos trabalhadores, não no sentido da participação cidadã, mas da “participação-colaboração” (LIMA, 1994). As estratégias de mobilização dos trabalhadores passam mais pelo

domínio afetivo e emocional do que pela autoridade e coerção, fazendo com que o aumento da produtividade resulte não de uma exigência explícita dos chefes, mas da adesão a linguagens mobilizadoras de diversos tipos, invocando a colaboração e a competição. A adesão ora é procurada por meio de uma linguagem “doce”, composta pelas noções de flexibilidade, autonomia, eficácia e excelência; ora é fomentada por uma linguagem “bélica”, baseada em noções como concorrência, competitividade, agressividade, conquista de mercado e eliminação dos concorrentes.

No campo educativo, a lógica neoliberal convoca estas noções de eficiência, eficácia, qualidade, livre escolha da escola pelos pais etc., revelando uma focalização das políticas educativas mais nos direitos do consumidor que nos direitos do cidadão (WHITTY, 1996). Contudo, não estamos perante um mercado, propriamente dito, mas num “quase-mercado”, pois, na educação pública, as forças de mercado continuam a ser mediadas pelo Estado. Segundo Geoff Whitty, as políticas de quase-mercado não constituem uma privatização do sistema educativo num sentido estritamente econômico; todavia, elas requerem que as instituições do setor público operem similarmente às instituições do setor privado.

Alguns analistas têm chamado a atenção para a maior ou menor intensidade com que a lógica neoliberal se tem manifestado, ao nível das políticas e das reformas educativas, tratando-se de países centrais, periféricos, ou semiperiféricos, como é o caso de Portugal. Tomando como referência o período de 1985-1995, Lima e Afonso (2002) sustentam que os vetores da democratização, da modernização e do neoliberalismo se manifestaram, em Portugal, de um modo específico, considerando que as reformas neoliberais tiveram uma expressão híbrida, mitigada, ou, até, em alguns casos, em contra-ciclo ou em sentido contrário às tendências hegemônicas no cenário europeu. Com efeito, em Portugal o Estado social desenvolveu-se tardiamente e de forma bastante limitada, comparativamente com outros países europeus. Quando se iniciou o período democrático, em abril de 1974, noutros países o Estado social estava consolidado e começava, até, a entrar em crise. Tomando como exemplo o processo escolar pós-25 de Abril, Manuel Sarmiento (1999) sustenta que a lógica neoliberal é, no caso português, apenas simbólica, tendo em conta que este período é marcado por fenômenos aparentemente contraditórios, ocorrendo em “contra-ciclo” diante das tendências das políticas educativas do mundo anglo-saxônico. Concretamente, a expansão do ensino fundamental foi norteadada pelos princípios da democratização e da igualdade de oportunidades, realizando-se, porém, num momento em que noutros países se verificava já uma contração do financiamento dos sistemas educativos e se afirmava a nível global a ideologia neoliberal. Portanto, embora se encontrem vetores do gerencialismo neoliberal ao nível mais geral da definição das políticas públicas, Almerindo Afonso (1998) conside-

ra não ser possível falar, no caso de Portugal, de uma valorização mais do que retórica da ideologia do mercado no domínio da educação pública.

Outros analistas, ainda que reconhecendo estas especificidades, argumentam que o discurso da modernização e a lógica neoliberal não se verificam apenas no plano morfológico, das estruturas e das políticas formais; eles manifestam-se igualmente no plano das subjetividades e dos valores. Os valores empresariais e mercantis – da produtividade, da competição e do lucro – difundem-se não apenas no setor econômico, como noutros domínios da vida social. O próprio setor da administração pública é influenciado por estes valores, com base na idéia de que ele é ineficiente e de que a lógica de mercado e o modelo de funcionamento da empresa constituem a chave da sua modernização e eficácia.

Se considerarmos não apenas o plano morfológico, mas também o plano das subjetividades, constatamos que os valores neoliberais circulam, hoje, à escala mundial, entre os sectores econômico, social, político e cultural, graças à grande mobilidade das pessoas e da informação, aos livros e revistas, aos encontros e conferências, às associações profissionais e científicas, aos especialistas e às organizações internacionais. Ora, estes elementos fazem parte de uma “circulação internacional” de idéias sobre práticas apropriadas e interpretações da mudança escolar (POPKEWITZ, 2000). Do mesmo modo, John Meyer (2000) considera que, através de isomorfismos, a sociedade global fornece modelos que influenciam bastante os sistemas educativos nacionais. Porém, acrescenta que esta influência global generalizada não decorre do domínio de uns países sobre outros; resulta, sobretudo, de o sistema educativo globalizado envolver uma densa estrutura de associações e profissões educacionais, e de outros sistemas de prestígio, chamando a atenção para “histórias educacionais de sucesso”.

