

**Mudança, inovação e a formação contínua de professores em Portugal:  
contributos para uma reflexão a partir de um estudo empírico**

António Maria Martins\*

Luís António Pardal\*\*

**Resumo:** Este trabalho aborda a formação contínua de professores, em Portugal, no distrito de Aveiro, no sentido da avaliação do modelo de formação existente e dos limites que apresenta. No estudo, tipificaram-se as necessidades de formação, especialmente às associadas aos desempenhos profissionais, e aos pressupostos da formação que ocorre entre nós com base na recolha de informação junto de uma amostra de 702 formandos.

Concluiu-se que a formação, a este nível, não pode ser estandardizada, como tem ocorrido, antes deve ir ao encontro das necessidades individuais (científicas, pedagógicas, de realização pessoal ...), da escola (enquanto processo com alguma autonomia) e das reformas globais e sectoriais emanadas do poder central.

**Palavras-chave:** Mudança. Inovação. Formação Contínua

**Change, Innovation and Continuous Training of Teachers in Portugal: contributions  
for reflection on an empirical study**

**Abstract:** This study analyzes the continuous education of teachers in the Aveiro district of Portugal, through an evaluation of the existing training model and its limitations. The study identifies the typical needs for training, especially those associated to professional performance and the purpose of education. The study is based on the collection of information from a sample of 702 undergraduate students. It was concluded that education, at this level, cannot be standardized, as has taken place, before it meets individual needs (scientific, pedagogical and for personal realization etc.) and those of the school ( as a process with some autonomy). It must also consider the global and sectoral reforms emanating from the central government.

**Key words:** Change. Innovation. Continuous Education

---

\* Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro – Portugal. Doutor em Educação. E-mail: amartins@dce.ua.pt

\*\* Professor do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro – Portugal. Doutor em Educação. E-mail: pardal@dce.ua.pt

## **Introdução**

Afigura-se como ponto assente que estamos hoje em presença de alterações na sociedade que parecem indicar a existência de quadros de referência que se afastam dos que caracterizaram a sociedade moderna na qual nascemos e trabalhamos. Estas alterações estão a ocorrer ao nível, quer dos sistemas económico, político, social e cultural, quer dos subsistemas de emprego/trabalho, tecnológico, organizacionais e das próprias instituições como é o caso da família e das relações desta com a escola.

Mesmo sem sabermos caracterizar com precisão os novos quadros emergentes em que começamos a viver, percebemos que, para acompanhar as mudanças que aí ocorrem, temos necessidade de aquisição de novos saberes e, sobretudo, de uma nova postura perante o saber, dadas, por um lado, à complexidade e à mutabilidade dos processos sociais e, por outro, ao facto de o saber, nos novos processos, passar a ter essência própria e não dependente de outras actividades ao nível da sua aplicação.

A profissão docente, dada a sua importância na transmissão dos saberes científicos, técnicos, sociais e culturais, não está à margem desta pressão. A formação contínua que ocorre no seu seio emerge, assim, como mecanismo potenciador de capacidades de inserção dos profissionais do ensino nos novos quadros de referência em ascensão na sociedade e das mudanças que ocorrem no interior da escola, como resultado da escola de massas. Neste sentido, estas condicionantes obrigam a que os professores adquiram novas competências nos domínios: pessoal/social; específicos, associados à sua prática profissional; da inovação de conteúdos e processos resultantes de alterações da política educativa; da transversalidade e da transferibilidade de conhecimentos, isto é, no domínio das competências chave.

