

## FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM PORTUGAL (1992-2011): OS EFEITOS DE UM SISTEMA DE FORMAÇÃO

João Manuel Formosinho<sup>1</sup>

(Universidade do Minho – Portugal)

Joaquim Machado Araújo<sup>2</sup>

(Universidade do Minho – Portugal)

**Resumo:** A expansão da escola de massas, o desenvolvimento do exercício da docência e a consolidação da concepção da formação como processo ao longo da vida estão na base da criação em Portugal, a partir dos anos 90 do século XX, de um sistema de formação contínua dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário. Neste artigo, descrevemos o processo evolutivo da construção do sistema de formação contínua de professores em Portugal nas últimas duas décadas e os seus efeitos no desenvolvimento profissional dos docentes.

**Palavras-Chave:** Formação contínua; Efeitos da formação; Desenvolvimento profissional.

## IN SERVICE TEACHER TRAINING IN PORTUGAL (1992-2011): ANALYSIS OF ITS EFFECTS ON TEACHER DEVELOPMENT

**Abstract:** The expansion of mass schooling in Portugal in the 1970's and 1980's and the gradual enlargement and diversification of teacher's roles and functions in the 1980's and 1990's led the Government to formulate and implement a policy of systematic and compulsory in service teacher training. It will be analyzed the building up of the system, its development in the 1990's and 2000's and its effects in professional teacher development.

**Keywords:** In service teacher training; Teacher education; Professional development.

---

<sup>1</sup> Professor Catedrático da Universidade do Minho (Portugal). Autor de livros e artigos sobre políticas educativas, administração escolar e formação de professores. É presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores. E-mail: formosinho@ie.uminho.pt.

<sup>2</sup> Investigador do Centro de Formação de Profissionais de Educação da Criança. Autor de vários livros e artigos sobre políticas educativas e formação de professores. E-mail: machado@ie.uminho.pt.

## 1 INTRODUÇÃO

A expansão da escola de massas, o desenvolvimento do exercício da docência e a consolidação da concepção da formação como processo ao longo da vida estão na base da criação em Portugal, a partir dos anos 90 do século XX, de um sistema de formação contínua dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário.

Este sistema abrange todos os professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional no que respeita a saberes, técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Não inclui, por isso, todos aqueles que, dando aulas, não dispõem de formação inicial profissionalizante e distingue-se desta, não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários: os destinatários são professores profissionalizados, em serviço, inseridos numa carreira docente (Formosinho, 1991). A formação contínua tem finalidades individuais – visa o aperfeiçoamento pessoal e social do professor, numa perspectiva de educação permanente – e utilidade social – visa efeitos positivos nas escolas e no sistema educativo traduzíveis em melhoria do serviço de educação oferecido às crianças e aos jovens.

Neste artigo, descrevemos o processo evolutivo da construção do sistema de formação contínua de professores em Portugal, assinalamos o papel do conselho científico-pedagógico da formação contínua quer na sua operacionalização quer na sua avaliação, com destaque para o efeito regulador do sistema de acreditação das ações de formação. Defendendo uma perspectiva multidimensional de análise dos efeitos da formação dos professores, problematizamos a sua relação à luz de uma concepção que compatibilize a formação profissional e o desenvolvimento organizacional.

## 2 ARQUITECTURA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – estabelece os princípios gerais em que deve assentar essa formação e determina que ela seja contínua, flexível e participada de forma a complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente, permitir a reconversão e mobilidade dos docentes e conduzir a uma prática reflexiva e continuada da autoinformação e autoaprendizagem (artº 30º, nº 1). No que se refere propriamente à formação contínua reconhece-a como um **direito** dos professores e determina que ela seja “suficientemente diversificada, de modo a assegurar

o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Art. 35, ns. 1 e 2).

De acordo com estes princípios orientadores, o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro, estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, definindo ainda os seus perfis profissionais em campos como a competência científica na especialidade, a competência pedagógico-didáctica e a adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração. Declara que “a formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores (...) e dos professores (...), visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional” (Art. 25) e estabelece que ela “constitui ainda condição de progressão na carreira” (Art. 26, n. 4).

