

ELO
Julho 2011 **18**

Revista do
Centro de Formação
Francisco de Holanda

A CIDADANIA E A DEMOCRACIA NAS ESCOLAS



Centro de Formação Francisco de Holanda

Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda

Centro de Formação Francisco de Holanda

Escola Secundária Francisco de Holanda

Alameda Dr. Alfredo Pimenta

4814-528 Guimarães

cfaecffh@cffh.pt

www.cffh.pt

253 412 954 e 253 552 181

FICHA TÉCNICA

Director	Jorge do Nascimento Pereira da Silva
Coordenador	Francisco Teixeira - Jorge Nascimento
Conselho Científico	Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho Carlinda leite – Universidade do Porto Fernando Ribeiro Gonçalves – Universidade do Algarve José Augusto Pacheco – Universidade do Minho Manuela Esteves – Universidade de Lisboa
Conselho Redactorial	Jorge do Nascimento Pereira da Silva Agostinho Ferreira António Oliveira Sousa Francisco Teixeira Manuel Alves Barbosa Maria Lucinda Palhaes da Cunha Bessa
Capa	Pedro Almeida
Maquetagem	Francisco Teixeira
Propriedade e edição	Centro de Formação Francisco de Holanda Escola Secundária Francisco de Holanda Alameda Dr. Alfredo Pimenta 4814-528 Guimarães cfaecff@cffh.pt www.cffh.pt 253 513 073
ISBN	972-96465
Impressão	Gráfica Covense, Lda Polvoreira - Guimarães
Número	Revista ELO 18 – Julho de 2011
Tiragem	200 Exemplares
Apoios	ME

FORMAÇÃO CONTÍNUA PARA A PROFISSIONALIDADE E CIDADANIA DOCENTE

Guilherme Rego da Silva
IE - Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

No momento em que nos encontramos, com características peculiares por todos reconhecidas, torna-se útil repensar a formação contínua de professores, considerando as suas conexões com o estatuto da carreira e a avaliação de desempenho⁷. A tendência para a intensificação do trabalho, que já vinha de trás, com a introdução das técnicas de gestão por objectivos e do controle estatístico da qualidade na educação (de que os mediáticos *rankings* são apenas a expressão mais visível ao nível da cultura de massas), criou uma realidade de intensificação tayloriana do trabalho, em seguida medida como *performance* individual de estudantes (PISA, exames...) e professores (avaliação de desempenho) (Lima, 1997; Hufty, 1998; Ball, 2002). Este movimento técnico e político (logo administrativo) que exerceu pressão para a implementação de métodos de gestão oriundos do contexto empresarial, e para isso promoveu acções de formação contínua adequadas (Silva, 2002), foi seguido pelo congelamento das progressões e depois pela redução de salários, e tem hoje continuidade nas restrições ao ingresso na carreira docente o que, naturalmente, acabará por ser sentido pelos docentes ao serviço.

Estamos a viver um período de grandes alterações em todas as dimensões consideradas: carreira, formação e avaliação. Período de uma certa instabilidade e alguma indefinição, onde há uma rede complexa de forças e interesses em presença. Neste texto, ainda que brevemente, vamos procurar caracterizar a situação que temos, o ponto a que chegámos na formação contínua de professores em Portugal, e apresentar um conjunto de tópicos para reflexão que permitam conceber a formação contínua enquanto prática mais

⁷ No nosso entendimento: formação, carreira e avaliação, estiveram sempre interligadas, mesmo que a consciência disso nem sempre fosse muito clara.

congruente com uma imagem do professor como profissional e como cidadão. Começamos por apresentar, numa breve síntese, o processo que levou ao estabelecimento do actual modelo da formação contínua de professores do ensino básico e secundário em Portugal e as suas características estruturais.

O MODELO DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Formalmente inexistente antes de 1974; escassa e esporádica entre 1974 e 1993, período em que se concretizaram um conjunto de acções de formação contínua, num número já com algum significado (mas muito inferior ao que se verificará depois de 1993), e organizadas pelo Ministério da Educação, Universidades, Escolas Superiores de Educação e outras entidades; acções que ocorreram de modo não generalizado e de natureza pontual, o que levou a que tenham sido denominadas, com algum humor, como acções de "formação descontínua" (Ponte, 1991, p. 129), no primeiro congresso sobre a temática.