Além disso, é pertinente a distinção entre um “neoliberalismo doutrinário”, como é mais o caso da Grã-Bretanha, e um “neoliberalismo gestor”, como é mais o caso de outros países da Europa (JOBERT, 1994). As políticas e reformas neoliberais correspondem, assim, a um fenômeno de alcance global propagado por um “espírito gestor” (OGIEN, 1995). Ainda que a lógica neoliberal não tenha a mesma expressão em todos os países, não podem ser ignorados os seus efeitos subterrâneos, no plano dos valores e das subjetividades, à escala global, nacional e local (FERREIRA, 2005). A análise política e sociológica não pode ignorar essas formas de penetração difusa da orientação neoliberal, na medida em que a elaboração de políticas públicas é um processo de *bricolage* e, nesse sentido, as reformas e as políticas neoliberais – sejam elas entendidas como manifestações “objetivas”, ou como tecnologias de circulação e difusão de idéias e de valores –, devem ser compreendidas como o produto de múltiplas influências e interdependências (BALL; VAN ZANTEN, 1998).

As tecnologias políticas de reforma educacional não são apenas veículos para a mudança técnica e estrutural; são também mecanismos que contribuem para a mudança das subjetividades, das identidades e dos valores (BALL, 2002). Sob a aparência de liberdade criada pela retórica da flexibilidade, da autonomia e da devolução de poderes ao “local”, emergem novas formas de controle que penetram as subjetividades dos professores e demais atores educativos. Por exemplo, as tecnologias políticas de reforma educativa, das quais Stephen Ball destaca o mercado, o gerencialismo e, particularmente, a “performatividade”, põem em causa a colegialidade e a autenticidade dos professores. A nova cultura da performatividade competitiva gera sentimentos de culpa, incerteza e insegurança ontológica: “estarei a trabalhar bem?”, “estarei a trabalhar o suficiente?”, “estarei a trabalhar no sentido certo?”, “será isto que querem que eu faça?” E esta insegurança tende a gerar uma “fantasia encenada” para ser vista e avaliada; o espetáculo e a opacidade tendem a sobrepor-se à transparência e à autenticidade profissional.

O ambiente de reforma permanente das três últimas décadas tem gerado, igualmente, nas subjetividades dos professores, a idéia de que as mudanças educativas lhes são exteriores ou de que lhes cabe apenas o papel de atores secundários. Tem-se difundido a idéia de que as transformações da escola e da ação pedagógica passam, sobretudo pela vertente gestionária gerando-se, em consequência, um pensamento fatalista e resignado e não uma ação autônoma, reflexiva e crítica. A retórica da eficiência, da eficácia, da qualidade e da excelência é apelativa e sedutora, criando nas escolas uma “azáfama de mudança”, mas não deixando tempo para os professores refletirem sobre o que é necessário realmente mudar. A “escola atarefada” perde, deste modo, a sua capacidade de formular perguntas e definir problemáticas e, ao mesmo tempo que afirma ter-se libertado do peso da burocracia estatal para se tornar ágil, leve e flexível, parece também ter-se libertado do peso das suas convicções e dos seus princípios (CORREIA, 2000). Gera-se, em suma, nas palavras deste autor, um excesso de ativismo incontrolado e conformado e um déficit de reflexividade e inconformidade.

Por exemplo, os professores têm sido obrigados a elaborar o “projeto educativo de escola”, o “projeto curricular de escola”, o “projeto curricular de turma”, mas assumindo essa obrigação como uma tarefa administrativa de elaboração de documentos escritos exigidos pelo poder público. Nestas reformas, o “projeto” transformou-se numa espécie de palavra mágica e numa forma de “domesticar o futuro” (NICOLAS-LE STRAT, 1996). Segundo este autor, com a forma-projeto, multiplicam-se os momentos em que a vida se subordina ao cerimonial da formalização projetiva, mas em detrimento de outros princípios de ação, particularmente os que se desenvolvem de um modo menos linear, intencional e estratégico e que não se sujeitam imediatamente aos imperativos da

racionalidade instrumental. A permanente intencionalidade do “projeto” retira à experiência de cada um a aventura, a deriva, as hesitações e as transgressões que configuram a autenticidade.

Com efeito, os aspectos formais e morfológicos, de composição dos órgãos de gestão das escolas, das reuniões, dos documentos que têm de elaborar, seja ao nível da escola, seja individualmente, invadiram as preocupações dos professores, em detrimento dos assuntos respeitantes às afetividades, aos saberes e às aprendizagens dos alunos. O ambiente de reforma permanente não tem sido, portanto, favorável à reflexão, à experimentação e à descoberta de alternativas pedagógicas, na medida em que o “alvorço projetocrático” que envolve os professores tem gerado uma mentalidade expectante e uma atitude de sobrevivência que se traduz numa maior preocupação com a encenação, o aparato e o faz-de-conta do que com os processos educativos concretos. As medidas preconizadas pelas reformas educativas tendem a ser encaradas, pelos professores, não como uma possibilidade de transformação da ação pedagógica, mas como modismo efêmero e como mecanismo de intensificação do seu trabalho, numa lógica cumulativa (mais disciplinas, mais documentos, mais reuniões, etc.), e numa lógica de exterioridade relativamente às mudanças que lhes são exigidas.

Em síntese, as lógicas das reformas educativas contemporâneas, fortemente apoiadas nas noções de flexibilidade e autonomia, impregnaram as subjetividades dos professores, mas misturam-se, hoje, com uma mentalidade centralista e burocrática fortemente enraizada. Ora, esta mistura tem causado uma espécie de esquizofrenia organizacional e profissional: a idéia de mudança surge associada aos valores da produtividade, competitividade, qualidade, etc., mas os professores, os gestores escolares e outros atores educativos continuam a agir em moldes centralistas e burocráticos. Neste cenário, tem-se instalado a crença de que a “qualidade” do desempenho dos professores é aferida a partir da “qualidade” dos documentos que elaboram e não tanto do trabalho que desenvolvem quotidianamente com os alunos.

