

## 2.º PAINEL «EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO»



Ana Cristina Madeira  
Representante do Algarve

### “PLANEAMENTO ESTRATÉGICO E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS”

#### 1. INTRODUÇÃO

O sistema de formação contínua de professores assenta, do ponto de vista teórico, no associativismo docente nas e entre organizações escolares. Neste sentido, depreende-se a importância e a necessidade da assunção da autonomia dos professores e das escolas e pressupõe-se, *a priori*, a existência de uma cultura da cooperação docente para a elaboração de projectos de formação.

Do espírito da legislação às práticas no terreno, no contexto da acção das instituições de formação, muitas são, porém, as dificuldades na organização e gestão da formação. A ausência de práticas de participação activa na organização da formação, ainda pouco interiorizadas e assumidas autonomamente pelas escolas e pelos professores, está longe, por um lado, de corresponder ao “ideário” do sistema; por outro, o aproveitamento estratégico dos apoios financeiros da Comunidade Europeia (Programa Foco - Prodep) pelas instituições de formação, desenvolveu uma perspectiva *mercantilista* da formação, o que privilegiou, em geral, a adopção de modalidades de formação mais teóricas e tradicionais, de implementação fácil e rápida pelo carácter escolarizado e massificado que assumiram, muitas das vezes distanciadas dos contextos educativos das escolas e raramente apoiadas em dinâmicas de cooperação docente para a resolução de problemas pedagógicos e organizacionais concretos.

Analisando a forma generalizada como tem sido concebida e gerida a formação, decorre a consciência de que as metodologias de formação escolarizadas, centradas nos conteúdos ou nas técnicas, não parecem, por si só, vir a obter resultados nas práticas educacionais e que o sistema de formação contínua, embora inovador, não trouxe consigo a necessária “cultura de formação” que lhe está subjacente. Antes pelo contrário, a *heteronomia* dos processos de formação e da organização da formação - da identificação de necessidades à concepção e avaliação dos programas de formação - levou, pois, a um distanciamento por parte dos professores e das escolas em relação a um processo que também a eles deveria dizer respeito.

Devido à quase ausência de uma *cultura de formação* entendida como um processo ecológico de desenvolvimento dos professores e das escolas, a formação contínua corre sérios riscos de sair maltratada de um processo de «mercantilização» e «consumismo» de uma formação escolarizada, centrada nos conteúdos e nas técnicas, distanciada dos contextos de trabalho dos professores, onde se devem construir os processos de inovação e mudança.

Esta situação trouxe às instituições de formação um problema a resolver:

- *Como conceber e planear a formação, de modo a enveredar por vias de colaboração e autonomia docente, em ordem ao necessário desenvolvimento pessoal e profissional e ao desenvolvimento educativo nas escolas?*

- *Será necessária uma outra abordagem dos processos de organização da formação, para a implementação de modelos que favoreçam o desenvolvimento dos professores, das escolas e dos territórios educativos em que estas se integram?*

Parece-nos urgente que as instituições de formação passem de uma condição virtual à optimização de todas as suas potencialidades, o que faz apelo a um processo apropriativo, por parte dos professores e das escolas, de uma estratégia de mudança que deverá assentar em princípios de criatividade, autonomia e cooperação, que favoreça a construção colectiva de projectos de formação e que possa contribuir para melhorar a escola, reinventando-a e redefinindo, sistemicamente, os contornos de uma nova profissionalidade docente.

É destas intenções que trata esta comunicação, que passa pela reflexão sobre os princípios e fundamentos de uma abordagem ecológica da formação, em termos de concepção e planeamento, numa perspectiva sistémica e multidimensional.

## 2. UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA DA FORMAÇÃO

A concepção do professor como prático reflexivo (Zeichner, 1993), articula-se, de um modo geral, com os contributos provenientes das investigações sobre formação de adultos, no quadro do desenvolvimento humano. É uma evidência o facto de os professores serem adultos em formação, que se preocupam mais em melhorar e reflectir sobre as suas práticas profissionais do que investir em decorar novos conteúdos e técnicas no abstracto. As pessoas e o seu contexto constituem, pois, o *nó górdio* de um projecto de formação de professores. O professor terá a absoluta necessidade de se compreender a si próprio, de se desenvolver individualmente, de reflectir sobre a sua inserção profissional e o seu enquadramento institucional - o ser professor, os alunos, a escola, o sistema educativo e o próprio sistema de formação assumem-se como alvos de análise, reflexão crítica e intervenção activa.

Neste sentido, António Nóvoa (1988) sintetiza em seis os grandes princípios que devem orientar a formação profissional de adultos:

- 1º - O adulto em formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. A compreensão deste património vivencial é fundamental para o processo de formação.
- 2º - A formação é sempre um processo de transformação individual na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes).
- 3º - A formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo, por isso, estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional. Esta dimensão está presente em toda e qualquer acção de formação de adultos.
- 4º - Formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na "produção" e não no "consumo" do saber.
- 5º - A formação deve ter um cariz essencialmente estratégico, preocupando-se em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem, em situações concretas, os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.
- 6º - A formação de adultos efectiva-se pela capacidade que os formandos/pessoas tiverem de ultrapassar as situações, pelo que conseguirem fazer com o que os outros fizeram deles (ou quiseram fazer deles).

A formação contínua, segundo Nóvoa (1993), pode deixar de ser o lugar onde se cumpre o ritual seco e limitado de aprender um determinado conjunto de conteúdos/saberes teóricos para passar a ser, gradualmente, um espaço de participação, de cultura e de desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo o mesmo autor, é necessário re-situar, do ponto de vista teórico-metodológico, as concepções, os modelos e as práticas de formação contínua dos professores relativamente à formação profissional de adultos, de acordo com um novo paradigma de

Segundo as interacções do sistema descrito no esquema 1, a prática pedagógica (escola/meio) é local por excelência de toda a actividade formativa do docente, epicentro privilegiado de formação global (Pessoal e social, científica, técnica, pedagógica, profissional).