Também o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, se refere à formação contínua como modalidade de formação (juntamente com a formação inicial e a formação especializada) e reafirma o “direito à formação e informação para o exercício da função educativa (artº 4º, nº 2, al. b), estabelecendo que ele “é garantido pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a actualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes, e ainda pelo apoio à autoformação, podendo também visar objectivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira” (artº 6º).

Finalmente, o Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, aprova o regime jurídico da formação de professores, definindo os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir e as várias modalidades e níveis que pode assumir e, uma vez que ela contribui para a progressão na carreira do pessoal docente, prevê também a avaliação dos formandos e a consequente atribuição de créditos.

A publicação deste diploma completa a arquitectura jurídica da formação contínua, sem prejuízo de posteriores regulamentações ou alterações seja do estatuto da carreira docente (Decreto Regulamentar nº 13/92, de 30 de Junho; Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril; Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro; Decreto-Lei nº 35/2003, de 17 de Fevereiro; Despacho nº 16 794/2005, de 8 de Julho; Decreto-lei nº 121/2005, de 26 de Julho; Decreto-Lei nº 229/2005, de 29 de Dezembro; Decreto-Lei nº 224/2006, de 13 de Novembro; Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro), seja do regime jurídico da formação contínua (Decreto

Regulamentar nº 29/92 de 9 de Novembro; Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro; Decreto-Lei nº 207/96, de 2 de Novembro; Decreto-lei nº 155/99, de 10 de Maio; Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro).

Criado em 1992, o sistema de formação contínua, durante os dezoito anos que leva de existência, esteve por vezes sujeito a flutuações e foi objecto de alguns ajustes, mas manteve ao longo deste tempo as suas características quanto à missão e objectivos e quanto à forma da sua organização no terreno (SANTOS, 2009, p. 29).

### **3 OPERACIONALIZAÇÃO E AVALIZAÇÃO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA**

O Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, cria um Conselho Coordenador de Formação Contínua para “coordenar, avaliar e superintender nas ações de formação contínua de professores a nível nacional”. No domínio da coordenação das ações de formação contínua, cabe ao Conselho: emitir recomendações; apreciar a situação geral da formação contínua e divulgar a oferta de formação existente; exercer funções de planeamento, designadamente na distribuição de recursos; participar na definição dos critérios de financiamento das ações de formação; e fixar a duração das modalidades de estágio, de projecto e de círculo de estudos. No domínio da acreditação e creditação de entidades formadoras e de ações de formação contínua, cabe ao Conselho: acreditar e registar as entidades formadoras e as ações de formação; reconhecer a equivalência de qualificações e a experiência profissional a formadores especialistas não docentes; atribuir equivalência a graus e qualificações obtidos no estrangeiro; esclarecer dúvidas relacionadas com o nível, avaliação e certificação das ações; estabelecer o regime de creditação da formação especializada.

No domínio da avaliação das ações de formação contínua, cabe ao Conselho: avaliar o funcionamento do sistema de formação contínua; apresentar ao Ministro da Educação e às entidades formadoras propostas para a melhoria do sistema de formação; avaliar a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores; e avaliar a adequação entre a oferta e a procura de formação contínua.

Este Conselho desenvolveu um importante trabalho de regulamentação entre Dezembro de 1992 e Novembro de 1994, contribuindo para a operacionalização do modelo de acreditação, nomeadamente na definição de metodologias e critérios de análise. Contudo, a sua composição por representantes directos das entidades formadoras veio a revelar-se

inadequada para a apreciação concreta dos processos individuais por poder configurar uma situação de decisão em causa própria (SANTOS, 2009, p. 15-17).