A formação contínua de professores do ensino não superior, tal como a entendemos hoje, resulta do expresso no estatuto da carreira docente de 1990 que a consagra como direito e dever profissional⁸. Isso permite clarificar o modo como ela surge fortemente conexas ao estatuto da carreira. O modelo de formação propriamente dito vai ser implementado logo nos anos seguintes, com o estabelecimento do chamado Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, que se estrutura na criação do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e nos Centros de Formação, sendo particularmente numerosos e activos os centros de formação de associação de escolas.

Foi assim que obtivemos uma formação contínua massificada e obrigatória, por exigências da carreira, desde 1993. Em parte auto-gerida pelos professores e os seus centros de formação, com a coordenação do Ministério e dos seus órgãos desconcentrados, no período de 1993 a 2005.

Este modelo de formação, suportado pelo estatuto da carreira, dada a obrigatoriedade para progressão na mesma, redundou numa máquina de surpreendente eficácia que produziu milhares de acções de

⁸ No decreto-lei nº 139/A de 28 de Abril de 1990 a formação contínua aparece mencionada como direito (artigo 6º) e como dever (artigo 10º), aliás de modo semelhante ao que já tinha ocorrido em Itália numa lei de 1974, onde a formação contínua surge como: "diritto-dovere fondamentale" per il personale ispettivo, direttivo e docente" (Lisimberti, 2006, pp. 90-91).

formação: com uma estrutura centralmente determinada mas assente em centros de formação com alguma autonomia de gestão e que resultou num sistema do qual os professores se tornaram utentes, em grande intensidade, tendo crescido num grande número de acções de formação; com um período de forte expansão, entre 1993 e 2000, correspondendo a maior facilidade de financiamento. Os temas dominantes nas acções acreditadas no período 1993-2000, correspondendo a um total de 24050 acções acreditadas (Silva, 2003), foram: tecnologia educativa: informática, internet, audiovisuais, multimédia (16%); desenvolvimento curricular e metodologias específicas de disciplinas e ciclos de estudos (15,6%); língua e literatura portuguesa: leitura e escrita (8,4%); administração Educacional (5,1%).

A partir de 2005 vai ocorrer um conjunto de reorientações normativas que levaram a que a formação se tornasse mais escassa e também mais controlada, sendo igualmente obrigatória, agora mais centrada em temáticas definidas pelo Ministério, com menor autonomia das entidades formadoras; situação associada a novas dificuldades ao nível do financiamento da formação.

O período 2005-2011 traz mudanças significativas ao nível da formação contínua: são privilegiadas as didácticas das matérias que os professores ensinam, com relevância para a aplicação na sala de aula, as quais devem representar: pelo menos 50% das acções de formação contínua a frequentar pelos docentes (despacho 16 794/2005, de 3 de Agosto); e depois institui-se que pelo menos dois terços (66%) são na área científico-didáctica que o docente lecciona (decreto-lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Como se constata, desde 2005 (acentuando-se em 2007, pelo Estatuto da Carreira Docente, decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro), a formação é orientada para áreas prioritárias definidas pelo Ministério (didácticas das disciplinas leccionadas) e torna-se por isso mais monotemática. Passamos de uma diversidade e liberdade temática (pontualmente excessiva) no período 1993-2005, para a situação oposta.

Desde o Estatuto da Carreira Docente de 2009 (decreto-lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro), a formação contínua depende das prioridades de formação de professores definidas pelo Agrupamento de Escolas. Com isto, os centros de formação perdem autonomia, a favor do Ministério e dos agrupamentos. A formação contínua continua a ser necessária em termos de carreira, mas há menos acções financiadas. É hoje um valor mais escasso e mais controlado.

Entretanto, a formação continua a ser vista, em boa parte, em função da progressão na carreira e, consequentemente, pode ser vivida pelos professores como experiência burocrática, o que continua a ser uma das linhas de força da situação actual, em seguida analisada com mais algum detalhe.