## **Mudança, profissão docente e a formação de professores**

Em ligação com as dinâmicas referidas, o desempenho de papéis profissionais pelos professores tem-se tornado crescentemente complexo. Esta situação deve-se a vários factores, entre os quais importa referir os seguintes:

- a) Crescente complexidade da sociedade. Esta complexidade ocorre seja porque a sociedade apresenta cada vez mais heterogeneidade a diversos

níveis, seja porque as suas componentes, mesmo as estruturais, se alteram de forma bastante rápida (Giddens, 1990; Bell, 1976; Harvey, 1989; Lyotard, 1989);

- b) existência de um conflito efectivo ou latente entre a escola, a família e a sociedade no seu conjunto. Este conflito é típico de uma sociedade em forte mudança ou mutação, caracterizada pela não existência de estabilidade dos sistemas de valores, económicos, de emprego e dos processos produtivos, e não recebendo as organizações, como a escola, indicações precisas sobre como devem funcionar e quais os conteúdos em saberes e comportamentos que devem transmitir (Lipovetsky, 1988; Silva, 2003; Neto-Mendes, 1999);
- c) heterogeneidade dos alunos. Os alunos são, no conjunto, cada vez mais heterogéneos quer quanto à natureza dos saberes detidos e capacidades em descodificar os que lhe são transmitidos, quer quanto às posturas estéticas e sistema de representações. Importa, ainda, considerar o protagonismo que os alunos estão a assumir tanto individualmente como, e sobretudo, através de órgãos de pressão (Martins, 1999);
- d) a necessidade de a actividade docente se impor como profissão. Os professores precisam afirmar-se como profissionais do ensino e não apenas como um grupo que desempenha actividades repartidas entre as de funcionário e a execução/transmissão de conhecimentos. Isto requer dos professores novas posturas perante o saber, o processo de aprendizagem, a escola e a sociedade e, sobretudo, perante os alunos, não apenas na relação pedagógica mas, também, na relação pessoal (Alarcão, 1991; Giroux, 1990; Tavares, 1990).

Neste sentido, e retomando os aspectos antes referidos, na formação importa que, para lá da transmissão dos saberes, os professores:

- a) adquiram metodologias de aprendizagem autónomas e que sejam participantes também na construção do saber;
- b) desenvolvam metodologias de ensino-aprendizagem com os alunos, não no sentido clássico de meros transmissores dos saberes, mas colocando-se na

posição de orientadores e fornecedores dos instrumentos de pesquisa e de construção dos saberes pelos próprios alunos;

- c) alterem as relações com os alunos, baseadas no uso do poder que o desempenho dos papéis de professor lhes permite, substituindo-as por relações de autoridade/reconhecimento;
- d) construam, no desempenho de funções de direcção e/ou em colaboração com os órgãos directivos, um projecto educativo global para a sua escola em articulação com outros agentes da sociedade em que a escola está inserida e, se necessário, projectos educativos sectoriais de acordo com necessidades específicas (Giroux, 1990; Neto Mendes, 1999; Nóvoa, 1991; Schön, 1992).

Numa sociedade em plena mudança a aprendizagem será a actividade principal dos indivíduos e das organizações. [...] As escolas precisam desenvolver nos alunos a tomada de consciência da mudança que se está a operar no mundo [...] precisam ajudar os alunos a aprender a aprender, inculcando-lhes o desejo de uma formação permanente [...], assim como a motivação para o desenvolvimento de competências pessoais/relacionais de eficácia alargada (ME-DES, 1995, p. 24-25).

Tendo em atenção os aspectos referidos, a formação de professores terá, em nosso entender, de abranger um conjunto de áreas e visar objectivos que, de forma elementar, podem ser agregados nos seguintes pólos:

- a) realização pessoal;
- b) desenvolvimento de mecanismos de defesa contra os constrangimentos com os quais se debate no desempenho dos papéis sociais e especialmente dos profissionais;
- c) desenvolvimento de mecanismos que diluam a resistência à inovação;
- d) aquisição de conhecimentos científicos nas áreas em que desempenham funções;
- e) aquisição de saberes nos domínios das didácticas e das expressões;
- f) aquisição de saberes no domínio das ciências humanas e sociais;
- g) aquisição de saberes no domínio das políticas educativas e da sua aplicação em contexto escolar;

- h) desenvolvimento de disponibilidades para a sua preparação profissional em regime de autoformação.