O lugar de formação por excelência é a ESCOLA, pelo que cada formando pode encontrar formas individualizadas e colectivas no sentido de:

- Conceber, implementar e avaliar projectos pedagógicos, enquadrados pela formação;
- Promover a dinâmica científico-pedagógica da escola;
- Promover o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional.
- Englobar a investigação e o projecto no enquadramento institucional e nas práticas pedagógicas e de formação individuais e colectivas;
- Integrar a teoria e a prática centradas nos alunos, pois só esta estratégia dá fundamento à própria natureza da Escola e da Formação Contínua.
- Planificar o seu *Plano Individual de Formação*, os conteúdos e estratégias da prática pedagógica, empenhando a formação contínua no desenvolvimento integral do aluno, inserido na relação Escola/Território Educativo/Meio, em articulação com o *Projecto Educativo de Escola* e com o *Plano de Formação* do centro.

Nesta fase da construção da profissionalidade docente em Portugal, em que a avaliação do desempenho implicará o *deseño* de um *Plano Individual de Formação* por cada professor, integrando-se este no *Projecto Educativo* da sua escola, articulado com o *Plano de Formação do Centro*, chegou a altura, decididamente, de as escolas assumirem um protagonismo cada vez maior nas estratégias de desenvolvimento dos seus recursos humanos.

### 3. NOTA FINAL

Independentemente das mudanças da política educativa, há valores e princípios fundamentais que se devem preservar, pois se afiguram determinantes para as mudanças educativas desejadas.

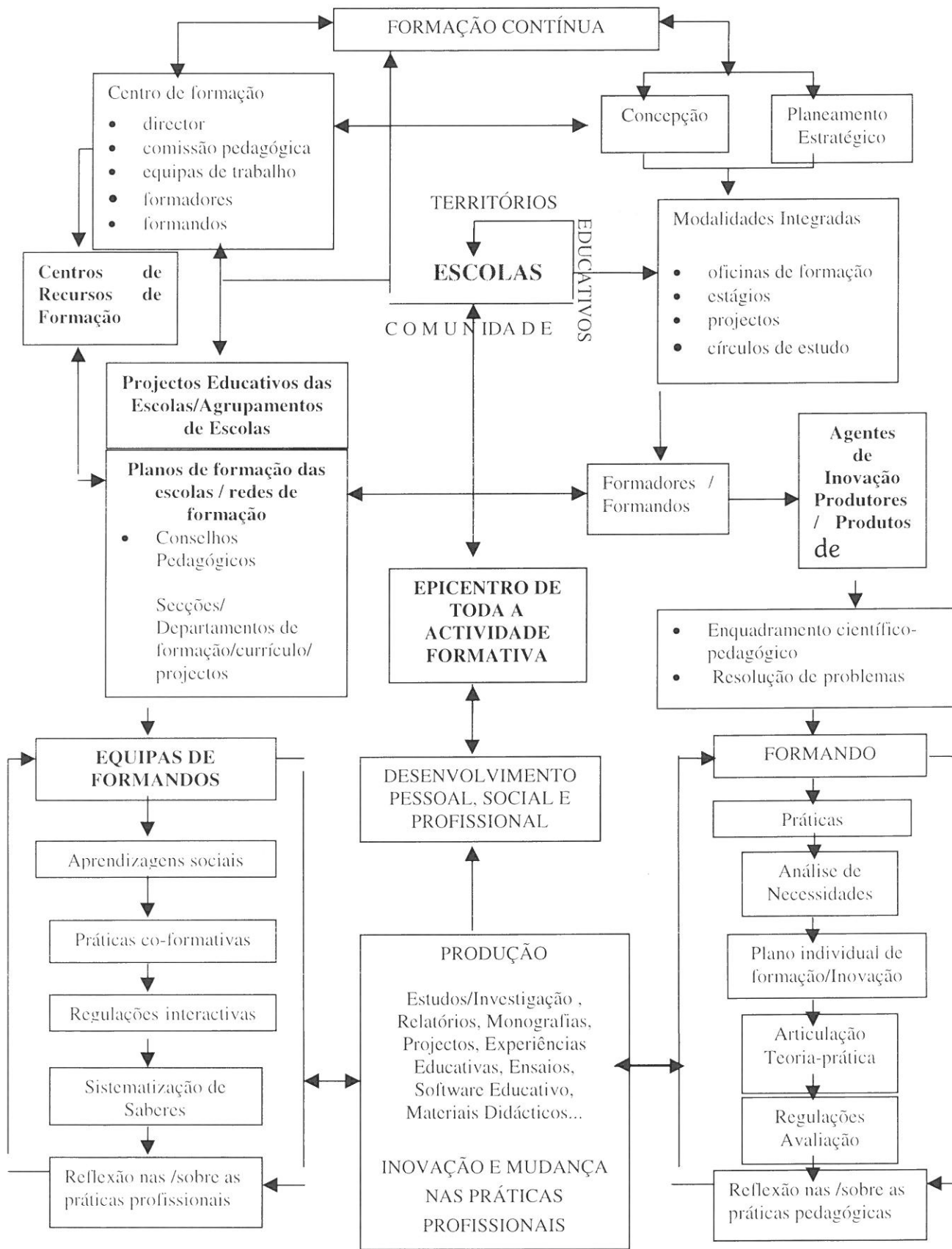
Todo o processo experimental, como o é o sistema de formação que se instituiu e que, de momento, se desenvolve, deverá ser, pois, objecto de profunda reflexão, através da análise permanente das situações e da formulação/reformulação de objectivos e estratégias, com vista a um aperfeiçoamento constante do sistema.

Para tal é imprescindível a colaboração de todos os professores e educadores no âmbito dos processos de (re)definição, decisão e desenvolvimento das políticas da formação de professores.

É necessário reflectirmos, pois, sobre os princípios fundamentais que sustentam uma paradigma de formação ecológica, centrada nos contextos educativos. As mudanças em Educação não são nada fáceis, mas há, sem dúvida, processos que as facilitam ou, pelo menos, abrem caminhos alternativos.