UM PONTO DE SITUAÇÃO

A educação permanente, também designada como educação ao longo da vida, e onde se integra a formação contínua, mesmo com todas as suas vantagens evidentes e bem reconhecidas desde o Relatório Faure (1974) não deixa de ser também susceptível de algumas críticas (Coffield, 1999; Meirieu & Frankowiak, 2009, p. 36 ss.), no sentido em que: pode ser mais uma forma de controlo e avaliação (uma técnica de gestão de recursos humanos); pode estar ao serviço da flexibilidade e instabilidade no trabalho; pode erodir o antigo estatuto de adulto, infantilizando-o; pode ser mais eficaz a gerar insegurança do que novas competências; pode estar ao serviço da intensificação do trabalho e da taylorização.

Na formação contínua, também é útil prestar atenção à questão dos Modelos de Formação. Um modelo de formação inclui pelo menos duas componentes (Silva, 2006): a) um conjunto diversificado de elementos morfológicos/organizativos: formal/informal, centralizado/autónomo, curta duração/longa duração, estrutura rígida/estrutura dinâmica, etc.; b) um ideal-tipo de perfil a formar. Nesta perspectiva, qualquer intervenção ao nível de um modelo de formação de professores, deve ser pensada não apenas para a estrutura mas também ao nível do perfil de professor a resultar da formação.

O modelo de formação contínua instituído no nosso país, ao nível da sua estrutura, apresenta-se como centralizado e dirigido; burocratizado; obrigatório (a formação como direito e dever). Ao nível do perfil a formar: professor didacticamente competente, com um bom desempenho nesse campo; como resultado do reforço das acções de formação contínua ao nível do desempenho na didáctica geral e especial das disciplinas leccionadas e, em particular, com o desenvolvimento das competências técnicas ao nível dos meios audiovisuais, em especial na sua vertente informática (TIC).

Vemos hoje um horizonte menos colorido para os professores, por isso precisamos de uma formação contínua mais adequada para responder aos novos problemas comuns às diversas carreiras docentes: relação

contratual desvalorizada (precarização), intensificação do trabalho, obsessão avaliadora, redução salarial, envelhecimento da população docente por corrida às aposentações (para evitar sair mais tarde com menos regalias) e por restrições nas contratações, desmotivação discente (expansão da escolaridade e regressão das expectativas de inserção profissional).

Algumas dificuldades foram recentemente diagnosticadas pelos centros de formação (CFAE Norte, 2011). Dificuldades fundamentalmente de financiamento dos centros de formação e da própria formação o que dificulta o processo de angariação de formadores, propondo os centros a existência de diversos mecanismos para possibilitar gerir uma bolsa de formadores, sem acréscimo de despesa, através de redução da carga lectiva dos professores formadores, e outros procedimentos de compensação. Estas dificuldades têm levado a situações que não seriam possíveis antes, em que o professor obtém certificação de que não teve disponível a formação de que necessitava frequentar obrigatoriamente e situações em que surge formação paga, para satisfazer essa necessidade de formação obrigatória. A simples ocorrência de situações deste tipo parece apontar para a necessidade de repensar alguns dos aspectos do actual modelo de formação.

Entretanto, a formação que surgiu com carácter obrigatório para progressão na carreira torna-se hoje, perante os congelamentos de progressão na carreira e a redução salarial, uma triste ironia em relação ao papel que teve e que justificou a sua grande procura; o que só pode resultar numa ainda maior desmotivação dos professores em relação a uma formação contínua que perdeu parte importante da sua base inicial de legitimação.

Num momento pouco adequado a sonhar com uma grande reforma da formação contínua, tendo já passado o tempo das grandes reformas (Silva, 2009), numa época marcada por contenções de gastos e por movimentos de defesa do adquirido, mais do que por ambições de expansão do sistema; parece útil apontar alguns tópicos de reflexão que possam ajudar a formação contínua a tornar-se mais congruente com uma imagem do professor como profissional e cidadão.

Neste momento parece interessante lançar duas questões em tom de desafio: 1) Ainda é possível pensar a formação contínua com outra estrutura organizativa ou já estamos demasiado formatados pelo convívio com este modelo? 2) Qual é o ideal-tipo de professor a formar neste modelo de formação contínua?

ALGUNS TÓPICOS DE REFLEXÃO

Depois de ter focalizado a nossa atenção no modo como se constituiu e se estruturou o modelo de formação actualmente em vigor, é agora necessário pensar em adaptar a formação às mudanças na sociedade e no contexto educativo. É o tempo de problematizar as novas ideias, as novas políticas e os novos contextos, para repensar a formação de professores.