Como se argumenta nas secções seguintes, a formação continuada dos professores tem estado mais ao serviço destas lógicas do que do seu questionamento e superação. Apesar de se tratar de um campo de formação profissional de adultos, a formação continuada tem-se desenvolvido, predominantemente, à imagem do “modelo escolar” e com influências das lógicas de racionalização das reformas educativas, contrariando os princípios participativos, democráticos e emancipatórios que caracterizam a educação de adultos.

### 3 As reformas educativas e a formação continuada dos professores

A formação continuada faz hoje parte da vida profissional e pessoal dos professores, e também das escolas e das instituições formadoras, mas trata-se

de uma problemática relativamente recente. Foi, sobretudo, a partir dos anos de 1960-70, com o surgimento dos sinais de crise dos sistemas educativos, e da instituição escolar em particular, que esta problemática adquiriu maior visibilidade social e política. Os poderes públicos passaram a adotar estratégias de concepção e implementação de grandes reformas, aplicadas de modo uniforme e generalizado ao todo nacional, sendo a formação continuada dos professores entendida como um eixo central dessas estratégias.

As diversas críticas que, nesse período, tiveram como alvo o sistema escolar, ora apontaram a formação dos professores como uma das principais causas dos males da escola e do ensino, ora como um dos seus melhores remédios. Desde então, vários estudos e relatórios têm sugerido maior atenção à formação continuada dos professores, mas encarando-a, tendencialmente, como forma de satisfazer “carências” dos professores, por meio de ações de atualização e reciclagem, ou como uma forma de ultrapassar as “resistências” às mudanças decretadas pelas reformas educativas. Em ambas as perspectivas, a importância conferida à formação continuada baseia-se numa lógica instrumental, colocando os professores em situação de dependência em face de agendas que lhes são impostas.

Em Portugal, foi no contexto da reforma educativa iniciada em meados da década de 1980 que a formação continuada dos professores ganhou maior destaque levando à criação de novas entidades formadoras para abranger todos os professores, nomeadamente, os “centros de formação de associações de escolas” e os “centros de formação de associações de professores”. Já havia anteriormente um interesse pela formação continuada, especialmente no período que se seguiu à revolução de abril de 1974, favorável à participação democrática e à mobilização coletiva dos professores. Porém, esse interesse aumentou na década de 1980, durante a qual diversas entidades promoveram ações de formação, destacando-se os serviços centrais e regionais do Ministério da Educação, que intervieram, sobretudo, no âmbito do ensino primário; os sindicatos e outras associações profissionais, cujas ações assumiam um caráter de dinamização pedagógica e laboral; e as instituições de ensino superior.

Na transição das décadas de 1980 e 1990, era mesmo no interior do associativismo sindical e profissional que se verificava maior inclinação para a organização de ações de formação, em modalidades de encontros, seminários, conferências e jornadas pedagógicas, sendo este campo de intervenção percebido pelos seus promotores como uma forma de crescimento e afirmação das próprias estruturas sindicais e associativas junto dos professores e da opinião pública. As iniciativas de formação continuada assumiam um caráter de “reciclagem” e a participação dos professores era voluntária. As ações eram pontuais e de curta duração e realizadas frequentemente na forma de “jornadas pedagógicas” no início de cada ano letivo.

Foi com a referida Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986) e com o debate desenvolvido em torno e na seqüência da mesma, que a formação continuada dos professores adquiriu as características que tem atualmente, sofrendo um forte incremento em termos de volume de formação, associado a avultados financiamentos provenientes da União Européia. Em termos legislativos, destaca-se, neste período, a publicação do Ordenamento jurídico da formação (inicial e continuada) de professores e educadores de infância (PORTUGAL, 1989), do estatuto da carreira docente (PORTUGAL, 1990) e do próprio Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores (PORTUGAL, 1992).

O sistema de formação continuada atualmente vigente em Portugal é fruto, portanto, de um longo processo de discussão política e sindical e de produção legislativa. Há um fator que norteou todo o processo – o entendimento da formação contínua como condição obrigatória para a progressão na carreira. A frequência de ações de formação e a obtenção dos créditos correspondentes passou a constituir uma condição obrigatória para a progressão na carreira e, como tal, conduziu a um aumento exponencial da oferta e da procura, mas numa lógica predominantemente individual e instrumental (FERREIRA, 1998).

Tal não significa que toda a formação que se realiza atualmente se inscreva neste sistema formal e obedeça a uma ligação estreita entre a formação e a carreira; o que significa é que essa ligação introduziu novas lógicas, linguagens e práticas e induziu mecanismos de racionalização dos processos organizativos e pedagógicos da formação. Recorrendo a um enquadramento jurídico e introduzindo um conjunto de noções administrativo-formais, como creditação e acreditação de ações de formação; áreas, modalidades e níveis; avaliação e certificação; competências e estatutos; verbas, receitas, financiamento, etc., o sistema formal instituído na década de 1990 criou uma nova realidade – a formação continuada de massas. E esta realidade tem produzido efeitos que vão para além dos seus mecanismos formais. A arquitetura conceitual e a linguagem bancária e contabilística utilizada têm vindo, na prática, a sobrepor-se ou a confundir-se com o próprio conceito de formação.