Até aqui, a formação contínua em Portugal tem resultado, essencialmente, das necessidades de ascensão profissional dos docentes e das do sistema educativo (aquisição de créditos para progressão na carreira; alterações que ocorrem no sistema por decisões de política educativa, particularmente nos currículos e na organização da escola) e o estado tem assumido esse facto criando os mecanismos de formação adequados ao efeito. Este modelo de formação está, segundo cremos, a chegar ao fim. O novo modelo, sem descurar as necessidades do sistema, antes referido, terá de ser centrado nas necessidades da escola e nas dos seus profissionais, os quais terão de se responsabilizar também pela aquisição dos saberes ou em processos de formação contínua, ou em regime de autoformação.

Este novo processo, centrado na escola e nos agentes da acção, encontra legitimação no novo regime de autonomia da escola e, sobretudo, nas necessidades dos intervenientes nos processos, em resultado das mudanças/mutações que se verificam e, ainda, em consequência das novas dinâmicas criadas pela aplicação e desenvolvimento das políticas educativas na escola (pedagógicas e organizacionais).

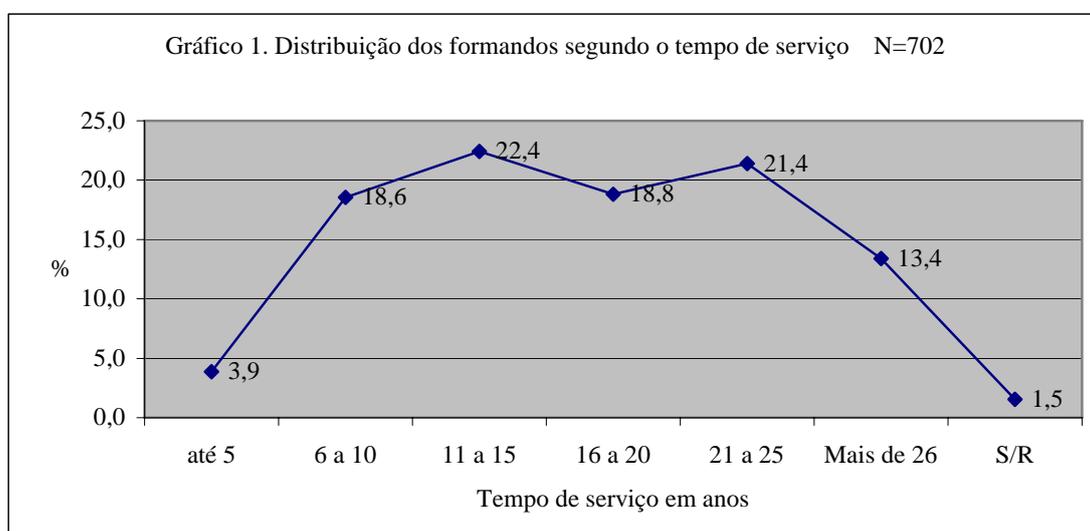
### **3 Formação contínua actual: elementos para a sua caracterização**

