

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ANÁLISE DE UMA PRÁTICA INSTITUCIONALIZADA.

Edson do Carmo Inforsato
(FCL – UNESP/CAr)
Eixo temático 1
Financiamento: Prope

Este texto refere –se a uma proposta de pesquisa que visa investigar a formação de professores na perspectiva de seus vínculos com a prática profissional, isto é, analisar e propor formas de preparação profissional dos docentes tendo em vista as situações variadas as quais lhes solicitam estratégias diferenciadas e, principalmente, capacidades de aprender os conteúdos novos que essas situações apresentam. O projeto tem cumprido, nos últimos dois anos, uma etapa de levantamento de necessidades formativas de professores em contextos escolares de cidades de pequeno e médio porte do estado de São Paulo (INFORSATO e GALINDO,2006).

Após esses estudos de levantamento de informações, realizamos uma etapa da nossa pesquisa, cumprida em Portugal, com o objetivo de investigar processos de formação continuada que têm o propósito de se estruturarem a partir das necessidades dos sujeitos e dos sistemas. Com esse intuito fomos a esse país para averiguar os aspectos essenciais da criação e do desenvolvimento dos **Centros de Formação de Associação de Escolas** com o intento de lá trazermos elementos de referência para subsidiar os nossos projetos de criação de estratégias de formação continuada potencializadoras de garantir substância e, principalmente, sistematicidade para essa importante necessidade formativa. O presente texto reporta-se a essa etapa.

1 – QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada, obviamente, é um imperativo dos tempos atuais. Nas diretrizes emanadas dos setores responsáveis pela oferta da educação pública, a formação continuada dos professores mereceu destaques, como aqueles que constam nos textos oficiais brasileiros (BRASIL, 1996a, 1996b, 1997,1999,2000,2005)

Em todos eles há a observação, e também a recomendação, de que a formação continuada precisa se realizar em sintonia com as solicitações da prática profissional. Neste sentido as ofertas de preparação profissional não podem ser desvinculadas das demandas. Essas, para serem identificadas criteriosamente, precisam de investigações sistemáticas sobre todos os aspectos de atuação dos sistemas. As pesquisas acadêmicas evidenciam que a formação continuada ainda opera em forma de oferta apriorística, tentando suprir conteúdos de conhecimento transmitidos de maneira unilateral, sem a devida inserção dos formandos. (GARCIA,1999). O resultados até agora disponíveis mostram que, nesses moldes, a formação continuada pouco tem

contribuído para alterar a prática profissional dos professores e tampouco tem melhorado a formação dos alunos que freqüentam o ensino básico(CANDAU, 1996). Por sua natureza ainda pouco institucionalizada, abre –se um campo de pesquisa muito promissor para os estudos sobre os modos de se efetivar tal formação, partindo – se do principio de que toda formação continuada deve estar assentada na prática profissional e que suas ofertas não podem prescindir da articulação entre as necessidades do sistema e as necessidades do sujeito em formação (RODRIGUES,2006).

No percurso de nossas investigações, tivemos contato com textos e autores que mostravam que em alguns países da Europa eram muito alentadoras algumas iniciativas sobre modos de propiciar o desenvolvimento profissional dos professores(AMIGUINHO E CANÁRIO, 1994). Particularmente eram propostas criação de centros de formação em que se fomentavam a busca de necessidades para a proposição de ações formativas e uma organização associativa que primava pelo incentivo à autonomia e à sustentabilidade da formação continuada, isto é, pretendia –se criar nos professores uma cultura de permanente procura de formação e, ao mesmo tempo, que ela tivesse sustentação que a tornasse menos dependente de centralizações administrativas. Portugal protagonizava essa iniciativa, através da criação, em todo o país, dos Centros de Formação de Associação de Escolas(GONÇALVES,1997). Acreditávamos então que o fato de termos contato com essa iniciativa poderia nos dar inspiração para, ao conseguirmos investigar esses centros, trazer essa modalidade para o nosso país, evidentemente adaptando – a à nossa realidade.

Posto isso, preparamos o projeto propondo investigar esta iniciativa de formação continuada dos professores, e a questão fundamental que nos norteou nesta empreitada foi a de compreender, na medida do possível, os processos de construção e de operacionalização destes centros de formação, isto é, como se propunham ações de formação baseadas nas necessidades? Como elas eram levantadas?Quais ações formativas se processavam mais? Como estava sendo desenvolvida a proposta de autonomia e sustentabilidade deste processo formativo?