Esquema 1

O MODELO ECOLÓGICO E AS INTERACÇÕES DO PROCESSO



complexas; interpretável e valorizável; intersubjectiva; dialéctica e gerando-se continuamente; múltipla, interdependente e contextual.

Atendendo a esta multidimensionalidade da formação, Rui Canário (1994) destaca três dimensões estruturantes da formação contínua, numa leitura sistémica dos contextos de formação, como realidades complexas e ecológicas: «uma *dimensão* individual que se prende com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores; uma *dimensão organizacional* que remete para o estabelecimento de ensino, enquanto lugar de produção colectiva da profissão docente; uma *dimensão territorial* articulada com a constituição de “redes” de escolas, correspondentes a “redes” de formação».

Para o desenvolvimento educativo, deveria constituir-se, então, como primeira preocupação do sistema de formação contínua dos professores, a instauração de modelos alternativos para a abordagem da realidade formativa que, já de si complexa e multidimensional, necessita de concepções de formação de igual modo multidimensionais.

*Emerge, pois, a ideia de investir na formação contínua dos professores em estreita ligação com uma perspectiva ecológica de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A organização da formação contínua deverá, assim, e muito mais do que hoje o faz, ter em conta estes processos colectivos de aprendizagem dos professores e enveredar pela optimização dos contextos de trabalho, transformando-os em contextos de formação.*

A necessidade de compreensão e interpretação destes processos de formação remete-nos para a concepção, sistematização e avaliação de modelos inovadores num futuro próximo, numa perspectiva de consolidação dos processos de formação centrados nas práticas profissionais.

O esquema 1 da página seguinte <sup>5</sup>pretende identificar o modelo ecológico que defendemos e propomos, as dimensões do sistema e as interacções do processo que constitui a formação contínua dos professores.

Foi num esforço de compreensão das componentes e dimensões da formação contínua dos professores que tentámos encontrar um modelo explicativo do que seria uma perspectiva ecológica da formação. O planeamento da formação será estratégico a partir do momento em que essa análise se consubstancie em projectos de formação com impacto multidimensional no sistema, como dispositivos de inovação e mudança educativa.

As relações e interacções que se estabelecem entre todas as componentes do sistema constituem a energia, as forças e as dinâmicas de formação-investigação-acção que poderão resultar desses projectos de formação.

Nesta perspectiva, a formação vai mais além da estrita dimensão individual do professor, integrando-o na dimensão relacional e organizacional da sua escola, dialogando esta territorialmente com as outras escolas e outras estruturas do mesma comunidade educativa. É fulcral, pois, o trabalho de equipa docente e a transformação da organização escolar num espaço colectivo de aprendizagens sociais dos professores - essa “cultura profissional” que se vai descobrindo, construindo e aperfeiçoando, a par de uma identidade e autonomias cada vez mais sólidas.

Equacionam-se, assim, outras lógicas, outras hipóteses, outras alternativas que coexistem nos sistemas e que pensamos ser importantes para os processos de desenvolvimento profissional que têm o seu espaço-tempo na escola. A articulação destas múltiplas dimensões constituem o todo ecológico-sistémico do desenvolvimento educativo.

A escola terá que constituir, pois, o epicentro de toda esta dinâmica.

---

<sup>5</sup> O esquema 1 apresentado faz parte do *Projecto de Formação e Gestão* do Centro de Formação Dr. Rui Grácio, de Lagos, no quadro do qual decorre um projecto de investigação em Educação.



desenvolvimento pessoal e profissional, que contrapõe aos modelos tradicionais escolarizados, a partir da ruptura com o paradigma de racionalidade técnica de raiz positivista, uma nova aceção da profissionalidade docente.

A optimização do potencial formativo das situações de trabalho passa, em termos pessoais, profissionais e organizacionais, pela assunção do professor enquanto agente de mudança. Esta necessidade, evidenciada pela O.N.U. (1996), remete-nos para uma perspectiva de *formação centrada na escola*, que tem vindo a ser alvo de produção teórica nos últimos anos.

Fazer uma formação centrada na escola é um processo ecológico que se consubstancia na articulação entre novas modalidades de organização do trabalho e novas modalidades de formação, o que facilita e torna possível a produção, em simultâneo, de mudanças individuais e colectivas. Segundo Barbier (1993), seria a inteligência do acto de trabalho por aqueles que o realizam que asseguraria o seu aspecto formativo, desenvolvendo capacidades de auto-análise, de auto-avaliação e de cooperação profissional, numa lógica de *projecto*: “vector privilegiado das estratégias de mudança de actores sociais portadores de interesses diversificados, a *démarche* encontra-se, de facto, no cerne das mutações sociais actuais e leva a que *se repensem as relações existentes entre acção, investigação e transformação de identidade*, o que ultrapassa extraordinariamente o problema da simples planificação de acções de formação...”.

Num estudo comparativo sobre a formação contínua dos professores, no âmbito da Comunidade Europeia, Blackburn e Moisan (1987) evidenciam que a formação contínua não pode ser eficaz se não estiver ligada a um projecto de desenvolvimento profissional daqueles que a recebem e que “uma verdadeira formação centrada na escola, componente de um projecto colectivo de desenvolvimento, representa um factor de eficácia para a transformação dos sistemas educativos”.

Uma abordagem integradora, global e investigativa da formação contínua implica, pois, um projecto educativo assumido, partilhado e construído, individual e colectivamente no contexto escolar. Segundo Amiguinho, Brandão e Miguéns (1994), esta trata-se de “uma condição necessária para construir uma formação que vise o desenvolvimento profissional dos professores e que tenha em conta o contexto e a cultura organizacional da escola em que se desenvolve”. É o humano nas suas vertentes diacrónica e sincrónica, isto é, na história da sua vida e no contexto da sua actuação.