Assim, o Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro, substitui este órgão pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), constituído por um presidente e quatro vogais, nomeados por despacho do Ministro da Educação de entre personalidades de reconhecido mérito na área da Educação, dando-lhe um estatuto de grande independência perante a administração central e perante os professores e entidades formadoras, redefinindo as suas competências e imprimindo-lhe maior operacionalidade (Santos, 2009, p. 19 e 21). Ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua “compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores e acompanhar e avaliar o sistema de formação contínua” (artº 37º). No domínio da acreditação de entidades formadoras e de ações de formação contínua, cabe ao Conselho: acreditar e registar as entidades formadoras e as ações de formação; reconhecer a equivalência de qualificações e a experiência profissional aos candidatos a formadores; atribuir equivalência a graus e qualificações obtidos no estrangeiro; esclarecer dúvidas relacionadas com a avaliação e certificação das ações; estabelecer o regime de acreditação da formação especializada; fixar a duração das modalidades de estágio, de projecto e de círculos de estudo. No domínio do acompanhamento e da avaliação da formação contínua, cabe ao Conselho: emitir recomendações; participar na avaliação do funcionamento do sistema de formação contínua; apresentar ao Ministro da Educação e às entidades formadoras propostas para a melhoria do sistema de formação (Decreto-Lei nº 274/94, artº 39º).

O Decreto-lei nº 207/96, de 2 de Novembro, redefine a composição do Conselho Científico-Pedagógico – um presidente e doze vogais (artº 36º) – e determina a constituição no seu seio de duas secções – uma para a coordenação da formação contínua e outra para a coordenação da formação especializada (artºs 37º e 38º) –, assim como cria o Conselho de Formação Contínua como órgão de consulta sobre as opções de política de formação contínua de professores, presidido pelo Ministro da Educação e onde está presente o presidente do Conselho Científico-Pedagógico e os representantes dos diversos tipos de entidades formadoras, das associações de professores, das associações de pais e encarregados de educação e da administração central do Ministério da Educação, incluindo ainda quatro personalidades designadas pelo ministro. Ao Conselho de Formação Contínua compete: acompanhar o funcionamento do sistema de formação contínua; emitir pareceres e recomendações; participar na definição da política de formação de professores; propor

medidas visando a articulação da formação contínua com a formação inicial e especializada de professores; acompanhar a definição dos critérios de financiamento das ações de formação; apresentar propostas para a melhoria do sistema de formação (Decreto-lei nº 207/96, artº 50º).

Primeiro foi o Conselho Coordenador, mas é, sobretudo, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua quem, a partir de finais de 1994, avalia a qualidade do sistema de formação contínua acreditada (e creditada) em Portugal: “A acreditação tem um importante efeito regulador, ao garantir a priori uma exigência qualitativa na concepção e programação das ações a realizar e um sentido de utilidade nos objectivos que se pretendem atingir” (SANTOS, 2009, p. 55).

#### **4 AS ENTIDADES FORMADORAS**

O modelo organizacional da formação contínua em Portugal percebe-se melhor a partir das entidades formadoras que podem ser certificadas para desenvolver formação contínua de professores, independentemente de o Estado, na qualidade de administrador do sistema, regulamentar o sector em matérias como os critérios de financiamento, as áreas de formação, as modalidades de formação, a avaliação da formação, a certificação dos formandos, a acreditação das entidades formadoras, a acreditação das ações de formação, a formação de formadores, a dispensa de serviço dos professores para frequência das ações, a articulação da formação com a carreira docente.

Elencando as entidades formadoras possíveis, Formosinho (1991) distingue seis: 1º) as instituições de ensino superior de formação profissional de professores; 2º) o Estado, enquanto administrador do sistema escolar e condutor da política educativa ou principal empregador; 3º) as escolas (individualmente ou associadas) enquanto unidades organizacionais com vontade autónoma e projectos próprios; 4º) as associações pedagógicas e/ou profissionais de professores; 5º) os sindicatos de professores; e 6º) as entidades privadas ou cooperativas proprietárias de escolas, também empregadoras de professores, para além do Estado. O autor considera parâmetro importante de análise a iniciativa de formação, isto é, a capacidade de desencadear de *motu próprio* a oferta de ações de formação e de definir os seus objectivos e conteúdos, o que inclui o levantamento de necessidades e a determinação de prioridades, esclarecendo que, nos casos em que não há iniciativa autónoma, resultante da vontade individual ou colectiva própria, estamos perante técnicos de formação e não perante entidades formadoras.