Do ponto de vista organizacional e pedagógico, há vários constrangimentos que decorrem desta ligação instrumental à progressão na carreira e da consequente massificação da formação. Entre outros, importa salientar a subordinação da formação ao pressuposto tecnocrático da divisão social do trabalho: de um lado os gestores, planificadores e formadores e do outro os “formandos” ou “destinatários”, que frequentam as ações de formação. Isto é, de um lado os que definem prioridades, necessidades, cursos e programas de formação e, do outro lado, os “necessitados” da formação. Esta concepção tem implicações pedagógicas, na medida em que os professores são encarados como formandos-alunos e não como profissionais adultos, sujeitos e autores da sua própria forma-

ção. Por exemplo, esta concepção tecnocrática está na origem do uso naturalizado da terminologia do “dar” e “receber” formação, contribuindo para o progressivo afastamento dos professores em relação às entidades que a concebem e organizam.

Por outro lado, a separação entre espaços e tempos da formação e espaços e tempos do trabalho não favorece a autoformação e a formação como processo de aprendizagem colectiva, entre pares, em modalidades de interformação e ecoformação. Mesmo as designadas novas formas de organização do trabalho e novas modalidades de formação, que anunciam uma maior flexibilidade e autonomia e supõem uma maior articulação entre trabalho e formação, estão imbuídas de uma lógica de oferta e de procura individual que torna difícil a contextualização da formação nas escolas e nos seus projetos. Em grande parte, essas modalidades filiam-se no modelo da competência e da carteira individual de competências, obedecendo a uma lógica de acumulação, por conta própria, de um “capital”: os “créditos” acumulados pelos professores em resultado da frequência de ações de formação.

Tendo subjacente a idéia de carência e de inadequação dos trabalhadores às funções que realizam, essas lógicas invocam a importância e a necessidade da formação como condição de aquisição de competências técnicas para a melhoria do desempenho individual. Porém, ao acentuarem a dimensão técnica e individual, essas lógicas de formação ignoram, na mesma medida, as dimensões relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, sendo estas dimensões, afinal, aquelas que mais caracterizam a atividade socioeducativa: o trabalho em equipas de alunos e professores, a interformação (ou formação entre pares), as parcerias entre professores e outros atores educativos locais. Na seção seguinte, argumentaremos que a universidade não tem transformado significativamente as lógicas dominantes da formação continuada dos professores, tendendo a subordinar-se à agenda das reformas educativas e revelando uma incoerência entre os discursos que veicula e a cultura académica que a caracteriza.

#### 4 O papel da universidade na formação continuada dos professores

Tal como noutros países, em Portugal a formação de professores teve grandes desenvolvimentos nas três últimas décadas. As universidades novas, criadas nos anos de 1970, desempenharam um importante papel, através de um “modelo integrado” de formação, que lhes permitiu formar e certificar profissionalmente os professores. A partir de meados da década de 1980, o governo determinou que toda a formação de professores passasse para o nível superior, incluindo a formação de professores do ensino primário e de educadores de infância. Na década de 1990, a formação inicial dos docentes destes primeiros níveis, que era

antes de três anos, foi alargada para quatro, passando ao nível de licenciatura, como já acontecia com a formação dos professores dos outros níveis de ensino. No que concerne à formação continuada, o papel das instituições de ensino superior tornou-se mais visível na década de 1990, com a institucionalização do já referido sistema de formação continuada, sobretudo no domínio da formação especializada, embora se tenham desenvolvido importantes projetos de investigação-formação no período anterior, como foi o caso do Projecto Escola-Comunidade – ECO (D’ESPINEY; CANÁRIO, 1994).

A assunção, pelas instituições de ensino superior, deste papel alargado na formação dos professores deu origem a um fenómeno de “universitarização” e “academização” que, segundo Formosinho (2002) trouxe benefícios, designadamente, uma fundamentação teórica mais consistente da ação educativa, a valorização do estatuto da profissão docente, mais investigação em vários domínios das Ciências da Educação, mais investigação sobre o ensino, os professores e as escolas, o alargamento das perspectivas profissionais dos professores, a emergência de projetos de investigação e intervenção e uma maior aproximação das universidades e dos seus docentes e investigadores às realidades dos outros níveis de ensino. No entanto, como salienta o mesmo autor, a universitarização da formação gerou outros efeitos, devido ao tipo de cultura académica em que a formação se desenvolve: “a universidade tradicional tem sido caracterizada institucionalmente por uma cultura académica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias” (FORMOSINHO, 2002, p. 169).

Existe, portanto, uma incoerência entre as características hierárquicas, competitivas e individualistas da cultura académica e o discurso produzido pela universidade sobre a formação de professores e a atividade escolar, que advoga o trabalho em equipe, a colaboração e a colegialidade docentes, a interdisciplinaridade e a integração curricular, a inserção comunitária da escola, etc. O fenómeno de universitarização da formação ocorre, pois, por vias diretas ou difusas, nomeadamente por meio do contato dos professores dos diferentes níveis de ensino com a cultura académica e do efeito de impregnação que esse contato produz. Por exemplo, em resultado dos programas de formação em que participam na universidade, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas. Por outro lado, no que concerne à investigação, os académicos têm concentrado seus estudos principalmente nas políticas, nas práticas e nos contextos organizacionais e profissionais dos outros níveis de ensino, mantendo ausente,

no entanto, a análise e a reflexão críticas sobre as suas próprias práticas e sobre a cultura acadêmica e universitária.