Nossas indagações evidentemente não tinham o propósito de avaliar os centros; nosso intuito era buscar elementos analíticos para a fundamentação de uma proposta de formação para ser desenvolvida no Brasil.

2) OBJETIVOS

Como vimos argumentando desde o inicio deste texto, trata-se de um projeto que vem acompanhando as mudanças pelas quais está passando ou que deve passar a formação dos professores que atuam no ensino básico. Nesta etapa do projeto,

desenvolvida em Portugal, nosso objetivo era o de levantar informações gerais quanto à estruturação, objetivos, processos de oferta de ações formativas, gestão dos centros, articulação com a rede básica de ensino no sentido de saber suas necessidades, desenvolvimento da cultura de autonomia e sustentabilidade dos centros e outros aspectos de constituição dos Centros de Formação de Portugal. De posse desse dados e em comparação com aqueles extraídos de nossas pesquisas no Brasil, na região central do estado de São Paulo, pretendemos tecer análises criteriosas tendo em vista retirar critérios e referências para propostas de formação continuada em nosso país, particularmente no Estado de São Paulo.

3) O FOCO NOS CENTROS DE FORMAÇÃO

Antes de 1996, Portugal apresentava uma situação de oferta de formação continuada dos professores da educação básica, muito semelhante ao que o Brasil exhibe atualmente. Ou seja, as ações eram episódicas, sem continuidade, ofertadas sempre pelas Universidades ou Faculdades, normalmente sob forma de cursos tradicionais e sem preocupações com as necessidades, sejam elas quais fossem e quão difícil fosse identificá-las. Tampouco havia política de desenvolvimento profissional dos professores. O sistema os recrutava por meio de concursos públicos e, uma vez aprovados, eles permaneciam como servidores públicos efetivos com progressão na carreira apenas atrelada ao tempo de serviço ou, em épocas mais recentes, o professor galgava outros patamares salariais quando obtinha algum título acadêmico, como o mestrado e o doutorado (BARROSO E CANÁRIO, 1999).

As pressões exercidas na profissão mediante o quadro de mudanças ocorridas na década de 90 que, inclusive, inseriu Portugal na Comunidade Européia, fizeram com que a formação continuada fosse considerada como um aspecto relevante na busca de qualidade e da conseqüente melhoria dos sistemas de ensino. Para uma Europa que se projetava para se constituir num bloco econômico e político, com intercâmbios intensos entre os países, havia a necessidade de que Portugal, apontado como um país com déficits de socialização significativos, investisse massivamente na formação de seus habitantes para que eles pudessem se igualar aos outros habitantes de países que, por sua condição histórica e econômica, desfrutavam de habilidades cognitivas mais aprimoradas que as deles, portugueses (CARIA, 2000).

As propostas dessa década, a de 90, indicavam para uma Reorganização dos Estudos Superiores sob forma de ciclos de formação, flexibilizando assim os percursos acadêmicos. Deste modo o aluno teria uma preparação generalista na graduação que poderia dar acesso a um leque de profissões que lhe permitissem uma certa facilidade

de reconversão profissional e também que lhe impusesse a necessidade de formação continuada. O processo de Bolonha, no apagar das luzes dos anos 90, intensificou essas tendências e estabeleceu o prazo de 2010 para que todos os países europeus signatários deste acordo ajustassem os sistemas de ensino para que a comunidade europeia pudesse ter uma base comum para certificar as capacitações e habilitações de todos os seus habitantes (PORTUGAL/ME, 1993).

Já na metade dos anos 90, em Portugal, as demandas por formação continuada eram enormes e, assim, houve uma iniciativa do Ministério de Educação em 1996 de promulgar o decreto –lei 207/96 que criou o Regime Jurídico de Formação Continuada dos Professores (RJFCP), modificado em 1999. Sob a ótica ideológica da mudança e da crítica ao estado provedor e organizador de toda a formação, o decreto – lei estabelece seus objetivos: na melhoria da qualidade de ensino por meio do estreitamento da teoria com a prática; no incentivo à auto –formação, à prática da investigação e à inovação educacional; na aquisição de capacidade e competências para atuar no sentido da autonomia da unidade escolar e dos projetos educativos (QUINTANILHA, 2003).