A situação dos professores em início de carreira é uma questão que poderia ser objecto de uma atenção especial ao nível da formação contínua; no sentido em que permitiria uma adaptação progressiva e uma entrada mais serena na função, contornando situações mais solitárias que o professor vive nessas circunstâncias (Gelin, Rayou & Ria, 2007), nomeadamente preparando os professores novos para o trabalho com turmas difíceis, indo de encontro à ideia de Imbernón (2007) de que a formação contínua deve estar orientada para a resolução de problemas, neste caso problemas de adaptação à função. Mas os professores em fase adiantada da carreira, também poderiam beneficiar de uma atenção particular da formação contínua, nomeadamente no que concerne à questão da motivação profissional. No essencial, poderia ser útil dar atenção à sugestão de Lisimberti (2009) quando propõe que a formação contínua leve em linha de conta os ciclos de vida profissional do professor, definidos por Huberman (1992).

No sentido em que a referimos anteriormente, a formação poderia ajudar a ultrapassar o individualismo docente, valorizando uma perspectiva de trabalho colaborativo. O individualismo docente pode ser um sério prejuízo para a acção pedagógica da escola. Neste sentido, reforça-se essa concepção da formação como apoio ao trabalho e à acção colectiva dos professores e também nos tornamos mais atentos à necessidade de passagem da formação para a acção, permitindo parafrasear a expressão atribuída a Kurt Lewin sobre a investigação-acção⁹, o que nos conduziria a um conceito de formação-acção, entendendo a formação como actividade de educação de adultos onde a teoria e a prática são ambas valorizadas e facilmente interagem.

Também pode ser agora o momento de reler o Relatório Faure (1974) e de pensar em estruturar uma formação contínua mais adequada aos princípios e ideias de educação permanente. A formação permanente

deve incidir sobre as situações que são problemáticas, sendo necessário diagnosticar essas situações a nível individual e colectivo para construir uma formação capaz de lhes dar resposta. Mas, ao mesmo tempo, não abandonar o elemento teórico e analítico, que permite ler a realidade.

A formação contínua seria vista de outro modo se fosse evidente o seu contributo para reforçar a identidade docente, consolidando o estatuto do professor enquanto especialista e adulto. Em complemento, a formação deve existir e justificar-se tendo em conta a comunidade educativa, a dimensão comunitária da formação contínua. Não perdendo de vista que a formação não deve temer a complexidade. É de evitar uma formação baseada numa perspectiva linear, uniforme e simplista. O trabalho docente é complexo e a sua complexidade apenas tem aumentado. A formação contínua pode contribuir para compreender e dar um sentido a essa complexidade.

Algumas das ideias até aqui enunciadas foram já anteriormente formuladas no contexto internacional, por autores referidos, mas também fazem todo o sentido no nosso contexto. Pensar hoje a formação dos professores, conduz-nos ao debate de um conjunto de questões: que futuro para a formação de professores em Portugal, e com que modelo organizativo, e que objectivos de formação? Depois de décadas de um modelo tão estruturado e previsível, ainda é possível imaginar um modelo de formação diferente? É possível criar um modelo fundamentado na experiência do docente, no reconhecimento de competências adquiridas enquanto adulto e profissional, num plano de formação individual? Um modelo mais academizado ou, em complemento, que valorize mais a troca de experiências com os colegas, a interacção com a comunidade e o ideal de investigação-acção?

EM CONCLUSÃO

O sistema de ensino apresenta hoje um conjunto de problemas, acabando diversos deles por se manifestar também ao nível da formação contínua, de um ou outro modo: taylorização, burocratização, crise económica, inflação dos diplomas, crise social e de emprego, massificação do sistema de ensino, falta de expectativas para a juventude, crise ideológica (dificulta a mobilização para um projecto de futuro). Os

⁹ "Nem acção sem investigação nem investigação sem acção", frase atribuída a Kurt Lewin.

professores desejariam um estatuto profissional condigno com menos burocracia, menos avaliação e competição; enquanto o Estado queria um sistema educativo para todos e a baixo custo, com bons indicadores contáveis (quantitativos) para poder exhibir no interior e no exterior do país. Também preferia uma classe docente (ensino básico e secundário) menos "sindicalista"; por outro lado, os estudantes e as famílias vivem demasiado angustiados com a questão da inserção profissional. Sentem a desvalorização dos diplomas e dos graus. Nesta situação têm pouca disponibilidade para uma fruição do saber e para transformar a escola num local mais agradável.