Sendo obrigatório em Portugal, o acesso à formação contínua não se esgota, como vimos, no modelo de formação escolar tradicional, ou seja, na mera aquisição de saberes teóricos isolados. O professor pode aceder a modalidades diversificadas de formação contínua, de investigação-formação e de investigação-acção, previstas no sistema, mas menos implementadas na prática. Umhas há que permitem ligar, pela sua própria natureza e metodologia, a acção e a reflexão, a prática e a teoria, favorecendo a *reflexão-na-acção* (Shön, 1983) e sobre as práticas pedagógicas e profissionais quotidianas, quer o professor aja individualmente quer se integre em processos colectivos de aprendizagem - nomeadamente *os círculos de estudo*, *as oficinas pedagógicas* e a *modalidade de projecto*, que se poderão equacionar e articular para promover práticas de formação coerentes com esta nova aceção da profissionalidade.

São sobretudo estas modalidades de formação menos escolarizadas, numa perspectiva de formação-acção ou investigação-acção que, privilegiadas num projecto de centro e concretizadas em sucessivos planos de formação, poderão exercer uma influência definitiva no grau de qualidade da formação, no grau de desenvolvimento educativo que instauram e no impacto sobre a comunidade educativa.

Alguma produção teórica mais recente no âmbito da formação de professores tem apontado, assim, para a adopção de estratégias de *formação contínua centradas nas escolas* (Escudero e Bolívar, 1994), no sentido de se produzirem mudanças organizacionais e ecológicas, numa nova concepção de *ecoformação*, em estreita relação com a inovação pedagógica. Esta perspectiva, que integra as ideias de Bronfenbrenner (1987), remete para um paradigma de interpretação do desenvolvimento humano como uma complexa realidade ecológica de interacções e significados, como um processo dinâmico, compreensível como uma totalidade de interacções múltiplas e

BIBLIOGRAFIA

- AMIGUINHO, A. e BRANDÃO, C. e MIGUÉNS, M. (1994). “ESE de Portalegre e centros de formação: uma experiência de parceria” in *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*, Lisboa, Educa / Escola Superior de Educação de Portalegre
- BARBIER, Jean-Marie (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto, Porto Editora
- BARROSO, J. e CANÁRIO, R. (1994). “Centros de formação das associações de escolas - práticas formativas e modos de gestão” in *Estado actual da investigação em formação*, actas do Colóquio, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- BLACKBURN, V. e MOISAN, C. (1987). *La formation continue des enseignants, dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*. Maastricht: Presses Interuniversitaires Européennes
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós. Barcelona
- CANÁRIO, Rui (Org.).(1992). *Inovação e projecto educativo de escola*. , Lisboa, EDUCA
- CANÁRIO, R. (1994). “Centros de Formação de Associação de Escolas: que futuro?” in AMIGUINHO, A e CANÁRIO, R. (org.)(1994). *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*, Lisboa, Educa / Escola Superior de Educação de Portalegre
- CARVALHO, A.D. de (1995) (org.). *Novas metodologias em educação*, Porto, Porto Editora
- ESCUADERO, J. M. e BOLÍVAR, A. (1994). “Inovação e formação centrada na escola: uma perspectiva da realidade espanhola” in *Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação*, Lisboa, Educa / Escola Superior de Educação de Portalegre
- MADEIRA, A. C. (1999). “*Projecto de Formação e Gestão*” , Lagos, Centro de Formação Dr. Rui Grácio
- MADEIRA, A. C. “*Círculos de estudos e desenvolvimento pessoal e social dos professores*” in I Colóquio *A Ciência psicológica nos sistemas de formação*, Aveiro, 1996, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (em publicação)
- NÓVOA, A.. e FINGER, M. (comps.).(1988). *O método (auto)biográfico e a formação*, Lisboa, Ministério da Saúde
- NÓVOA, A.. (1993). “*Concepções de formação contínua de professores*”, in *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A.. (1992). “Formação de professores e profissão docente”, in *Os professores e a sua formação*, Lisboa, D. Quixote / Instituto de Inovação Educacional
- O.N.U. (1996). *Reforço do papel dos professores num mundo em transformação* - recomendação nº 3 - “Formação contínua, direito e dever ao mesmo tempo de todo o pessoal da educação”, 45ª sessão da Conferência Internacional de Educação, Genebra, ONU para a Educação, Ciência e Cultura
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, Basic Books
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A Formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*, Lisboa, Educa

**Isabel Ferreira**  
**Representante do Centro**

Em representação da Região Centro venho apresentar a experiência que tivemos como formadoras da "Oficina de Diferenciação", no Centro de Formação do Fundão, e que consistiu na partilha da nossa experiência, das nossas práticas de diferenciação em sala de aula. Esta experiência foi também realizada por outras colegas formadoras no Centro de Formação de Castelo Branco.

A oficina baseou-se, num primeiro momento, na análise de necessidades por parte dos formandos, na análise das suas práticas insatisfeitas e na exposição das expectativas que tinham para as melhorarem. Para tal, organizámos uma mostra de materiais alternativos aos métodos que, na generalidade, utilizavam e fizemos um intercâmbio com as colegas de Castelo Branco, portanto, elas vieram ao Centro de Formação do Fundão dar o seu testemunho e nós fomos ao Centro de Formação de Castelo Branco dar o nosso testemunho; procurámos que tivessem acesso a relatos de colegas que praticam a diferenciação em sala de aula e disponibilizámos as nossas próprias aulas para que pudessem observar, sempre que quisessem, a prática em questão.

Perante as necessidades que nos apresentaram, perante a caracterização das turmas e dos casos identificados, fizemos a "negociação", o "contrato", que se baseava essencialmente nos problemas que tinham, no que pretendiam melhorar e no tipo de métodos a utilizar. Considerámos, então, que o estudo autónomo e os projectos seriam formas de garantir aprendizagens essenciais e aprofundamentos de conhecimentos, possibilitando, assim, a diferenciação, diferentes acompanhamentos aos diversos alunos que se encontram na sala de aula. Os colegas tiveram que escolher, pelo menos, uma vertente para trabalhar com uma das suas turmas, projectos, construção de ficheiros ou organização democrática da turma.