O modelo português afasta-se de um modelo estatista, segundo o qual os papéis de tutela, empregador, administrador e formador estariam articulados numa lógica centralista em que o Estado define tudo desde o levantamento de necessidades e prioridades de formação ao modelo de execução concreta. Mas não opta também por um modelo liberal, que reduziria o papel do Estado ao de simples tutela da formação, sem administrar, promover ou executar actividades de forma contínua (Estado mínimo). Afasta-se também de um modelo centrado exclusivamente na oferta das instituições de formação inicial de professores, as entidades melhor apetrechadas com recursos humanos com competência científica e pedagógica e potenciadoras da articulação da formação contínua com a formação inicial, e incorpora uma vertente de auto-organização dos professores para promoverem a sua própria formação, abrindo a possibilidade de formação promovida pelos pares e a sua promoção pelas escolas, como unidades organizacionais, os sindicatos dos professores, as associações científicas, pedagógicas e profissionais. O modelo abre-se assim a uma concepção de formação centrada no professor enquanto sujeito da formação (envolve-se no processo formativo desde a fase de levantamento de necessidades e participa na planificação, execução e avaliação da sua formação), integrado nos seus grupos profissionais (departamento, grupo, projectos) e inserido na escola enquanto unidade organizacional, mas também centrada nas práticas profissionais e, por isso, conduzindo à sua melhoria.

O modelo português não dá, pois, primazia a nenhuma das outras entidades possíveis, afastando-se, assim, de modelos baseados na predominância dos empregadores (estatais, privados e cooperativos), das organizações laborais, profissionais ou pedagógicas de professores (sindicatos e associações) ou das escolas, sem prejuízo de as regras do jogo favorecerem um ou mais tipos de entidades formadoras, dando-lhes primazia sobre as restantes, mas sem impedir a actuação das outras.

Ao permitir a todas as entidades formadoras a iniciativa e a execução de ações de formação contínua, o modelo português procura igualmente conciliar os diferentes objectivos a nível organizacional e pedagógico, assim como procura também promover alguma “concertação social” entre os vários parceiros interessados na formação contínua, fazendo, assim, emergir a necessidade da sua coordenação, a regulamentação das regras do jogo e a acreditação das entidades formadoras (FORMOSINHO, 1991). Por outro lado, a abertura do modelo português à formação centrada na escola enquanto unidade social e organizacional garante, no plano político-administrativo, a descentralização territorial da formação e a aproximação geográfica da oferta e da procura de formação, permitindo a cobertura de todo o

território nacional, e parece mais eficaz, no plano pedagógico, porquanto “permite mais facilmente o envolvimento dos professores na sua formação, favorece uma formação centrada nas práticas e aponta para conteúdos de formação próximos das preocupações e dos problemas dos professores” (FORMOSINHO, 1991). Contudo, também apresenta algumas fragilidades no plano organizacional e pedagógico: as escolas não são instituições especializadas em formação de professores, podendo a formação colar-se mais às práticas existentes (o que é) que à sua renovação (o que pode ser); o corporativismo pode impedir a descolagem de interesses estabelecidos; e a heterogeneidade da capacidade formadora das escolas introduz desigualdade de oportunidades de formação qualificada. Para atenuar essas dificuldades, o sistema português promoveu a criação de centros de formação de associação de escolas resultantes do agrupamento de escolas de determinada área geográfica (Decreto-Lei nº 249/92, artºs 18º a 27º), potenciando assim os recursos formativos, e estimulando protocolos de colaboração com as instituições de formação de professores.

Essa “singularidade portuguesa” (MACHADO, 2007) desenvolve uma acção formativa que “não se esgota em ações de formação creditadas”, mas “estende-se a uma série de produtos que incluem livros, revistas e formação não financiada formalmente nem creditada e visa o impacto na escola e na sala de aula”, permitindo, assim, afirmar a sua “especificidade (...) na produção de ideias e respostas ao sistema educativo, bem como na indução de mudanças a nível de recursos e de projectos e na consolidação de novas práticas” (MACHADO, 2007, p. 61).

Nas quase duas décadas da sua existência, pode distinguir-se nos centros de formação de associação de escolas uma realidade dinâmica – que comporta mudanças, ajustamentos, evoluções – e uma acção organizacional plural – que remete, por um lado, para “realidades e concretizações diferentes que têm a ver com as políticas de formação localmente definidas e com as sensibilidades e as opções dos actores locais” e, por outro, para “diferentes desempenhos e capacitações para enfrentar as mudanças” (MACHADO, 2007, p. 62).