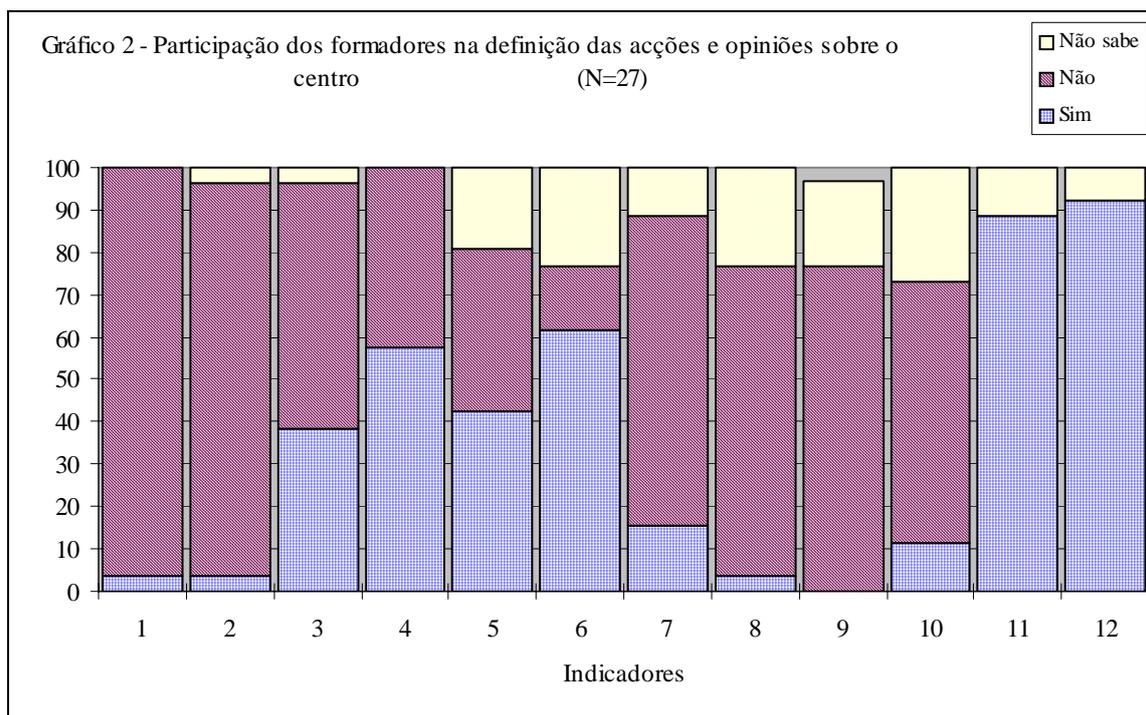
Tomando por base os novos quadros antes referidos e as necessidades que criam ao exercício docente, fomos ver o que, a esse nível, está a ocorrer entre nós. Neste sentido, inquirimos, através de questionário, 702 formandos e 27 professores envolvidos na formação contínua durante os anos de 1997 e 1998, no distrito de Aveiro. Com os dados recolhidos pretendia-se tipificar alguns aspectos do modelo de formação contínua, existente entre nós, para, a partir deles, se reflectir, de forma crítica e, assim, se poderem equacionar algumas questões que, quanto a nós, deverão estar presentes no novo paradigma de formação profissional a ocorrer ao longo da vida profissional e social dos professores.

#### **Avaliação de alguns aspectos da formação contínua existente**

De forma bastante sintética, apresentam-se alguns dados que tipificam os trabalhos realizados no centro de formação, antes referido:

- a) Na caracterização dos inquiridos, confirma-se que a formação contínua é feita, de forma predominante, entre os seis e os vinte e cinco anos de serviço, período em que a mobilidade profissional ocorre (Cf. Gráfico 1), por outro lado a definição das acções e dos seus conteúdos é feita por proposta dos centros de formação e dos formadores e visa ir ao encontro das necessidades criadas na implementação de políticas educativas ao nível da escola (Cf, Gráfico 2);