Portanto, houve colegas que desenvolveram mais a vertente da organização democrática da turma porque eram essas as necessidades que no momento estavam a ter. Outros optaram pela vertente da investigação através de projectos. Outros, que tinham alunos que precisavam de apoios suplementares, trabalharam mais na construção de ficheiros.

Neste contexto, era então necessário construir um determinado equipamento profissional, para além do manual, do giz e do quadro. Assim, propusemos a reconversão dos materiais que todos nós temos, manuais, livros de exercícios, etc., e propusemos que fossem construídos ficheiros centradas nos alunos, destinados às aulas de estudo autónomo, nas quais são os alunos que gerem o trabalho de acordo com as suas necessidades. Para a aplicação dos projectos propusemos a organização da biblioteca de turma, a ser enriquecida com a contribuição do professor e dos próprios alunos, de forma a que todos tivessem acesso a esses materiais dentro da sala de aula e pudessem fazer investigação.



Nestas aulas alunos escolhiam projectos que lhes proporcionavam tempo de investigação e produção e a possibilidade de transmissão dos saberes adquiridos. Por outro lado, os materiais utilizados no estudo autónomo assumiam duas valências, permitiam que através deles fosse feito um apoio pedagógico dentro da sala de aula, a fim de evitar que muitos alunos fossem propostos para aulas de apoio suplementares, e, porque construídos com graus de dificuldade diferentes, permitiam que aqueles alunos que quisessem aprofundar conhecimentos os pudessem utilizar, possibilitando ao professor maior disponibilidade para apoiar os alunos que apresentassem mais dificuldades. No caso dos colegas que tinham turmas com problemas, essencialmente, de organização social, tentaram fazer um melhoramento progressivo das normas dentro da turma e proporcionar assembleias de forma a que houvesse uma partilha de poderes com os próprios alunos, desde a planificação à avaliação, a tomadas de decisão, à divisão de tarefas entre alunos e professor, à definição de regras.

Ao longo de toda a experimentação e até da feitura dos materiais nós fomos dando as sessões de apoio técnico. Para haver tempos semanais para as aulas diversificadas tivemos que ajudar os colegas na gestão da sala de aula.; fomos acompanhando a elaboração de materiais, e no decurso da experimentação, à medida que os colegas nos traziam os problemas que estavam a sentir na turma, tentávamos ajudar da melhor forma, ou através da nossa experiência ou procurando e experimentando novas formas de trabalho.

De acordo com a avaliação que foi desta experiência, quer num Centro quer noutra, os formandos acharam que foi extremamente positivo, porque construíram equipamento profissional que experimentaram com os alunos dentro da sala de aula, portanto fizeram a experimentação, testaram os próprios materiais e consideraram que foi uma acção eminentemente prática, que lhes proporcionou a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a utilização dos materiais produzidos. Por outro lado, desenvolveu-se um espírito de equipa excelente e muito enriquecedor, porque se havia elementos dos mesmos grupos disciplinares, possibilitando a construção de mais materiais e a criação de um suporte muito mais vivo, havia também grupos disciplinares diferentes conduzindo, desta forma, o grupo à troca de experiências.

A corroborar a ideia de que esta foi uma experiência positiva estão as inscrições de muitos professores na modalidade de projecto, para que possamos fazer o aprofundamento de todas estas questões e continuarmos a trabalhar na diferenciação pedagógica.

## Noémia Félix

### Representante de Lisboa e Vale do Tejo

Em primeiro lugar gostaria de fazer uma pequena rectificação. Não sei como é que os outros elementos da mesa aparecem como representantes. Só gostaria de dizer que não venho representar os Centros de Lisboa, e que o testemunho que venho dar é o de uma experiência do Centro de Formação António Sérgio, que é aquele a cuja equipa directiva pertenço. Portanto, gostaria mais que me vissem como pertencendo, efectivamente, aos Centros de Formação de Lisboa e Vale do Tejo e não como representante destes.

A experiência que aqui gostaria de deixar vai mais ao encontro da última dimensão da Formação Contínua de Professores a que a colega Ana Cristina aludiu, e que é exactamente a Formação Contínua de Professores na procura de uma dimensão de partilha e de uma parceria até ao nível europeu.

Já aqui foram ditas muitas coisas em relação à formação. Com algumas estamos de acordo, com outras não estamos. Parece-me que, por vezes, nós, Directores dos Centros de Formação pecamos por sermos demasiado ambiciosos, ou seja, ontem alguém aqui na mesa, penso que foi o Dr. Álvaro da Costa, disse que cada uma das instituições de formação tem as suas vocações, eu estou perfeitamente de acordo e gostava de expressar a minha concordância com essa perspectiva. Considero que os Centros de Formação nasceram de uma forma errada, porque que deveriam ter sido primeiro Centros de Recursos de Associações de Escolas que fariam formação e não Centros de Formação que se estão a transformar hoje, por vontade das escolas, por vontade dos próprios Centros, etc., em Centros de Recursos. Efectivamente, tem que de haver uma vocação, uma vocação que me parece dever ser muito virada para as necessidades das escolas. Ontem, alguém dizia que aos Centros de Formação também deveria ser imputada a formação especializada. Permitam-me discordar, creio que essa é outra vocação. Podemos, efectivamente, enquanto Centros de Formação, fazer parcerias, fazer partilhas com outras instituições que estejam vocacionadas para essa formação especializada, mas não intitularmo-nos nós, Centros de Formação, com vocação para a fazer.

Neste sentido, vou transmitir um pouco da dimensão que o Centro de Formação António Sérgio tentou dar à formação. O facto de vir aqui falar-vos de uma experiência de partilha e de parcerias com outras instituições de formação e de escolas associadas do Centro de Formação António Sérgio com escolas de outras instituições de formação, não significa que nós não tenhamos durante estes 6 anos percorrido um caminho em que entendemos que primeiro que tudo era preciso pôr a funcionar as parcerias entre as próprias escolas associadas. Muitas vezes, pode parecer pelo discurso das pessoas que essa cooperação, que esse associativismo das escolas associadas é coisa já perfeitamente conseguida.