## **5 ACREDITAÇÃO E REGULAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Com a revisão de 1994, no domínio da avaliação, compete ao Conselho Científico-Pedagógico “participar na avaliação do funcionamento do sistema de formação contínua” (Decreto-Lei nº 274/94, artº 39º, nº 2, al. b), deixando de lhe caber “avaliar a adequação entre

a oferta e a procura da formação contínua” e “avaliar o funcionamento do sistema de formação contínua”, como competência ao Conselho Coordenador.

Entretanto, o Conselho Científico-Pedagógico considerou ser pertinente estudar a experiência acumulada ao longo dos anos com vista a perspectivar adaptações de natureza estrutural ou funcional que permitam ao sistema responder melhor às necessidades de formação contínua. Assim, decidiu encomendar um estudo ao Professor Sérgio Machado dos Santos, seu último presidente, que se centrasse no modelo organizativo que o sistema foi assumindo em razão da evolução verificada no regime jurídico da formação contínua, se debruçasse sobre os critérios e as práticas de acreditação das ações de formação e das entidades envolvidas, bem como da qualificação dos formadores, e apreciasse a distribuição temática e territorial da oferta formativa.

Os resultados desse estudo foram apresentados em 2009, ficando em evidência que, no início, predominaram as modalidades de curso e módulo de formação (90,1% em 1996), mas que, graças ao contributo do Conselho na regulamentação das “novas modalidades” e clarificação dos respectivos conceitos (CCPFC, 1999), a acreditação de ações de formação centradas nos contextos escolares e nas práticas profissionais subiu consideravelmente, tendo atingido a percentagem de 63% em 2006 (SANTOS, 2009, p. 40). Esse avanço corresponde à evolução do conhecimento sobre formação contínua entretanto produzido e ao desenvolvimento da concepção das dinâmicas formativas como processos de intervenção nas organizações escolares e de organização da formação sob a forma de projectos de acção para responder a problemas identificados em contexto (CANÁRIO, 2001; FORMOSINHO; MACHADO, 2009).

Ao mesmo tempo, o estudo mostra que os Centros de Formação de Associação de Escolas detêm cerca de três quartos do número de ações creditadas (73%), assim como é na sua oferta que predominam as “novas” modalidades – 77,4% na modalidade de estágio, 80,2% na modalidade de oficina, 86,3% na modalidade de projecto e 90,5% na modalidade de círculo de estudos – apenas sendo ultrapassados pelas instituições de ensino superior (55,1%) na modalidade de seminário (SANTOS, 2009, p. 35 e 40).

Esse estudo evidencia também o efeito regulador da acreditação da formação, acentuando a independência do Conselho Científico-Pedagógico face ao poder político e administração central, bem como face às entidades formadoras sujeitas à acreditação, porquanto aqueles e estas, mesmo mantendo um clima de cooperação e comunicação, não interferem no seu processo de decisão (SANTOS, 2009, p. 55).

O estudo apresenta ainda contributos para a revisão do regime jurídico da formação contínua, nomeadamente no que respeita à rede de entidades formadoras, à relevância da oferta formativa e à garantia da qualidade da formação.

## **6 EFEITOS DA FORMAÇÃO CONTÍNUA**

O Conselho Científico-Pedagógico considerou que esse estudo centrado no modelo de organização e na evolução do regime jurídico da formação contínua deveria ser complementado com um outro que avaliasse o impacto da formação contínua nos contextos educacionais, na prática docente e na formação-aprendizagem dos alunos. Esse segundo estudo, desenvolvido por uma equipa de investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (LOPES et al., 2010), convoca os Termos de Referência para o processo de avaliação do sistema de formação explicitados pelo CCPFC em 1999, que adoptam uma perspectiva multidimensional de análise dos efeitos da formação, e acentua os efeitos da formação junto dos professores e da vida das escolas, enquanto instituições susceptíveis de exprimir mudanças qualitativas, mas também os aspectos organizativos e as lógicas e racionalidades que poderão ter influenciado esses efeitos.

