

MARIA LÚCIA ROSA DE OLIVEIRA / RUI A. SANTIAGO

**Formação contínua; desenvolvimento pessoal
e mudanças na escola**

D
.018
24

Separata de
Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas
Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991



D 37.018/24

9/10/10



FORMAÇÃO CONTÍNUA, DESENVOLVIMENTO PESSOAL E MUDANÇAS NA ESCOLA

MARIA LÚCIA ROSA DE OLIVEIRA
RUI A. SANTIAGO

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA

Estante:	34
Prateleira:	2
Número:	7559

ALGUMAS PERSPECTIVAS ACTUAIS SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA

Nos últimos anos tem-se verificado uma certa viragem nos quadros conceptuais de análise dos diferentes problemas da Formação de Professores. Este movimento, que se manifesta tanto no plano da formulação de princípios teóricos como no plano da construção de estratégias de acção, é detectável num determinado conjunto de novos conceitos e noções de contornos ainda pouco definidas e de proveniência díspar, mas que se conjugam para apontar novos caminhos à Formação de Professores. Autores de língua inglesa, vêm, por exemplo, substituindo cada vez com mais frequência o conceito de «Teacher Training» por «Teacher Development/Education» (Kennedy, C. 1987; Finocchiaro, 1988). No contexto da investigação francesa e portuguesa, sem que o conceito de formação ainda seja posto em causa, alargou-se, no entanto, o seu alcance associando-o a outros horizontes quanto à definição das funções e papéis do professor no contexto escolar e extra-escolar e as modalidades da sua participação e envolvimento no processo de formação. Em termos de declaração de princípios genéricos realça-se, principalmente, a vertente Formação Pessoal de Professores a par de uma formação geral e profissional (Bonboir, 1988), o desenvolvimento psico-social dos professores (Formosinho, 1984; Alarcão e Tavares, 1987) ou, ainda, a necessidade de enquadrar a formação numa dimensão ecológica do desenvolvimento humano (Campos, 1986). Em termos mais específicos aponta-se, por exemplo, o desenvolvimento do auto-conhecimento (Nóvoa, 1988), das auto-aprendizagens (Patrício, 1989), do auto-desenvolvimento (Blanco *et al.*, 1988), ou genericamente dos esquemas pessoais de reflexão (Oliveira e Santiago, 1989; Alarcão e Tavares, 1987), como meios de activação do desenvolvimento do professor, de certa forma, em oposição a uma visão mais tecnicista das estratégias e práticas de formação.

Na maior parte dos casos estas novas formas de olhar a formação mergulham as suas raízes, fundamentalmente, na perspectiva Desenvolvimentalista a qual, contrariando a ideia de que o estágio adulto seria o culminar do desenvolvimento humano, defende que este se caracteriza por um contínuo evoluir. Ainda segundo esta perspectiva, o percurso de

37.018

vida do ser humano, ou seja, o conjunto de todas as suas experiências pessoais, constitui um elemento importante para o seu processo de desenvolvimento (Rogers, 1982; Alarcão e Tavares, 1987), entendido tanto na sua vertente mais cognitiva como afectiva e sócio-moral.

A crescente complexidade da realidade educativa, em parte reflexo da multiplicidade de problemas sociais, económicos e políticos e do ritmo acelerado das mudanças nos saberes e nas tecnologias, põs em causa uma certa concepção da Formação de Professores centrada basicamente na aquisição de competências ou «skills» consideradas necessárias para os desempenhos do professor apenas no contexto da sala de aula. A intervenção do professor no processo educativo já não se pode restringir à transmissão de conteúdos e à selecção das estratégias pedagógicas adequadas a essa transmissão. A necessária abertura da escola ao meio envolvente, com o qual interage numa dinâmica bi-direccional, exige do professor uma maior participação na resolução dos problemas reais e concretos que decorrem da inserção social do aluno. Ao professor, para além dos papéis e competências tradicionais, é atribuída uma maior co-responsabilização no processo de construção da personalidade do aluno que ultrapassa aspectos meramente cognitivos para se situar também em aspectos afectivos e sócio-morais.