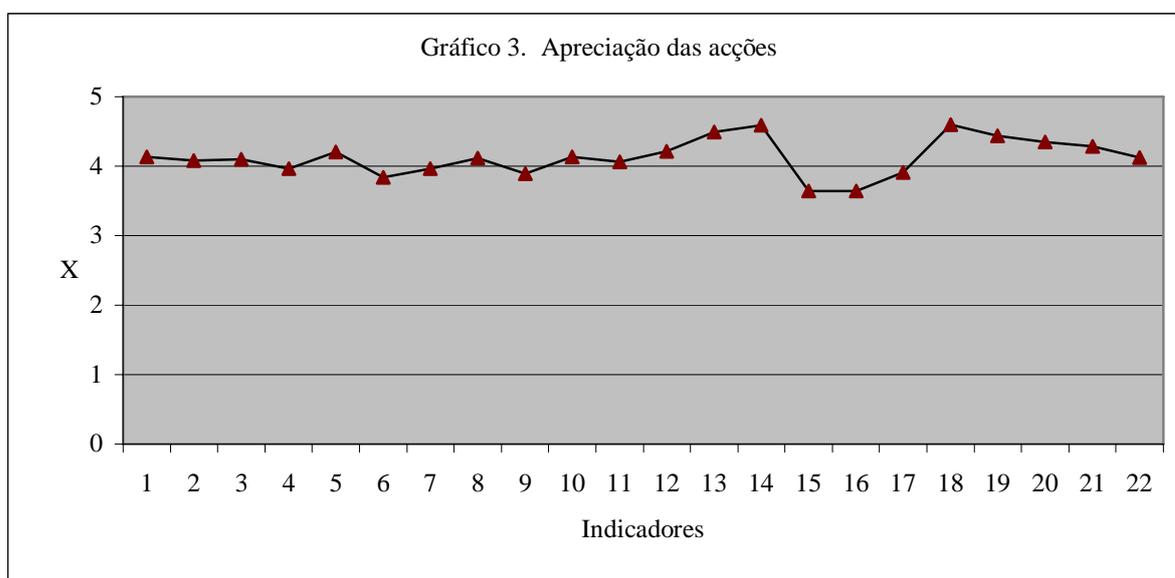
#### Indicadores

- 1 - Esta acção foi proposta por si ao centro e aplicada sem discussão com os responsáveis
- 2 - Esta acção foi-lhe proposta pelo centro não se verificando discussão na sua aplicação
- 3 - Esta acção foi proposta por si ao centro, mas negociada e inserida na política do centro
- 4 - Esta acção foi-lhe proposta pelo centro, mas discutidos os conteúdos e os processos de implementação
- 5 - Na negociação da acção, fizeram parte dirigentes das escolas ligadas a este centro
- 6 - A acção insere-se em projectos mais amplos ligados à implementação de políticas educativas ao nível da escola
- 7 - Esta acção foi o seguimento de outras
- 8 - Esta acção foi o aprofundamento de outras
- 9 - Na sua opinião, a ocorrência desta acção deveu-se mais à necessidade de apresentar serviço/cumprir calendário
- 10 - Na sua opinião, a ocorrência desta acção deveu-se mais à necessidade de ajudar os professores a adquirir créditos
- 11 - Considera que esta acção vai, de alguma forma, ao encontro das necessidades criadas pela implementação de políticas educativas ao nível da escola
- 12 - Pela experiência que teve, considera que existiu sempre preocupação, por parte do centro, em fazer com que a acção decorresse bem

- b) não obstante o descrito no ponto anterior, existe uma boa apreciação da formação que o centro colocou à disposição dos docentes e realizada em 1997 e 1998 (Gráfico 3), sendo também razoável a apreciação do próprio centro de formação;
- c) apesar das motivações para a realização da formação ter residido na necessidade de obtenção de créditos para progressão na carreira (Cf. Gráfico 4), os formandos acabaram, na globalidade, por concordar que a formação que

realizaram foi positiva para eles em termos pessoais e profissionais e para o sistema de ensino;

- d) os formandos, confrontados inicialmente com a formação que lhes é oferecida, sentem que ela não vai ao encontro das suas necessidades, mas, quando lhes é perguntado se teriam escolhido uma acção diferente, a maioria respondeu que não (Cf. Gráfico 5), manifestando dificuldades em sugerir outras acções de formação;
- e) os dados parecem indicar que a formação realizada, não obstante alguma descrença global referida pelos formandos no início da formação, vai ao encontro das necessidades destes e do sistema.