O estudo incide apenas na formação desenvolvida por Centros de Formação de Associação de Escolas, uma especificidade do sistema português de formação contínua, acentuando a sua condição de entidade com tutela ambígua e precariedade de condições e pondo em evidência a sua interacção com cada escola associada e com os professores, com as entidades financiadoras (FOCO, PRODEP e POPH) e com a Direcção Regional de Educação e (nos últimos anos) a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. A sua interacção com a escola fez dessa entidade formadora a “retaguarda das escolas” na promoção do sucesso escolar e educativo dos alunos, embora não possa ser assacada à formação a resolução de todos os problemas da escola, que não se confinam a défices de formação, nem tão pouco à formação desenvolvida pelos centros de formação a resolução dos problemas da formação, que não se esgota nas ações de formação desenvolvidas na escola (MACHADO, 2007:62). A sua forte dependência das entidades financiadoras fez dela instrumento eficaz para aplicação das verbas comunitárias, com taxas de execução financeira muito superior à de outros organismos da administração pública (NETO, 2007; MACHADO, 2007).

A “proximidade” face à Administração aumentou a partir de 2003, precisamente a partir das incertezas de financiamento da formação contínua e da “indefinição gerada (...) a propósito da intenção de revisão do regime jurídico da formação contínua, que criou uma

situação de impasse, prejudicando nomeadamente a dinâmica de interacção entre o CCPFC e as entidades formadoras que havia sido estabelecida através da realização dos Seminários regionais” (SANTOS, 2009, p. 70-71). Esta “proximidade” tem provocado um deslocamento da acção dos centros de formação imprimindo-lhes mais a faceta de “agências de gestão” da formação concebida centralmente e por eles territorialmente disseminada em detrimento do seu papel de entidade formadora autónoma com planos de formação imbricada com os projectos das escolas associadas. Nesse sentido, a eficácia e a eficiência da acção dos centros de formação continua a legitimar-se no interior do sistema de formação contínua, focando-se ora na satisfação da procura por parte dos professores e/ou das escolas, ora na satisfação das exigências decorrentes das políticas educativas dos diferentes governos.

Dando conta desta evolução, o estudo de Lopes et al. (2010) informa sobre as expectativas dos professores em relação à formação, o modo como as concretizaram e a sua satisfação com a formação realizada, bem como as suas percepções sobre os efeitos da formação e os constrangimentos estruturais e organizativos que condicionaram a sua concretizações e os seus efeitos. O estudo verifica, no plano da concretização da formação, a predominância clara da modalidade de curso com decréscimo a partir de 1999 e correspondente aumento da modalidade de oficina, cujo maior expoente se situa entre 2004 e 2007, sobressaindo a escolha de ações relativas ao “conteúdo/temática” (sobretudo os centrados nas disciplinas) e considerando mais relevante aquelas que melhoram os conhecimentos científicos dos professores e permitem a aplicação na sala de aula de materiais ou de estratégias apresentadas ou desenvolvidas, em coerência com uma perspectiva de mudança que se centra no professor, no seu trabalho e nas suas competências individuais, e reconhecendo mudanças a nível pessoal e da vida das escolas principalmente em resultado das aprendizagens nas ações relativas a Tecnologias da Informação e Comunicação. Predominam, pois, os efeitos individuais sobre os efeitos institucionais da formação, dando conta do tipo de desenvolvimento profissional procurado pelos formandos e do sentido da satisfação profissional explicitada: aquisição de competências individuais para a melhoria do desempenho individual, nomeadamente melhoria do trabalho com os alunos a nível da sala de aula.

De igual modo, a relação dos formadores com o centro de formação é predominantemente “não vinculativa e não integrada numa perspectiva socieducativa contextualizada em comunidades educativas específicas” e a sua referência às práticas educativas como foco mobilizador das dinâmicas de formação, na maioria dos casos, indicia

“uma perspectiva cognitivo-instrumental da formação”, focalizando mais no trabalho curricular estrito que na reconfiguração dos modos de trabalho colectivo dos professores nas escolas e no território educativo, sem prejuízo de eles mesmos considerarem como relevantes as ações que criem condições de produção de conhecimento e de inovações educativas, contribuam para o desenvolvimento profissional, proporcionem o trabalho em equipa e práticas colaborativas dos professores.