Uma concepção de escola mais implicada no meio envolvente e a intervenção mais plena do professor na realidade educativa exige uma mudança radical nas estratégias de Formação de Professores, bem assim como nas atitudes de base do formador, nomeadamente no plano da Formação Contínua. Ao defender-se que o professor, no âmbito das suas funções educativas, acompanhe e promova o desenvolvimento psico-social do aluno, o que pressupõe uma participação consciente e activa no seu crescimento pessoal, ter-se-á, necessariamente, que equacionar a Formação de Professores no sentido desta reflectir esse princípio. Assim, a organização da Formação Contínua deverá ser estruturada de modo a proporcionar ao professor oportunidades para a construção de quadros referenciais que facilitem a sua intervenção no desenvolvimento da personalidade dos alunos, e nos diferentes níveis de decisão na escola e no sistema educativo. As experiências vivenciais dos professores na Formação Contínua, tanto no plano da relação com o outro como no plano das atitudes e representações perante o saber, as estratégias para o transmitir, e a própria formação, não deixarão de se reflectir na sua actuação na escola. Esta é sempre concretizada através da pessoa do professor, ou seja, a passagem da teoria educativa à prática enquadra-se sempre num determinado sistema de representações e atitudes que o professor constrói na relação com os alunos e com o saber e que são susceptíveis de ser analisadas e trabalhadas na formação. Como afirma Goble, citado por Almeida (1981), «Do novo papel atribuído ao professor decorre que não lhe basta uma formação profissional, terão de lhe ser proporcionados meios para a aquisição das indispensáveis perspectivas pessoais, quer em relação à profissão, quer à sociedade».

Um princípio fundamental a ter em consideração no processo de formação de professores é o do seu envolvimento neste processo enquanto principal agente da sua formação.

Deste modo, entendemos que, para que este princípio possa ser garantido, a participação dos professores em projectos de Formação Contínua deve ser voluntária e não imposta por quaisquer entidades educativas.

A Formação Contínua deverá então organizar-se preferencialmente à volta das necessidades sentidas pelo professor explicitadas a partir de uma reflexão conjunta formando/ /formador, com base na sua experiência da prática docente. Se bem que esta seja a abordagem a privilegiar na Formação Contínua, consideramos contudo que continuará a haver espaço para uma Formação Contínua organizada sob outras formas e com objectivos próprios, promovida do exterior e abrangendo temáticas diversificadas mas que deverão ser apresentadas previamente aos professores em forma de projecto e não como entidades isoladas.

É nossa convicção que o envolvimento dos professores no seu processo de formação será bastante facilitado se este partir dos problemas concretos e reais da prática educativa. É bem conhecida a reacção de muitos professores que, ainda que façam um juízo positivo da formação recebida, a consideram distanciada e irrealista relativamente as situações concretas vivenciadas pelos professores nas suas escolas. Neste sentido, defendemos uma Formação Contínua que assente na análise das práticas e que tenha como objectivo a procura de soluções para os problemas concretos que se colocam ao exercício das funções educativas do professor. A auto-análise das experiências pessoais da prática educativa e a reflexão sobre as mesmas (Alarcão e Tavares, 1987), assim como sobre o próprio processo de formação poderá constituir um importante dispositivo para desenvolver no professor uma atitude de investigação ligada à acção. De facto, a análise das práticas pessoais do professor, assim como a reflexão sobre as mesmas, pressupõe uma atitude de questionamento e de procura das soluções mais adequadas ao contexto em que a acção educativa se desenrola. Esta atitude de questionar, de pôr em causa a prática educativa quotidiana, poderá constituir assim, um ponto de partida para o desenvolvimento da investigação ligada à acção no contexto escolar onde os professores desenvolvem a sua acção educativa. Uma estratégia de formação que acentue esta dinâmica não deixará de constituir uma base potencial para um processo de mudança e inovação de atitudes e práticas educativas assumidas pelos próprios professores no contexto institucional onde estão inseridos.