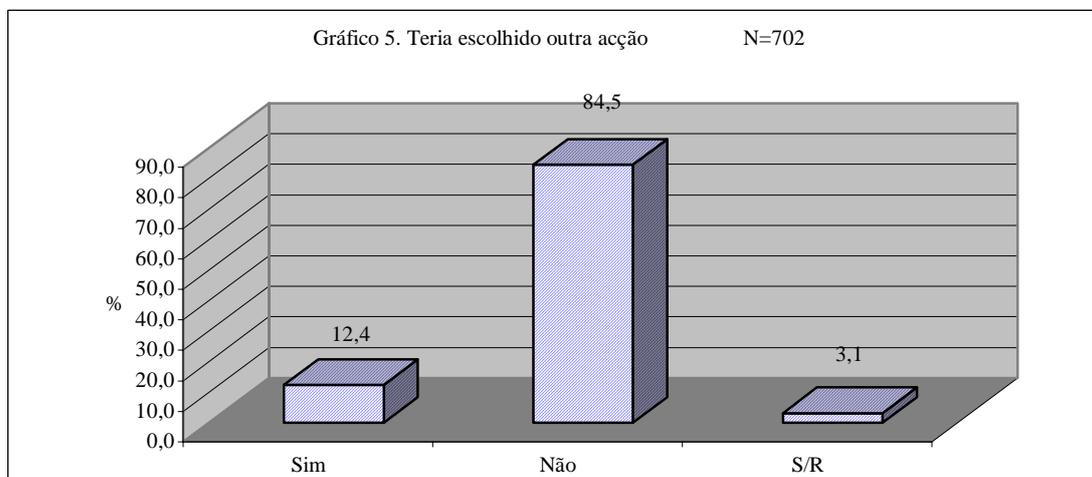
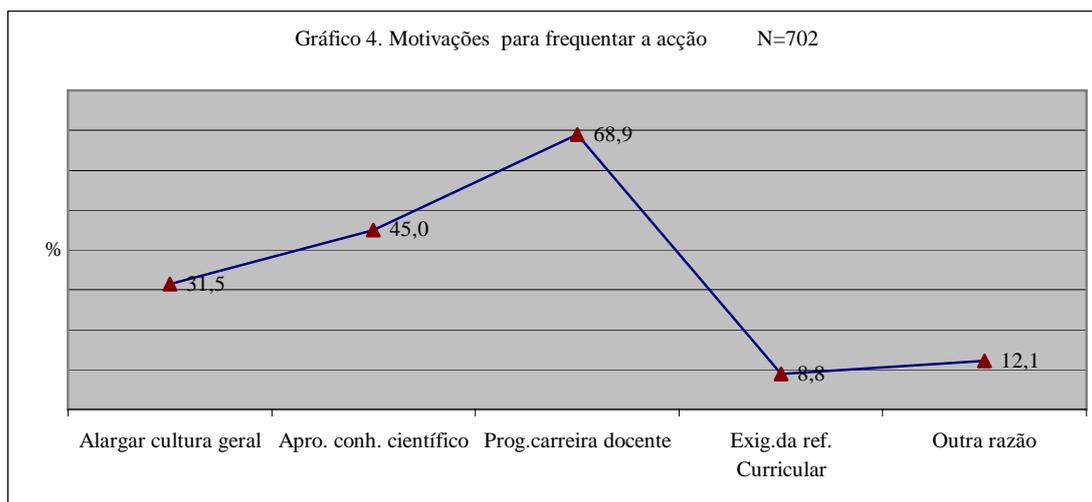


#### Indicadores

- 1 - Definição e realização dos objectivos
- 2 - Conteúdos temáticos desenvolvidos
- 3 - Metodologias utilizadas pelo formador
- 4 - Material didáctico apresentado
- 5 - Processo de avaliação proposto
- 6 - Duração da acção
- 7 - Distribuição dos tempos pelas componentes prática e teórica
- 8 - Importância da acção para a inovação ao nível da prática docente
- 9 - Importância da acção para a implementação da Reforma Educativa ao nível da escola
- 10 - Importância da acção para o seu desenvolvimento pessoal
- 11 - Importância da acção para a progressão na carreira
- 12 - Participação dos formandos nas sessões
- 13 - Relações humanas entre formandos
- 14 - Relações humanas entre formandos e formador
- 15 - Estruturas físicas em que ocorreu a acção