A razão da mudança é hoje mais evidente. A pressão interna e externa hoje já não procura disfarçar o ascendente da racionalidade económica, é ela quase sempre a base das transformações ocorridas.

Um sentimento difuso de alienação resulta hoje da noção de que o professor tem sido reorientado para a competição, a concorrência, os indicadores de produtividade, a burocracia, a avaliação, o controle de qualidade, o neocentralismo.

Pelo que foi antes mencionado, podemos dizer que hoje é ainda mais importante que a formação possa evoluir para um modelo mais pensado em termos de emancipação, cidadania e democracia. A formação continua ganhava em tornar-se mais flexível e menos burocratizada, obtendo aqui sentido a expressão algo radical de Adorno (1998, p. 77): "La escuela tiene una tendencia inmanente a establecerse como una esfera dotada de vida propia y con una legislación propia. No resulta fácil determinar hasta qué punto es esto necesario para el cumplimiento de su tarea".

Certamente, a escola não pode ser democrática se os alunos não forem tratados como cidadãos, mas os alunos dificilmente poderão ser tratados como cidadãos se os professores não o forem. Infelizmente, a situação que temos hoje ameaça evoluir para um cenário onde os professores serão tratados como "colaboradores" e os estudantes como clientes. Será, talvez, a evolução menos desejável. Em síntese, o que deve ser visto como central é essa nova face da formação que poderia corresponder ao perfil do professor como cidadão e como profissional, congruente com as ideias do profissionalismo docente, já muito menos uma imagem do professor como funcionário, ou como "colaborador".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Theodor (1998). *Educación para la Emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Kadelbach (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ball, Stephen (2002). Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23.
- CFAE Norte, Rede (2011). *Novas Soluções para a Viabilização da Formação Contínua - Contributo dos CFAE do Norte*. Rede de Centros de Formação de Associação de Escolas da Região Norte, 20 pp.
- Coffield, Frank (1999). Breaking the Consensus: Lifelong Learning as Social Control. *British Educational Research Journal*, 25(4), 479-499.
- Faure, Edgar (1974). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Gelin, Dominique; Rayou, Patrick & Ria, Luc (2007). *Devenir Enseignant: Parcours et Formation*. Paris: Armand Colin.
- Huberman, Michael (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In António Nóvoa (Ed.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.
- Hufty, Marc (Ed.) (1998). *La Pensée Comptable: État, Néolibéralisme, Nouvelle Gestion Publique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Imbernón, Francisco (2007). *10 Ideas Clave. La Formación Permanente del Profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lima, Licínio C. (1997). O Paradigma da Educação Contábil: Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, 4, 43-59.
- Lisimberti, Cristina (2006). *L'Identità Professionale Come Progetto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Meirieu, Philippe & Frankowiak, Pierre (2009). *L'éducation peut-elle être Encore au Coeur d'un Projet de Société?* La Tour d'Aigues: Éditions de l'aube.
- Ponte, João Pedro da (1991). A Formação Contínua na Estaca Zero? In José Tavares (Ed.), *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 129-132.

Silva, Guilherme Rego (2002). Avaliação (da Qualidade) dos Estabelecimentos de Ensino Básico e Secundário: um Tema em Promoção na Formação Contínua de Professores. In Jorge Adelino COSTA, António Neto-Mendes & Alexandre Ventura (Eds.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 221-229.

Silva, Guilherme Rego (2003). Oito Anos de Formação Contínua de Professores (1993-2000): Construindo uma análise dos seus conteúdos. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 25-43.

Silva, Guilherme Rego (2006). *Modelos de Formação em Administração Educacional: Um Estudo Centrado na Realidade Portuguesa*. Braga: CIEd, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Silva, Guilherme Rego (2009). À procura do ideal reformador na administração da educação: a experiência portuguesa no contexto global. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 4(7), 181-199.