Parabéns aos colegas que já o conseguiram e congratulo-me com o haver já muitas regiões do país onde isso acontece. Porém, em relação a Lisboa e Vale do Tejo parece-me ainda difícil podermos falar em associativismo, em espírito de parceria e de partilha ao nível das escolas.

Apesar da autonomia sublinhar a singularidade das escolas, eu tenho algum receio que as escolas encarem a autonomia e a singularidade numa perspectiva que funcione como um enquistamento que as leve ainda a ter mais dificuldade na área do desenvolvimento do associativismo. Penso que aos Centros de Formação continuará a caber esta dinamização, continua a ser necessário que os staffs dos Centros de Formação "chafurdem" nas escolas na procura das suas dinâmicas.

Já foi aqui também muitas vezes referida a ideia das dinâmicas, das culturas das escolas, mas nem sempre as escolas reconhecem as suas próprias culturas, e eu penso que é também vocação dos Centros de Formação ajudar a fazer ressaltar estas dinâmicas, estas culturas, que muitas vezes

estão ocultas, estão implícitas, só que os professores não foram preparados, formados, alertados, não houve uma reflexão conjunta no sentido de explicitar, de fazer sentir essas dinâmicas. Eu penso que o primeiro passo para o associativismo é exactamente fazer sentir essas dinâmicas. Quer isto dizer que, de facto, nós fomos aqueles que "chafurdámos" nas escolas, fomos, inclusivamente, muitas vezes impertinentes dentro das escolas, fomos muitas vezes dentro das escolas e com a tutela também pertinentes, querendo estar presentes nas reuniões dos vários projectos que as nossas escolas associadas desenvolvem. Porquê? Porque, efectivamente, passar de modelos de formação a práticas de formação, de dinâmicas das escolas, de apoio às escolas, só é possível se nos centros de decisão desses mesmo projectos também estiverem presentes os Centros de Formação. Portanto, embora vá falar de uma experiência que ultrapassa esta fronteira das parcerias, nós pensamos que as parcerias entre as escolas associadas deverão ser as primeiras a implementar e desenvolver.

Ontem, alguém aqui referia que os Centros de Formação necessitam de ter planos de formação. Os Centros de Formação têm planos de formação, possivelmente há uma entidade à qual não chegam, mas à qual eu acho que deviam chegar, ou seja, ao Conselho Científico da Formação Contínua. Não estou a criticar, porque a minha velhice deu-me talvez para ser um bocadinho mais tolerante, aqui há 10 ou 20 anos não era, sou hoje mais tolerante com as instituições que tutelam e que administram. Se calhar, permitam-me aqui este parêntesis, o Conselho Científico da Formação Contínua não deveria acreditar acções isoladas mas, tal como faz o Programa FOCO, deveria acreditar Planos de Formação, porque Planos de Formação é que correspondem a necessidades de formação, a lógicas de formação, a culturas de escola, a territorialização, etc..

Penso que a nossa classe de professores é uma classe muito ansiosa, quer tudo feito de um dia para o outro, fala-se hoje de autonomia e amanhã já queremos ver as escolas autónomas, já queremos ver os resultados.

Dissemos ontem aqui "que venha a avaliação dos Centros que não nos importamos", claro que não nos importamos, mas não me parece que 6 anos seja assim um período de tempo que justifique uma tão urgente avaliação dos Centros, até porque desde o princípio que a maioria dos Centros faz a sua avaliação, primeiro a avaliação interna, depois a avaliação externa.

Efectivamente, achamos que neste momento a formação deve ser algo que, em primeiro lugar, leve os professores a repensarem as suas fronteiras. É nosso papel dinamizar, acompanhar, dar aos professores uma percepção nova, tanto de si próprios como da escola. Quando se fala em autonomia é isto mesmo que se pretende, quando se fala em projecto educativo é isso mesmo que se pretende, que cada professor e o colectivo de professores e da comunidade educativa cheguem a esta concepção nova de uma percepção de si, mas que é também, ao mesmo tempo, uma percepção dos outros. Apesar de todas as carências que o Centro de Formação tem em relação a espaço, em relação a constrangimentos de ordem administrativa, em relação a postos para escola sede..., pretendemos que seja uma instituição que permita aos professores das escolas associadas, ou seja, aos professores que fazem formação creditada, não creditada, financiada, etc., poderem criar nos seus alunos uma visão de mundo e de vida que lhes possibilite que na estruturação do seu meio, na observação e reflexão dos problemas que terão de resolver quando forem lançados na vida activa, possam ir à procura do "*bom conhecimento*", num conceito hoje muito em voga, da empregabilidade do conhecimento, e que os ajudem cada vez mais a estarem numa situação de integrar uma noção mais vasta, uma noção nacional, uma noção de Europa, uma noção de mundo concebido não só como um espaço de instituição, não só como um espaço económico, não só como um espaço político, mas como um espaço de comunidade humana, de comunidade cultural e de comunidade educativa.

O que nós defendemos e tentámos projectar no Plano de Actividades do CFAS é uma formação que passe a ser uma formação essencialmente em parceria.

Alguns colegas que aqui estão podem dizer “Então, mas como é? Por acaso o Centro de Formação é de Lisboa, concelho, e nem está organizado em rede.”. Se quiserem, podemos debater o que na minha perspectiva tem constrangido a aprovação da rede dos Centros de Formação do concelho de Lisboa.

Provavelmente, quando não podemos emparceirar com o Centro de Formação que está mais perto vamos emparceirar com os que estão mais longe, o que, nesta perspectiva, não me parece de todo mal. De facto, a defesa, desde o nosso início de uma formação em parceria, de uma parceria que queremos desenvolver nas próprias escolas associadas, levou-nos efectivamente a que a política do Centro tenha sido conduzida, ao longo destes 6 anos, no sentido de promover dispositivos formativos inter escolas que, através do diálogo, através da cooperação, permitam ultrapassar a centralização e promovam a construção de redes de escolas. De facto, consideramos muito importante que os Centros consigam dinamizar redes de escolas, de modo a evitar que a descentralização possa conduzir a um recentramento no local e, contrariamente ao que se poderia pensar, a um enquistamento da escola. Naturalmente que esta parceria, esta partilha, pelo facto de não circular na lógica das instituições do ponto de vista natural, no princípio perturbou o funcionamento normal das escolas e ainda continua a perturbar.