Sem uma relação interpelante com as práticas, as experiências e os contextos da ação concreta, a própria teoria veiculada pelo discurso acadêmico, tal como outros discursos antes mencionados que proliferam no campo educativo, tendem a gerar uma inflação retórica que, ao invés de estimular o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas acentua a mencionada azáfama de mudança. Se bem que, em termos teóricos, a formação continuada de professores seja considerada um campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas profissionais reflexivas, na realidade as entidades que a organizam tendem a acentuar essa azáfama em vez de a contrariarem.

De acordo com António Nóvoa (1999), tem-se verificado, nos últimos anos, um excesso ao nível da retórica política e dos *mass-media*, das linguagens dos especialistas internacionais, do discurso científico educacional, das “vozes” individuais dos professores e, simultaneamente, uma pobreza ao nível das políticas educativas, dos programas da formação de professores, das práticas pedagógicas e das práticas associativas docentes. O período recente tem sido marcado, nas palavras deste autor, pelo “excesso de discursos” e pela “pobreza das práticas” e por um pensamento que se projeta num “excesso de futuro” como forma de justificar um “déficit de presente”. A mudança tende, assim, a ser encarada como um mero jogo nominalista, como se não houvesse outra mudança para além da alteração dos nomes.

No contexto universitário, esta tendência é acentuada pela alteração constante de noções utilizadas, freqüentemente a reboque dos “temas do momento” das reformas educativas, como se essa alteração, por si só, produzisse a mudança. A própria discussão em torno do conceito de “projeto” tem-se cingido bastante a uma preocupação com os “nomes”, procurando distinguir as noções de “projeto educativo”, “projeto curricular”, etc., mas esquecendo a questão essencial do “projeto” enquanto dispositivo de trabalho pedagógico e de aprendizagem pela pesquisa, envolvendo equipes de alunos; de alunos e professores; de alunos e pais; de alunos, pais e professores; de alunos, professores e outras pessoas e instituições da comunidade.

O atual sistema foral de formação continuada de professores, dada a lógica individual e instrumental que decorre da sua ligação à progressão na carreira, também não tem sido propício, como já se referiu, ao desenvolvimento de processos coletivos de aprendizagem. Muitas ações de formação intitulam-se “círculos de estudos” e postulam a reflexão coletiva como objetivo principal, mas não vão muito além da reflexão sobre as prioridades das reformas educativas. O mesmo fenômeno verifica-se freqüentemente no plano da formação especializada, por meio da criação de novos cursos e respectivos planos de estudos, da

criação de novas disciplinas e da introdução de novos conteúdos curriculares subordinados à agenda exógena das reformas educativas.

No âmbito da formação continuada de professores, o papel fundamental da universidade não reside, porém, na invenção de novas noções, na criação de novos cursos ou na mudança de planos e conteúdos curriculares, mas principalmente na autocritica e na procura de coerência entre os discursos e as práticas. Estão em causa aspectos estruturais, é certo, mas não podem ser ignoradas as subjetividades dos professores nos processos de formação. O papel essencial da universidade é o de promover um pensamento reflexivo e crítico que possa contrariar o pensamento fatalista e resignado e a lógica de sobrevivência que se tem vindo a instalar na cultura profissional dos professores. Mas para que isso seja possível é necessário que os docentes e investigadores universitários tenham, também, consciência da “azáfama” que se vive no seu próprio ambiente de trabalho e dos efeitos inibidores desse ambiente na capacidade de refletir e de criticar. Além disso, é necessário que se tornem reflexivos e críticos sobre as suas próprias práticas – organizacionais, de formação, de investigação e de ligação à comunidade – e não apenas sobre as práticas dos “outros” professores.

Sobre o papel da universidade na formação continuada dos professores, o que está em causa, portanto, é uma mudança de atitude relativamente às formas de “apoio externo crítico às escolas” (CANÁRIO, 2002). Como sustenta Rui Canário, a maior parte dos processos de inovação e reforma dos últimos 30 anos em Portugal foram de iniciativa do poder político central e desenvolveram-se numa lógica estreita de tutela, concebendo o papel da administração central do Estado português fundamentalmente como um processo de ensinar as escolas e os professores a serem inovadores e criativos. Este autor defende, no entanto, que a maior exigência que se coloca às entidades que pretendem realizar um apoio externo crítico às escolas é a adoção de uma atitude de grande humildade, de modo a poderem aprender com elas. Deste modo, deixa de estar em causa ensinar as escolas a serem criativas e inovadoras e passa a estar em causa realizar com elas um processo de aprendizagem, a partir do que elas produzem. Para que isso seja possível, conclui o autor, é necessário criar condições para dar a palavra às escolas e aprender a escutá-las.