## **7 PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DA ANÁLISE DOS EFEITOS DA FORMAÇÃO**

O objectivo do estudo de Lopes et al. (2010) era avaliar o impacto da formação. A perspectiva multidimensional de análise dos efeitos da formação conduziu os autores do estudo para a incorporação de vários aspectos relacionados com os centros de formação de associação de escolas (CFAE) e a sua estrutura, a actividade e a centralidade do director e a precariedade das condições organizativas, as expectativas dos formadores e dos formandos e a sua satisfação com a formação docente.

De facto, são vários os efeitos da formação. Desde logo, há um impacto evidente da formação no desenvolvimento da carreira de cada professor, porquanto *ab initio* ela está fortemente associada a esta e, por conseguinte, esse impacto formal repercute-se na possibilidade de progressão e correspondente melhoria do salário com reflexos evidentes no peso da massa salarial do Ministério da Educação e oneração do orçamento geral do Estado. Mas o que se procura saber é se a formação realizada se reflecte na melhoria das práticas profissionais, da escola e das aprendizagens dos alunos.

Ficamos a saber que essa melhoria é objectivo do sistema de formação contínua e é orientação e “desejo” dos CFAE, mas faltam os estudos sobre os efeitos da formação a nível das práticas educativas. Abundam e divergem as “percepções”, reconhece-se o contributo da formação, seja para promover a maior proximidade dos professores dos diferentes ciclos de educação e ensino e, nessa medida, para esmorecer a conflitualidade potencial do processo de “agrupamento” de estabelecimentos no território educativo e favorecer a articulação vertical do currículo e a sequencialidade pedagógica, seja para a reconfiguração da identidade profissional dos professores e dos seus grupos de docência. Reconhece-se a instrumentalidade da formação posta ao serviço das políticas centralmente definidas, afirma-se o impacto da formação, confessa-se a dificuldade em objectivar elementos que traduzam “efeitos concretos” da formação (as TIC aparecem como excepção, mas também elas são

instrumentais) e constata-se a insuficiente explicitação dos efeitos previsíveis de cada acção de formação. Na sequência desses dados, emerge a necessidade de estruturas de acompanhamento das práticas após a formação, em congruência com uma perspectiva de relação linear de causa e efeito e de avaliação do produto – “a aplicação do que foi aprendido na formação” – e uma modalidade de penetração na “caixa negra” que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores.

## **8 FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA**

No essencial, esse estudo realizado pela equipa da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto faz convergir as suas conclusões com o estudo realizado pelo professor Sérgio Machado dos Santos (2009), anterior presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, e suscita a releitura do seu “olhar analítico e prospectivo”, a sua sistematização dos pontos fortes e pontos fracos do sistema de formação contínua em Portugal e a reposição dos seus contributos para a revisão do regime jurídico da formação contínua de professores.

O expoente da perspectiva de investigação-acção na concepção, implementação e avaliação da formação e a sua imbricação com o aperfeiçoamento profissional e o desenvolvimento organizacional situa-se entre 1998 e 2003, parecendo depois dar lugar à dominância de uma perspectiva técnico-instrumental da formação e a uma deriva da identidade dos centros de formação para agências locais de gestão da formação centralmente concebida e estruturada.

Na prática, a indefinição gerada no sistema de formação contínua a partir de 2003 e o impasse que dela derivou não contribuíram para dar protagonismo à escola, dando-lhe papel central no sistema de formação contínua e estimulando-a a um papel mais projectual. Antes, pelo contrário, como sublinha o estudo, a vida das escolas é um “não lugar” da formação. Embora dependa em grande parte das escolas o sucesso da formação, “elas são o grande ausente deste enredo” (LOPES et al., 2010, p. 117).

Na verdade, a formação e os seus efeitos situam-se entre a pessoa-professor e a organização-escola (NÓVOA, 1991) e podem entrar na sala de aula, requerem a potenciação da dimensão formativa das situações de trabalho (FORMOSINHO; MACHADO, 2009, p. 295), a mudança da escola e a perspectivação da formação como “um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos,

por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva” (CANÁRIO, 1994, p. 14-15).