As parcerias entre instituições de formação permitem um encontro entre sistemas educativos, entre sistemas de formação, entre dispositivos de formação, em que, no fundo, cada instituição continua a ter os seus valores próprios, continua a ter as suas finalidades, mas prevê a possibilidade de chegar a uma espécie de projecto educativo comum a várias instituições de formação ao nível da Europa. E não pensem que sou demasiado europeísta, pois limito-me a sublinhar um dos desafios que foi já lançado ao nível da formação, o de ter presente a dimensão europeia da educação, para a qual nós conseguiremos avançar através, também, de uma dimensão europeia da formação.

Neste contexto, o Centro de Formação criou, em 1996, algumas parcerias com outras instituições de formação europeias. Ontem falou-se muito de analfabetismo analógico, e, de facto, nós, ao nível de instituição de formação, a determinada altura, também nos sentimos como analfabetos analógicos. Então, percorremos imediatamente caminho no sentido de conseguirmos emparceirar com outras instituições que a este nível estivessem mais avançadas e que nos viessem ensinar não só a estabelecer trabalho na Net, não era isso que nos preocupava, isso nós podíamos aprender cá, o que queríamos era experimentar e saber como é que podíamos estabelecer ligações numa formação comum à distância, que nos permitisse chegar a projectos de formação e planos de formação comuns com outras instituições, sem efectivamente estarmos todos os dias a conversar, ou até podermos estar todos os dias a conversar mas através da Internet, através das Videoconferências, através da *Web board*.

Neste momento, o Centro de Formação António Sérgio está ligado a três projectos de parcerias com instituições de formação com o objectivo de estabelecer parcerias entre as escolas das várias instituições de formação presentes. Devo, assim, dizer-vos que esse objectivo foi conseguido e que, neste momento, praticamente todas as escolas associadas (E. B. 2 3 e Secundárias) do Centro de Formação António Sérgio estão envolvidas nesta troca de experiências, nesta troca de materiais entre as várias escolas. Devo aqui sublinhar que, infelizmente, só quatro escolas do 1º ciclo se encontram integradas nestes projectos por serem as escolas que neste momento continuam a necessitar de ser apetrechadas ao nível de equipamentos que permitam este diálogo à distância, esta troca de experiências com outras escolas.

Gostaria de continuar a falar-vos do como esta nova dimensão da formação nos tem enriquecido como instituições onde se “formam” professores e alunos mas o tempo já gasto não o permite.

Muito Obrigada.



**César Rocha**

**Representante do Norte**

## Experiências de Formação – um relato impressionista

### **1. Razões de uma presença.**

Vou tecer alguns comentários, apresentar algumas impressões daquilo a que eu chamaria "o colectivo como experiência formativa" e que diz respeito aos nossos encontros de Directores de Centros do Norte.

Muito sincera e frontalmente direi que a razão da minha presença aqui decorre, unicamente, do facto de ser o representante dos Directores dos Centros de Formação de Associações de Escolas (CFAE's) do Norte no Conselho de Formação Contínua. Os mais maldosos já estarão a pensar qualquer coisa como "Este tipo aproveitou-se... é o representante e agora aproveita tempo de antena". Nada de mais errado. Confesso, até, a minha angústia pelo facto de ter sido indigitado para estar aqui presente a desempenhar esta tarefa de orador no âmbito das experiências de formação.

A primeira impressão a transmitir é que sinto que não eu, mas o que aqui e agora represento, é o resultado de um equilíbrio colectivo. Expliquemo-nos. Em reunião de Directores de CFAE's do Norte, em Valpaços, no dia 27 de Novembro, confrontados com um programa provisório do Congresso, que concedia 15 minutos de "tempo de antena" a cada região para a apresentação de uma experiência de formação, o incómodo, relativo é claro, foi evidente. É que tínhamos acabado de sair de uma experiência interessantíssima, promovida, organizada e enquadrada pela Coordenação Regional do FOCO Norte mas, no fundo, protagonizada e alimentada por nós, Centros de Formação e subordinada à temática "Das Práticas de Formação à Formação nas Práticas". De tão elucidativo que é o tema, escuso-me de vos submeter ao incómodo de ouvir o que então se passou, sendo evidente que "as práticas de formação" e a "formação nas práticas" consistiram no relato e reflexão de experiências de formação passadas no Norte. Foram dois dias intensos, na minha opinião muito conseguidos, e que foram das "escolas no ar" (projecto de televisão inter-escolas) ao papel e lugar do consultor; dos agrupamentos associativos para formação de pessoal não docente ao isolamento e problemas inerentes a esse isolamento de CFAE's do interior; do papel e problemas das comissões pedagógicas à ... Depois da riqueza desta experiência, que durou dois dias, pedem-nos para "meter o Rossio na Betesga"! Isto é, para resumir tudo em 15 minutos. O dilema era óbvio: Quem? Qual ou quais experiências? (cada uma delas necessitava de mais de 15 minutos) Como? etc., etc. A solução, que agora à distância considero coerente e natural, mas não a que melhor projecta a "imagem" do Norte e lhe dá uma visibilidade que corresponda ao que se passa, foi: "Enquanto nosso representante, apresentas tu a tua experiência". Eis porque me encontro aqui nesta solidão, sabendo, no entanto, da solidariedade de todos.

Perdemos uma oportunidade, uma boa oportunidade, de mostrar "grandes metragens" do que temos feito e do modo como o temos feito. Mas, já que assim é, passarei, então, à "pequena metragem" que intitularia "O Colectivo como Experiência Formativa" e, uma vez que referi o encontro que fizemos em Valpaços, enfatizaria a minha/nossa experiência colectiva, isto é, os nossos encontros.