- 16 - Meios audiovisuais
- 17 - Recursos bibliográficos
- 18 - Domínio científico
- 19 - Domínio didáctico-pedagógico
- 20 - Animação das aulas/sessões
- 21 - Apreciação global da acção
- 22 - Global

**Escala: 1 significa o mínimo de valoração e 5 o máximo**



### Considerações sobre a formação contínua

A última afirmação, referida no ponto anterior, permite-nos colocar uma questão que é, na nossa óptica, central na formação de professores: em que medida a formação

realizada interfere na satisfação dos docentes e na sua realização pessoal, profissional e social e no desempenho das suas práticas profissionais, bem como a ter efeitos positivos sobre os processos de ensino-aprendizagem e, simultaneamente, na vida da escola e na aplicação e no desenvolvimento das políticas educativas?

Nesta pergunta estão presentes duas questões:

- a) conhecimento dos efeitos da formação realizada até aqui;
- b) conhecimento das necessidades de formação no presente e sobretudo no futuro.

Quanto à primeira questão, diríamos que não existe conhecimento efectivo dos efeitos da formação realizada ao nível da prática pedagógica dos professores nem ao nível da alteração dos seus desempenhos profissionais. O que se sabe é que os professores, ao terminarem a formação, a consideraram importante para si e para o sistema (Gráfico 3). Não se conhecem, contudo, os seus efeitos no sistema educativo, ao nível da escola. Seria necessário fazer-se uma avaliação desse processo para que a visão mais negativa sobre a formação contínua pudesse ser confirmada ou infirmada.

Quanto ao segundo aspecto, é imperioso que a formação ocorra de forma racional (dada a sua necessidade e o esforço sentido por todos na sua transmissão e, sobretudo, na aquisição), isto é, com o menor dispêndio de energia e com o máximo de resultados. Neste sentido, importa que cada professor adquira a formação em conformidade com as suas necessidades (pessoais, sociais, culturais e profissionais) e com as necessidades do sistema educativo e não como resultado de processos artificialmente criados (créditos, necessidade de gastar o dinheiro disponível, dizer que se faz formação ...). Parece, assim, que o segundo passo, depois de conhecidos os efeitos da formação realizada até aqui, será identificar as necessidades existentes, aos diferentes níveis, e as que forem pontualmente surgindo. Neste sentido, parece-nos que a oferta de formação deverá resultar:

- a) da experiência acumulada pelo centro e da avaliação realizada para cada uma das acções;
- b) dum observatório permanente junto dos agentes das escolas da sua área de influência, especialmente dos responsáveis pela gestão pedagógica intermédia e pela administração educativa e administrativa ao nível da escola e, naturalmente, junto dos professores;

- c) da discussão individualizada ou colectiva de formadores, quer provenientes do sistema a que servem, quer de instituições externas e de diferentes áreas de conhecimento.

A materialização deste processo poderá ser feita, por um lado, através do levantamento permanente das necessidades, quer junto dos professores, quer, e sobretudo, junto dos órgãos directivos das escolas, especialmente do Conselho Pedagógico; por outro, da criação dum espaço de discussão alargado. Sem avançar muito neste campo, parece-nos que seria positivo e possível, desde já, que a estratégia de selecção tivesse como objectivo formar conjuntos significativos de docentes ligados a um dado processo a implementar ou à alteração de práticas globais ou sectoriais numa escola. Esta prática poderia ter um efeito real e objectivo sem que os intervenientes fossem sujeitos a um grande esforço individual, como terá acontecido no passado e, possivelmente, sem resultados significativos.