## 5 Outros sentidos da formação continuada dos professores

Como temos vindo a argumentar, as concepções e práticas de formação mantêm-se muito influenciadas pelas lógicas de racionalização das reformas educativas e pelo “modelo escolar” convencional, pressupondo uma relação entre formadores e formandos do tipo da que existe entre professores e alunos, isto é, localizada num espaço de sala de aula e baseada num programa que não

tem em conta as situações de trabalho dos professores e as aprendizagens dos alunos. Subordinado a uma lógica individual e instrumental e ao formalismo que decorre da ligação à progressão na carreira, o sistema de formação continuada de professores não tem sido propício ao desenvolvimento de processos coletivos de aprendizagem vinculados aos contextos e aos cotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas.

Contudo, as lógicas dominantes não ofuscam completamente um conjunto amplo e diversificado de abordagens alternativas, baseadas numa epistemologia da “escuta” e da “controvérsia” (CORREIA, 1998) que permite não só questionar as lógicas de racionalização dominantes, como realizar um apoio externo crítico às escolas e reinventar outros sentidos da formação continuada dos professores.

As abordagens que mais têm contribuído para a problematização do campo da formação profissional continuada dos professores, e para a enunciação de alternativas às lógicas de racionalização do mesmo, provêm de reflexões que relevam, sobretudo, as dimensões formativas dos contextos e situações de trabalho e da experiência e biografia dos sujeitos. Por exemplo, a possibilidade do campo da formação integrar o informal e de o relacionar com o formal, explorando as “sinergias entre educação formal, não formal e informal” (PAIN, 1990, p. 227) constitui uma dessas abordagens alternativas. A valorização da informalidade permite ultrapassar as preocupações quase exclusivas com o ensino, os programas e os conteúdos – preocupações associadas à racionalidade escolar – e ancorar os processos formativos na aprendizagem e na experiência, individual e coletivamente consideradas.

Ao integrarem os saberes experienciais do ofício, as dimensões informais constituem-se como uma condição de passagem de uma concepção de formação como programa formal, para uma concepção de formação como dispositivo. O conceito de dispositivo de formação remete para uma dimensão de temporalidade, em que se privilegia a longa duração, e para uma dimensão de territorialidade, em que se sobrepõem um espaço-trabalho e um espaço-formação (CANÁRIO, 1994). Esta concepção mais fluida da formação, entendida mais como bricolage do que como engenharia, constitui uma possibilidade de superação da concepção formal-burocrática arraigada ao campo da formação dos adultos e em particular ao sistema de formação continuada de professores.

Estas perspectivas procuram aproximar e interpelar a formação e a ação, tradicionalmente dissociadas por uma concepção que separa os tempos e os espaços de transmissão e aquisição de saberes – a formação – dos tempos e espaços da sua aplicação – o trabalho –, sendo este encarado como o campo da mera aplicação desses saberes. O reconhecimento da importância do informal permite considerar as formas não intencionais da formação, as dimensões formativas da organização e da ação e os “efeitos formativos do cotidiano” (PAIN,

1990). Ao permitirem analisar as “faces ocultas da formação” (DOMINICÉ, 1990), estas abordagens dão uma contribuição importante para a deslocação do objeto praxeológico da formação, passando de uma concepção da formação de adultos trabalhada à semelhança do modelo escolar para uma concepção trabalhada como “dinâmica de formatividade” (CORREIA, 1992). Estas abordagens valorizam, essencialmente, as dimensões da autoformação e da interformação; da “ecoformação e da co-formação” (PINEAU, 1989). Salientando as dimensões da experiência e da biografia dos sujeitos, procuram deslocar o registro da oferta e do consumo acrítico e instrumental da formação para um registro de produção reflexiva e emancipatória. Dentro desta abordagem, incluem-se os trabalhos de Courtois e Pineau (1991); Dominicé (1990); Josso (1990); Nóvoa e Finger (1988); Pineau e Jobert (1989), entre outros. Estas conceitualizações incorporam uma visão mais fluida dos processos formativos, cujo modo de apropriação é a própria ação coletiva, por meio da implicação e da “impregnação” (PAIN, 1990, p. 161). A formação é, assim, entendida como “um processo apropriativo de oportunidades educativas, vividas no quotidiano” (CANÁRIO, 1994, p. 32)

Conferindo centralidade aos fenômenos inconscientes e do imaginário, a abordagem psicanalítica dá, também, uma contribuição importante para a superação da lógica racional-formal que incorpora apenas os aspectos materiais e intencionais. Esta abordagem introduz no campo da formação uma conceitualização que sublinha, sobretudo, a importância do simbolismo do dispositivo analítico, considerando este simbolismo tão ou mais importante que a materialidade do formador. Os trabalhos de Natanson (1994) e de Alin (1996) são exemplos da pertinência da incorporação destas dimensões simbólicas e subjetivas na formação. Christian Alin considera que a escuta das subjetividades é uma componente essencial dos processos formativos, pelo fato de muitos de nós, professores e formadores, cuja atividade é dizer, falar, não compreendermos porque não escutamos. Tanto mais que, como afirma Madeline Natanson, os indivíduos têm o direito de se queixarem e desabafarem, e a formação constitui um dispositivo de libertação dessas angústias e do *stress* profissional, que marcam fortemente a atividade dos professores na atualidade.