Um outro aspecto a considerar na Formação Contínua de Professores prende-se com o princípio de que esta deve fomentar a comunicação e a troca de experiências entre professores e entre estes e outros agentes educativos que desenvolvam actividades em áreas afins à educação, nomeadamente nos sectores culturais e sociais (Oliveira e Santiago, 1989). Perfilhamos a ideia de que os problemas decorrentes da actuação pedagógica não têm uma resposta directa e cabal nas linhas de orientação apresentadas pelas metodologias e didácticas, ainda que estas constituam um valioso quadro de referência. Deste modo, mais importante do que centrar a Formação Contínua na aplicação dos modelos teóricos das metodologias e didácticas, será criar espaços de intervenção para o confronto das práticas pessoais com esses modelos teóricos, bem assim como para reflexão do professor «sobre

si próprio como actor social no processo educativo (...), e sobre as instituições educativas e sociais em geral» (Oliveira e Santiago, 1989, pág. 37).

FORMAÇÃO CONTÍNUA E MUDANÇAS NA ESCOLA

Como já anteriormente tínhamos deixado antever, a formação contínua deve abranger realidades que não se situem só no plano do desenvolvimento individual do professor, mas igualmente no plano da qualidade da sua intervenção no meio e nas estruturas educativas. Neste sentido, a Formação Contínua não se deveria restringir apenas às dimensões técnicas ou de desenvolvimento pessoal, entendidas numa perspectiva redutora meramente psicológica. Haverá que considerar, na Formação Contínua, as dimensões psico-sociais que se reportam à intervenção necessária do professor na comunidade envolvente, no sistema educativo e no próprio sistema social em geral. Se é verdade que as atitudes, as crenças e as representações em relação a diferentes aspectos da vida escolar produzem efeitos nos comportamentos educativos concretos no contexto da sala de aula e da escola, não é menos verdade que interferem na posição do professor face ao sistema educativo e à sociedade em geral.

Assim, desenvolvimento pessoal, mudança e inovação são pressupostos que devem estar presentes em qualquer processo de Formação Contínua, quer sejam expressos de forma mais intencionalizada, quer se encontrem implícitos na formulação dos objectivos e finalidades de formação. Os actores na Formação nunca são receptores passivos de conteúdos seja qual for a orientação que a estes é imprimida. O seu grau de envolvimento depende, contudo, da articulação entre os conteúdos, os dispositivos de formação e as intenções de mudança no plano das atitudes e das representações. Qualquer destas dimensões mantém, naturalmente, relações estreitas com a prática educativa do professor na sala de aula e na escola. De facto, na Formação Contínua, ao lado dos processos cognitivos e afectivos, estão sempre presentes, igualmente, processos sócio-culturais que se estruturam em referência às representações que o professor tem do seu grupo profissional de pertença e das funções sócio-culturais da escola e do sistema educativo. É assim difícil de separar as práticas de formação psicológica e/ou didáctica das práticas sócio-institucionais, ou seja, os objectivos de formação definidos no quadro das primeiras nunca podem ser separados dos objectivos definidos no quadro das segundas. As novas conquistas e aquisições cognitivas e afectivas são também conquistas e aquisições no plano da intervenção sócio-institucional do professor, quer esta se situe na escola, quer no sistema educativo. As práticas educativas dos professores são sempre socializadas, em qualquer dos contextos em que possam decorrer, mergulhando sempre num determinado universo sócio-institucional. O próprio grupo de formação no sistema de relações que produz, é gerador de determinadas práticas que não deixam de ser transferidas para outros con-