A questão central, que é necessário interiorizar, é que a formação no novo paradigma terá de ocorrer em conjunto com a actividade profissional e com a vida privada e terá de ir ao encontro de necessidades reais do sistema educativo e da escola, da realização do sujeito e da recuperação do prestígio social da classe. Este último ponto é, na nossa perspectiva, central, dado que a liberalização que ocorre na sociedade, em geral, verificar-se-á, também, no ensino e os ganhos materiais e de status dependerão mais da qualidade dos desempenhos profissionais (individuais e colectivos) do que das lutas sindicais centradas nos contratos, como foi, e ainda continua a ser, na prática.

### **Nota final**

A formação contínua de professores é hoje, e será cada vez mais, uma necessidade que resulta em termos muito globais das mudanças que estão a ocorrer na sociedade moderna a todos os níveis. As mudanças referidas complementadas com as mudanças que ocorrem no interior da escola, como resultado da escola de massas, obriga a que os professores adquiram novas competências nos domínios: pessoal/social; específicos associados à sua prática profissional; da inovação de conteúdos e processos resultantes de alterações da política educativa; da transversalidade e da transferibilidade de conhecimentos, isto é, no domínio das competências chave. Não obstante estas

constatações, o modelo de formação contínua, existente em Portugal, ao visar responder preferencialmente à progressão na carreira dos docentes e à aplicação de novas políticas educativas, esgotou-se pelos limites que apresenta, especialmente na definição dos conteúdos da formação, da sua oferta e da forma como são seleccionados os formandos.

Consideramos que, quer os conteúdos, quer a oferta de formação deverá ter em conta as necessidades, tanto do sistema educativo, resultantes dos progressos do conhecimento e das inovações surgidas nos processos educativos e, ainda, como resultado das alterações da política educativa em qualquer nível em que os desempenhos profissionais ocorram, como das necessidades de formação sentidas pelos professores resultantes das alterações antes referidas, ou simplesmente das necessidades no domínio pessoal e social. Neste sentido, a formação contínua terá de resultar do levantamento dessas necessidades junto dos órgãos de direcção das escolas e junto dos professores. No primeiro caso, a formação deverá dar resposta às mudanças e inovações surgidas e de forma prospectiva e, no segundo caso, a formação deverá contemplar não apenas as necessidades objectivas resultantes dos processos de mudança e de inovação, mas, também, as necessidades subjectivas, sentidas pelos professores.

### **Referências**

ALARCÃO, Isabel. *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon e os Programas de Formação de Professores*, Porto: Porto Editora, 1991, p. 5-22. (Cadernos CIDINI, n. 1)

BELL, Daniel. *Vers la Société Post-Industrielle*, Paris : Puf, 1976.

GIDDENS, Anthony. *The Consequences of Modernity*, Cambridge: Polity Press, 1990.

GIROUX, Henry. *Los Profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

HARVEY, D.. *The Condition of Postmodernity*, Londres: Blackuell, 1989.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Era do Vazio*, Lisboa: Relógio d'Água, 1988.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa: Gradiva, 1989.

MARTINS, António Maria. *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1999.

ME-DES. *O professor aprendiz*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 1995.

NETO-MENDES, António Augusto. *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária*. 1999. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de Aveiro, Aveiros, 1999.

NÓVOA, António. A Formação Contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola, *Inovação*, Porto, v.4, n.1, p. 63-76, 1991.

PARDAL, Luís António. *Modelos e Sistemas de Formação de Professores do Ensino Secundário Português*. 1991. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de Aveiro. Aveiro, 1991.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Pedro. *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Afrontamento, 2003.

TAVARES, José (1990) – Formação Contínua de Professores e Investigação. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v.3, n. 1, p. 3-13, 1990.

Endereço:  
Departamento de Ciências da Educação  
Universidade de Aveiro  
Campus de Santiago  
3810-193 Aveiro  
Portugal

Recebido em: janeiro/2005  
Aprovado em: maio/2005