As abordagens da formação relacionam várias dimensões, como o emprego, o trabalho, a carreira, a socialização e as identidades profissionais. No entanto, as ênfases são diferentes, como já foi salientado. É o caso das perspectivas que enfatizam as potencialidades da aprendizagem realizada por meio da organização e pela própria organização (BARROSO, 1997; BOLÍVAR, 1997). O projeto e as situações participativas de trabalho são as que proporcionam mais oportunidades de formação. Todavia, como assinala João Barroso (1997, p. 75), “para que seja possível pôr em prática modalidades de formação que permitam aos trabalhadores aprenderem por intermédio da organização e das suas situações

de trabalho, é preciso que a própria organização “aprenda” a valorizar a experiência dos trabalhadores e a criar condições para que eles participem na tomada de decisão”. O conceito de “aprendizagem organizacional” procura, assim, traduzir a idéia de que a formação e a mudança se operam por meio da organização, não se tratando, portanto de mudar pessoas supostamente carentes, mas as organizações e os seus problemas, valorizando-se os saberes experienciais e os contextos e processos coletivos de trabalho.

Outras conceitualizações têm incidido na dimensão pedagógica da formação. Como considera Augusto Santos Silva, “a educação de adultos pode radicar a sua mais distintiva contribuição (às questões educativas e sociais) numa afirmação de método, em sentido amplo – o modo de formação dirigido à autonomia e à participação dos sujeitos em formação” (SILVA, 1990, p. 97). De acordo com Ferry (1987), podemos definir três modelos de práticas de formação – o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado nos processos e o modelo centrado na análise. O modelo centrado nas aquisições pressupõe que a prática é a mera aplicação da formação (teoria); o modelo centrado nos processos valoriza essencialmente as experiências dos indivíduos em formação, situando a teorização ao nível da formalização das práticas; o modelo centrado na análise considera que os indivíduos se formam por um trabalho sobre si mesmos, articulando teoria e prática. Com efeito, a prática por si só não é formadora; ela pode tornar-se objeto de análise, de reflexão e compreensão com a ajuda de um referencial teórico.

Por sua vez, Lesne (1984) define três “modos de trabalho pedagógico”: o tipo “transmissivo de orientação normativa”, assentado numa relação pedagógica hierarquizada entre formador e formando sendo a pessoa em formação considerada, essencialmente, como objeto de socialização; o tipo “incitativo de orientação pessoal”, que valoriza as dimensões interpessoais e individuais e assenta em relações pedagógicas horizontais, sendo a pessoa sujeito da sua própria formação e socialização; e o tipo “apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo”, que se baseia no exercício democrático do poder pelas pessoas em formação e tem como objetivo desenvolver a capacidade de agirem de forma a modificarem as próprias condições sociais, pedagógicas, organizacionais da sua atividade. Neste último caso, a pessoa em formação é considerada agente de socialização, com capacidade para se transformar e transformar a sociedade em que vive.

Podemos elencar, finalmente, um conjunto de abordagens que procuram alargar a problemática da formação de adultos às dimensões sociocomunitárias, interrelacionando a formação e o desenvolvimento social (AMARO, 1994; MELO, 1994; SILVA, 1990), as redes (CASTÉLAN, 1988) e as parcerias (MÉRINI, 1996; ZAY, 1994); transformando a relação entre a escola e a comunidade no elemento mediador da formação (D’ESPINEY; CANÁRIO, 1994); defendendo perspectivas

inter/multiculturais na formação (CORTESÃO; STOER, 1997; STOER, 1992). Ainda dentro destas abordagens sociocomunitárias, incluem-se os trabalhos de Zeichner (1993) e de Liston e Zeichner (1993), que salientam a formação centrada na escola e na comunidade. Embora incidindo, principalmente, no campo da formação inicial de professores, estes trabalhos dão contribuições importantes para a formação continuada, chamando a atenção para as condições sociais em que se realiza a escolarização. A formação pode contribuir, assim, para a “construção da cidadania democrática” (LIMA, 1996), numa perspectiva em que a educação de adultos – e a formação continuada de professores, em particular – se articula intimamente com as problemáticas da justiça social, da diversidade cultural, da participação e da cidadania das crianças e dos jovens, da organização democrática do trabalho e da convivência na escola, questões que se colocam hoje com grande acuidade na ação educativa.

## Referências

- AFONSO, Almerindo J. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: IEP/ Ceep/ Universidade do Minho, 1998.
- ALIN, Christian. *Etre formateur: quand dire c'est écouter*. Paris: l'Harmattan, 1996.
- AMARO, Rogério R. A formação no (e para o) desenvolvimento local. *Formar*, Lisboa, n. 12, p. 6-12, 1994.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: ESTÊVÃO, Carlos Vilar; AFONSO, Almerindo; LIMA, Licínio (Org.). *Política e administração da Educação: investigação, formação e práticas*. Actas do 2º Congresso Luso-Brasileiro, 18, 19 e 20 de janeiro de 2001. Braga: Universidade do Minho, 2002. p. 9-20.
- BALL, Stephen J.; VAN ZANTEN, Agnes. Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britannique. *Éducation et Sociétés*, Lyon, n. 1, p. 47-71, 1998.
- BARROSO, João. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 61-76.
- BOLÍVAR, António. A escola como organização que aprende. In: CANÁRIO, Rui. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 79-100.
- CANÁRIO, Rui. Centros de formação das associações de escolas: Que futuro? In: AMIGUINO Abílio; CANÁRIO, Rui. (Org.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.
- CANÁRIO, Rui. Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas. In: CANÁRIO, Rui; SANTOS, Irene (Org.). *Educação, inovação e local*. Setúbal: ICE, 2002. p. 13-23.
- CASTÉLAN, Marie-Françoise. Le fonctionnement en réseaux dans la formation continue des enseignants du second degré. *Éducation Permanente*, Paris, n. 96, p. 49-60, 1988.
- CORREIA, José Alberto. Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade. Comunicação apresentada ao *II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Braga, 1992.