textos educativos, tendo em conta, por um lado, os diferentes sistemas de representações sobre a escola e a formação e, por outro lado, a mudança dessas mesmas representações. Nos grupos de formação a não separação das práticas de formação psicológica e didáctica das realidades sócio-institucionais da escola, favorece o próprio investimento pessoal do professor nos conteúdos de formação. Os conteúdos são confrontados com a realidade vivida pelos professores, facilitando assim a intervenção nas estruturas da escola aos vários níveis e a procura de resolução dos seus problemas concretos, com base na transferência das aquisições de formação. A mudança e a inovação só se tornam possíveis depois de diagnosticados os obstáculos e do confronto de práticas novas e novos saberes, experimentados e vivenciados nos grupos de formação, com as práticas e os saberes já instituídos. As resistências relativamente aos conteúdos de uma formação organizada à volta das realidades da escola e do sistema educativo poderão assim ser esbatidas. As novas aquisições e vivências educativas na Formação Contínua incorporam-se mais facilmente nos esquemas de desenvolvimento pessoal do professor. A falta de condições, motivadoras e estimulantes, na Formação Contínua, que passa por um determinado estilo de intervenção do formador e a total ausência de participação dos formandos na organização do processo, e a distância, por um lado, entre os conteúdos psicológicos, didácticos ou sociológicos da formação, e por outro lado as realidades sócio-institucionais podem transformar em obstáculos os efeitos positivos esperados, quanto ao pôr em causa estruturas, saberes e atitudes. De facto, a transferência para o campo da intervenção educativa, de capacidades, competências e de atitudes desenvolvidas na Formação Contínua, não é automática. Ela passa antes de tudo pelo equilíbrio entre saberes e atitudes, entre aspectos cognitivos, afectivos e sociais. As atitudes e conceitos novos que são objecto de formação não podem estar desligados da organização desta, assim como o desenvolvimento pessoal e profissional do professor não pode ser descontextualizado das práticas no grupo de formação e das práticas sócio-institucionais na escola e no sistema educativo. Se a Formação Contínua não for imposta do exterior e se forem previstos mecanismos de participação do professor quanto à selecção dos conteúdos, à organização e duração da formação, é possível obter um maior empenhamento global do professor e uma maior mobilização de diferentes aspectos da sua personalidade, o que possibilitará a transferência de aquisições na formação e a mudança nas práticas sociais na escola e no sistema educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Contínua de professores pode, em determinadas condições, fornecer elementos importantes para os processos de mudança e inovação na escola e no sistema educativo. Para que tal seja possível haverá que ter em conta três princípios que consideramos fundamentais na organização da formação:

- enraizamento da formação nas diversas situações escolares vivenciadas pelos professores;
- participação progressiva dos professores na definição e selecção de conteúdos e na organização da formação;
- reelaboração dos conteúdos a partir do confronto com as práticas e realidades sócio-institucionais.

A aplicação destes três princípios facilitam, na nossa opinião, o equilíbrio na formação entre a aquisição de novos conceitos, a construção de novas atitudes e representações sobre os diferentes aspectos da escola e da intervenção educativa do professor. A integração e a assimilação de conceitos, atitudes e métodos organizativos na formação, permitem naturalmente um melhor domínio pessoal e colectivo da intervenção quotidiana na escola e lançam as bases da mudança e da inovação.

BIBLIOGRAFIA

- ALARCÃO, I., Tavares, J., (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra. Livraria Almedina.
- ALMEIDA, E. P., (1981). Formação de professores. In *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- BLANCO, E. et al., (1988). Avaliação do professor, *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), 89-102.
- BONBOIR, A. (1988). Etre enseignant: du projet d'accomplissement personnel au projet professionnel. In *Actas do 5º congresso da A. I. R. P. E.* Universidade de Aveiro, 102-126.
- CAMPOS, B. P., (1987). Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. In *As ciências da educação e a formação de professores* (comunicações do colóquio de Dezembro, 1986). Lisboa, G. E. P. /M. E., 34-60.
- FINOCCHIARO, M., (1988). Teacher development: a continuing process. *Forum*. vol. XXXVI, 3, 247-257.
- FORMOSINHO, J., (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, vol. 3, 247-257.
- KENNEDY, C., (1987). Innovation for a change: teacher development and innovation. *ELT Journal*. vol. 41, 3, 163-170.
- NÓVOA, A., (1988). O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação de adultos. *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), 7-20.
- OLIVEIRA, L. e SANTIAGO, R., (1989). Algumas propostas para reflectir sobre a formação contínua. *Aprender*. 7, 34-39.
- PATRÍCIO, M. F., (1988). Formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo. *Revista Portuguesa de Educação*. 1, 144-166.
- ROGERS, D., (1982). *Life-span human development*. N. Y. Brooks/Cole Publishing Company.