## 2. O colectivo como experiência formativa

Peço emprestadas as palavras de António Nóvoa e cito: «a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando». Colocando de parte os conceitos mais formais e conotados (formador e formando), relevava o carácter extremamente gratificante e formativo que os encontros que temos promovido têm revestido. Salientaria alguns aspectos.

a) Estes encontros surgiram na sequência da minha eleição como representante ao Conselho de Formação Contínua e respectiva tomada de posse, que ocorreu no início de Junho de 97. Logo após as férias de Verão, em Setembro, convidei todos os Directores para um encontro que pretendia ser exploratório e organizativo. E porquê? Primeiro, porque me sentia na obrigação de dar continuidade a uma metodologia iniciada em 1993. É que, desde a primeira hora desta aventura, em 1993, sob a batuta do Engenheiro Silva Pinto, foram promovidas reuniões *inter pares* no Norte. Ora, recuperada a figura de representante ao Conselho de Formação, cabia-me a responsabilidade de dar continuidade e de dar um sentido a este trabalho, a essa tradição. Mas, se por um lado me sentia na obrigação de dar continuidade a uma tradição, por outro lado tratava-se, fundamentalmente, de aprofundar uma gratificante experiência de partilha e solidariedade entre todos.

b) Esta forma de trabalho, que consideramos democrática e alicerçada numa concepção participativa, procura criar condições propícias ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada um de nós. São seus objectivos, implícitos:

- tomarmos consciência da nossa situação, no global ou especificamente, e definirmos estratégias capazes de influenciar as nossas condições de vida e de trabalho;
- aumentar a auto-confiança exprimindo opiniões, escutando as ideias dos outros, recebendo informação;
- a valorização do colectivo. O grupo sabe sempre mais do que o indivíduo. O trabalho de grupo transmite uma valiosa sensação de solidariedade com os outros;
- por último, não menos importante, a função social. Da aprazível estadia em Ponte de Lima, à vitela barrosã (Montalegre), passando pelo lanche (se é que aquilo era um lanche), em Valpaços e pelo longo repasto de Vila Real, não procurámos fazer turismo mas valorizar todos e cada um, procurar resposta para os nossos problemas. Podem crer que foram longas horas passadas à mesa (de trabalho e do restaurante), extremamente proveitosas. Parcerias, esboços de projectos, partilha de informação, aprofundamento de solidariedades, concretização de estratégias, tudo isso se passou numa relativa informalidade.

c) Uma vez que referimos esta informalidade, invocava o subtítulo de um pequenino livro sobre círculo de estudos - "Nem Escola nem Recreio". E reforçava mais uma vez a utilidade, por exemplo, destes momentos gastronómicos que têm permitido aprofundar conhecimentos, estabelecer relações interpessoais, parcerias; conhecermo-nos noutras dimensões que a formalidade e o encontro com tempo e espaço próprios e agenda definida não permitem. Mas, para ilustrar como tomamos a sério esses encontros, direi que, após os dois primeiros encontros de um dia, um em Ponte de Lima, em Janeiro de 98 e outro em Vila Real, em Março, sentimos a necessidade de nos enclausurarmos, de fazermos um "retiro", de modo a usufruirmos de mais tempo para os nossos problemas e para nós próprios. Daí surgiu o retiro de Montalegre, bem distante e isolado, mesmo

para nós do Norte, de modo a não cairmos na tentação de fugir... Procurando maior operacionalidade para estes encontros, convidámos a Coordenação Regional do FOCO Norte e o Conselho Científico, com quem confrontámos alguns dos nossos problemas. Este encontro foi o único que contou com a presença do Conselho Científico. Verdade seja dita que, também, foi o único convite formal... O FOCO, este tem tido uma presença mais assídua nestes encontros e tem manifestado uma vontade constante de estar presente.

d) Direi que temos tido, habitualmente, uma presença superior a 50% do nosso corpo de Directores. Sensação por alguns transmitida, e já com um passado que radica nos primórdios destes encontros, é o da sua relativa "inutilidade"! Pouco se avança no aprofundamento dos problemas; naquilo em que se avança encontra-se dificuldade em concertar e operacionalizar, etc., etc.. Isto é, mais parecem sessões de psicanálise, de catársis colectiva. Contudo, este equilíbrio comunicacional entre o formal - as horas de trabalho, o encontro propriamente dito - e o informal, têm-se revelado de um valor inestimável. Longe de negar algum fundamento a esta análise catártica, reconheço-a e evidencio-lhe os méritos. Esta catársis colectiva tem uma função purificadora que, tal como na medicina, se não tem o condão de remover o mal, pelo menos alivia a dor, isto é, o stress. A este propósito, evocava novamente António Nóvoa, e cito: *«uma das fontes mais importantes de stress é o sentimento de que não se dominam as situações e os contextos de intervenção profissional»*. E elencava, aqui, alguns destes problemas de contextos, situando-os, para simplificar, a dois níveis: ao nível do relacionamento e comunicação e ao nível do nosso estatuto. Isto é, quem são os nossos interlocutores? Com quem nos relacionamos? Que tipo de relacionamento mantemos? Que disfunções? E elencava, também, alguns destes interlocutores / relacionamentos / disfunções, sendo que nem todos se aplicam em todas as situações nem com a mesma intensidade. Por exemplo, a relação Centros de Formação com Professores, Escolas Associadas, Comissão Pedagógica, Escola sede, Serviços Administrativos, etc.; Centro de Formação com Conselho Científico, FOCO/PRODEP, Direcções Regionais, etc.. Que articulação? Que dependências? Que desadequações?

Quanta instabilidade! E deixava duas interrogações: Insuficiente reconhecimento institucional? Crise de crescimento?

De uma maneira geral, os Centros de Formação, e muitos dos Directores que aqui estão presentes, acabam de fazer 6 anos. Idade de entrada numa nova fase da vida! Chegou a hora de passar à análise dos mecanismos produtores dos disfuncionamentos. Chegou a hora de reflectirmos, de tomarmos atitudes susceptíveis de proporcionar revisões e adaptações da concepção e execução do processo em que estamos envolvidos.