Em síntese, a avaliação dos efeitos da formação traz ao centro do debate a necessidade de projectos e de processos formativos integrados em situações participativas de trabalho que proporcionam as oportunidades de formação (FORMOSINHO; FERREIRA; SILVA, 1999, p. 31) e imprime actualidade aos contributos e às estratégias organizativas do Conselho Científico-Pedagógico para a consolidação da formação centrada nas escolas e nas práticas profissionais (CCPFC, 1999), sem fechar-se na escola e/ou nos professores, mas inserindo-se numa perspectiva ecológica de mudança que tenha também em conta os *contextos vivenciais* em que decorrem as práticas docentes e as práticas de formação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p.15).

Esta perspectiva compagina, assim, a melhoria organizacional com o desenvolvimento profissional dos professores, concebido como “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais”, cuja preocupação é “promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Esta perspectiva conceptualiza a formação como promoção da aprendizagem dos saberes profissionais (teóricos, práticos, atitudinais e deontológicos) mobilizáveis para a acção docente contextualizada e reconhece que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares (FORMOSINHO, 2009a).

Esta perspectiva concebe também os professores como profissionais de desenvolvimento humano (FORMOSINHO, 2009b) e destaca na docência a dimensão da interacção – a interacção directa e prolongada com um conjunto de crianças e de jovens, a interacção com os pares e a interacção com a comunidade –, sendo essa interacção ao mesmo tempo o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional (FORMOSINHO; OLIVEIRA-FORMOSINHO; MACHADO, 2010, p. 11-24).

Finalmente, esta perspectiva convida a um olhar e a uma práxis de formação contínua que incidam nas instituições de formação, nos agentes da formação, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais, mas não se detenham exclusivamente neles e se orientem para o desenvolvimento profissional dos professores, preocupando-se também com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da

acção), os conteúdos concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos de aprendizagem (formação centrada na escola), a relevância para as práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

## 9 REFERÊNCIAS

CANÁRIO, R. Centros de formação de escolas: que futuro?. In: AMIGUINHO, A. e CANÁRIO, R., **Escola e mudança** - o papel dos Centros de Formação. Lisboa: Educa, 1994. p. 13-58.

CANÁRIO, R. Fazer da formação um projecto: mudar as escolas ou os centros de formação? **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, 1, p. 25-36, 2001.

CONSELHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA. **Contributo para a consolidação da formação contínua centrada nas práticas**. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 1999.

FORMOSINHO, J. Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In: **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 237-257.

FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009a.

FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Universidade de S. Paulo / Pró-Reitoria de Graduação, 2009b.

FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F. I.; SILVA, V. R. **Avaliar, reflectir e inovar**. Estudo de avaliação externa. Braga: Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul, 1999.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In: FORMOSINHO, J. (Coord.), **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 287-302.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. **Formação, desempenho e avaliação de professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

LOPES, A. et al. **Formação contínua de professores 1992-2007: contributos de investigação para uma apreciação retrospectiva**. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2010.

MACHADO, J. (2007). Uma singularidade portuguesa: os centros de formação de associação de escolas. In: Silva, J. N. P. (Org.). **Actas do IX Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas “Formação Contínua e Qualidade da Escola”**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2007. p. 61-63.

NETO, C. Indicadores sobre a formação contínua dos CFAE no III QCA (2000-2006). In: J. N. P. Silva (Org.). **Actas do IX Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas “Formação Contínua e Qualidade da Escola”**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2007. p. 43-52.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, 4 (1), p. 63-76, 1991.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). **Formação de professores**. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. **Associação Criança**: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. Braga: Livraria Minho, 2001.

SANTOS, S. M. Percursos e perspectivas da formação contínua de professores. In: Silva, J. N. P. (Org.). **Actas do IX Congresso Nacional dos Centros de Formação de Associação de Escolas “Formação Contínua e Qualidade da Escola”**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2007. p. 25-37.

SANTOS, S. M. **Percurso da formação contínua de professores**. Um olhar analítico e prospectivo. Braga: Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, 2009.

Recebido em 01/03/2011.

Aprovado para publicação em 22/05/2011.