- CORREIA, José Alberto. A educação em Portugal no limiar do século XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 2, p. 7-30, 1994.
- CORREIA, José Alberto. *Para uma teoria crítica em Educação*. Porto: Porto Editora, 1998.
- CORREIA, José Alberto. *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Asa, 2000.
- CORTESÃO, Luísa; STOER, Stephen. Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, Lisboa, n. 7, p. 7-28, 1997.
- COURTOIS, Bernadette; PINEAU, Gaston (Coord.). *La formation expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française, 1991.
- D'ESPINEY, Rui; CANÁRIO, Rui (Org.). *Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO, 1986-1992: Experiências e reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'Histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- FERREIRA, Fernando I. *Dinâmicas locais de formação*. Braga: CESC/Universidade do Minho, 1998
- FERREIRA, Fernando I. *O local em educação: animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.
- FERRY, Gilles. *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, 1987.
- FORMOSINHO, João. A universidade e a formação de educadores de infância: potencialidades e dilemas. In: MACHADO, Maria Lúcia . (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 169-188.
- JOBERT, Bruno. *Le tournant néo-libéral en Europe*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- JOSSO, Christine (1990). *Le sujet en formation*. Lausanne: L'agge d'Homme, 1990
- LESNE, Marcel. *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- LIMA, Licínio C. Educação de adultos e construção da cidadania democrática: para uma crítica do gerencialismo e da educação contabil. *Inovação*, Lisboa, n. 9, p. 283-297, 1996.
- LIMA, Licínio C. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, Porto, n. 14, p. 119-139, 1994.
- LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.
- LISTON, Daniel P; ZEICHNER, Kenneth M. Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madri: Morata, 1993.
- MELO, Alberto. Educação e formação para o desenvolvimento rural. In: LIMA, Licínio C. (Org.). *Educação de adultos*. Forum I. Braga: Universidade do Minho, 1994. p. 137-149.
- MERINI, Corinne. Le partenariat en formation: espace d'interculturalité. In: ESTRELA, Albano; CANÁRIO, Rui; FERREIRA, Julia (Ed.). *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho*. Lisboa: Afirse, 1996. p. 411-428.

MEYER, John W. Globalização e Currículo. Problemas para a teoria em Sociologia da Educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Ed.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.

NATANSON, Madeline. *Des lieux pour se plaindre*. Une écoute psychanalytique dans la formation. Paris: Matrice, 1994.

NICOLAS-LE STRAT, Pascal. *L'Implication*. Une nouvelle base de l'intervention social. Paris: L'Harmattan, 1996.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

OGIEN, Albert. *L'esprit gestionnaire*. Une analyse de l'air du temps. Paris: Éditions de l'École des Hautes Etudes Sociales, 1995.

PAIN, Abraham. *Education informelle*. Les effets formateurs dans le quotidien. Paris: L'Harmattan, 1990.

PINEAU, Gaston. La formation expérientielle en auto, eco et co-formation. *Education Permanente*, Paris n. 100/101, p. 23-30, 1989.

PINEAU, Gaston ; JOBERT, Guy (Coord.). *Histoires de vie. Utilisation pour la formation*. Paris: L'Harmattan, 1989.

POPKEWITZ, Thomas S. (2000). O Estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: Descentralização e distinções estado/sociedade civil. In: SARMENTO, Manuel (Org.). *Autonomia da escola*. Políticas e práticas. Porto: Asa, 2000. p. 11-66.

PORTUGAL. Lei nº 46, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, p. 3.067-3.081, 1986. Disponível em: <[http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46\\_86.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 344, de 11 de outubro de 1989. Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. *Diário da República*, Lisboa, p. 1-15, 1989. Disponível em: <<http://www.spn.pt/?aba=27&cat=17&doc=380&mid=115>>. Acesso em: 27 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 139-a, de 28 de abril de 1990. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário. *Diário da República*, Lisboa, p. 1-38, 1990. Disponível em: <[http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1990\\_dl\\_139\\_a\\_28\\_4.pdf](http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1990_dl_139_a_28_4.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 249, de 9 de novembro de 1992. Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. *Diário da República*, Lisboa, p. 1-15, 1990. Disponível em: <[http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1992\\_dl\\_249\\_09\\_11.pdf](http://www.dgap.gov.pt/upload/Legis/1992_dl_249_09_11.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2011.

SARMENTO, Manuel J. Escola Básica: sinais de Abril em tempo descontínuo. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 12, n. 1, p.149-169, 1999.

SILVA, Augusto S. *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições Asa, 1990.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 8, n. 2, p. 15-36, 1995.

STOER, Stephen R. A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, António e POPKEWITZ, Thomas (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992. p. 71-81.

WHITTY, Geoff . Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 6, p. 117-141, 1996.

ZAY, Danielle (Dir.). *La formation des enseignants au partenariat*. Une réponse à la demande sociale? Paris: PUF, 1994.

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