Com esses alvos, os princípios norteadores desse decreto estão baseados na liberdade de iniciativas das instituições vocacionadas para a formação; na adequação da formação às necessidades do sistema educativo; na descentralização territorial e funcional dos sistemas de formação contínua; no cooperativismo institucional; no apoio aos agrupamentos de escola (associações) autônomos; na valorização das comunidades educativas e no associativismo docente. Estabelece como ações válidas de formação os cursos, os módulos, as disciplinas freqüentadas em instituições de nível superior, os seminários, as oficinas, os estágios de formação, os projetos e os círculos de estudo. O decreto referido amplia o leque de entidades que podem desenvolver a formação dando especial destaque aos centros formados por associações de profissionais e de escolas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL-MEP, 1996).

Nosso interesse se direcionou para esses centros, nomeadamente aqueles formados pela associação de escolas, uma vez que a maior parte das ações de formação continuada em Portugal está sob sua responsabilidade. Assim, os Centros de Formação de Associação de Escolas, doravante denominado pela sigla CFAE, são entidades públicas que podem ser formados por escolas de qualquer nível de ensino, tanto estatais quanto privadas e, também, as escolas cooperadas. A constituição desses centros é feita pela delimitação da área geográfica aonde se localizam as escolas. Seus objetivos, estabelecidos também pelo decreto – lei referido, visam ao incentivo da auto – formação, da prática investigativa entre os docentes e à inovação educacional, além de

dar respostas a necessidades de formação que eles mesmos podem identificar. São ainda seus objetivos, fomentar a troca e a divulgação de experiências pedagógicas entre as escolas associadas e se pautar fundamentalmente na oferta de ações atrelada à procura de formação. Entre suas competências estão a de identificar as necessidades de formação dos docentes das escolas associadas, estabelecer critérios de prioridades entre essas necessidades e promover as ações correspondentes; elaborar planos de formação estabelecendo modos de cooperação com outras entidades formadoras; coordenar e apoiar projetos de inovação das escolas associadas; promover a articulação de projetos entre as escolas e criar e gerir centros de recursos a serem utilizados pelas escolas associadas. Esses centros(CFAE) têm autonomia pedagógica e se orientam em diretrizes estabelecidas pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua, que é o órgão que certifica todas as ações formativas relacionadas à formação continuada do professores da rede básica de ensino e que é formado por representantes dos vários setores educacionais, escolhidos, sob critérios de mérito, pelo Ministério da Educação de Portugal . A sede dos centros fica numa das escolas associadas, contando com verbas próprias do orçamento da escola onde está sediada e tendo liberdade para captação de recursos com base em serviços prestados de formação. Quanto à composição dos CFAE, eles são constituídos por uma comissão pedagógica, por uma direção e por um conselho de acompanhamento de Gestão Administrativo – Financeiro. A comissão pedagógica é o colegiado que delibera sobre todo o conjunto de ações dos centros, desde o planejamento das atividades, passando pela aprovação das atividades de formação propostas, até a articulação entre todos os projetos propostos. Ela é formada pelo diretor, que a preside, e por representantes dos conselhos de cada escola. O diretor, por sua vez, é o representante oficial do centro, coordena todas as ações de formação e, uma das funções mais importantes e esperadas que ele a faça, promove a identificação das necessidades de formação dos docentes de todas as escolas e, ainda, coordena a elaboração do plano de formação do centro. Sempre é um professor ou um diretor de algumas das escolas associadas; é eleito pelos pares professores e quando assume esta função é afastado das suas atividades no interior da escola(MEP, 1996).

Os primeiros CFAE começaram a operar em 1993 e atualmente existem mais de 200 desses centros em todo o país. Pode –se dizer que a grande maioria dos professores do ensino básico em Portugal é atendida por algum centro de formação, o que dá para concluir que a formação continuada em Portugal é um fato, isto é, os docentes têm acesso a uma estrutura, se não consolidada, pelo menos bem estruturada para a oferta de ações de formação continuada. A propósito, a grande

maioria de todas as ações de formação propostas pelo centro aos professores da rede básica é gratuita. A frequência a elas é opcional e a dispensa dos professores para isso é feita em relação ao número de horas que eles têm de permanecer na escola além das aulas, em atividades pedagógicas, ou seja, os formandos não são dispensados de seus horários de aulas; eles freqüentam as sessões de formação em horários que deveriam estar nas escolas fazendo suas atividades de caráter pedagógico.

A seguir, descreveremos as atividades desenvolvidas tendo em vista conhecer mais aprofundadamente as características de formação e de funcionamento desses centros.

4) AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM PORTUGAL

a) Sessões de Entrevista

Uma das atividades de obtenção de dados foi por meio de entrevistas com participantes das ações dos centros, tanto aqueles que atuavam diretamente quanto os que mantinham relações com eles, através das avaliações ou consultorias. O objetivo dessas entrevistas, com os primeiros, era o de buscar elementos informativos sobre as bases de funcionamento dos centros, no que se refere: ao atendimento às escolas, aos planos de formação, à participação de cada um, à realização das ações, à gestão do centro, ao relacionamento com as escolas associadas, ao perfil dos formadores, à avaliação das ações, e, principalmente, um dos pontos cruciais do nosso trabalho, aos processos de se levantar as necessidades formativas e também à autonomização da formação e à sustentabilidade. Para os segundos, as entrevistas se encaminhavam no sentido de se obter dados a respeito: das origens dos centros de formação, da sua adequabilidade às demandas da formação continuada, das suas visões do futuro dos centros, das suas projeções sobre a proliferação desses centros, da visão deles sobre os princípios declarados sobre autonomização dos processos formativos e, por último, de suas análises entre a teoria e a prática nas ações de formação.

Assim, foram feitas entrevistas com 8 sujeitos: dois diretores de Centro, dois formadores, um técnico em educação que assessorava um dos centros, um formando, e dois pesquisadores ligados à Universidade. Apenas as entrevistas com 3 sujeitos foram registradas em Fita K7; o restante delas foram registradas no caderno de anotações que portávamos em todas as atividades relativas ao desenvolvimento da pesquisa.

b) Sessões de Observação Direta nos Centros

Além das sessões de entrevistas que transcorriam nos recintos dos Centros de Formação, como nossa permanência neles era de aproximadamente 4 horas por visita, houve sessões de observação direta das atividades nele ocorridas. Entre elas

destacamos: ações formativas; reunião com o conselho pedagógico, reunião com um grupo de formadores; consulta aos documentos do Centro e interações com formandos.

Observamos dois centros de formação, ambos situados em Lisboa. Um deles chamado Centro de Formação de Associação de Escolas “Antonio Sérgio” no qual concentramos quase todas as nossas sessões de observação, que totalizaram 15 visitas de 4 horas de duração em média, e do qual obtivemos a maioria dos sujeitos e outro CFAE “Maria Amália Vaz de Carvalho”, com o qual tivemos contato apenas com o diretor e no qual estivemos apenas em uma visita.

5) RESULTADOS

Apontaremos os principais resultados, divididos por fontes de informação, a saber: os pesquisadores entrevistados, no sentido de relacionar os aspectos essenciais por eles assinalados quanto à base de criação e operacionalização dos Centros de Formação(CFAS); os documentos (relatórios e estudos) de avaliação das atividades dos CFAS mostrando os seus êxitos, seus insucessos e suas perspectivas de continuidade e de inspiração para experiências análogas; os participantes diretos das atividades dos centros, dos quais aduzirei as informações mais relevantes sobre a ação geral dos CFAS e, por último, reunindo todas as fontes, abordarei as perspectivas de consolidação deste tipo de estrutura formativa.

a) Os pesquisadores – Apontamentos reflexivos sobre esta iniciativa de Formação

Como foi registrado anteriormente neste relatório, os CFAE em seus anúncios de origem, estabeleciam, além das necessidades, a autonomia como princípio básico para as suas ações. Na opinião deles, se identificar necessidades é algo complexo, perseguir a autonomia ainda o é mais. Assim, os CFAE apresentam muitas contradições neste aspecto, uma vez que o próprio ato de criação deles é fruto de um decreto –lei e as ações propostas, para serem acreditadas, precisam ser submetidas à decisão de um órgão central, nomeado pelo Ministério da Educação. Embora esse órgão tem tido como critério de credenciamento das ações os princípios das necessidades e da autonomia, sempre há a relação imposta de poder entre aqueles que decidem e os que dependem daqueles que decidem. Numa sociedade, como as nossas - eles repetem - essas relações, em muitos casos, acabam invalidando os princípios anunciados das ações. De uma maneira geral, os pesquisadores avaliam a importância destes Centros como uma inovação que precisa ser revigorada e reforçada nos seus princípios. Defendem a ligação com a prática profissional como fundamental, opinam que as ações de formação devem se basear em metodologias que não os cursos tradicionais e pensam que as

instituições de ensino superior poderiam oferecer subsídios pesquisando as questões relacionadas à autonomia e às necessidades.

b) Documentos de Avaliação sobre o Centros

Nos documentos de estudo da proposta e do funcionamento dos centros, há, de maneira geral, referências positivas, no que tange aos propósitos e finalidades do centro. Se, por um lado, esses documentos acenam positivamente para a criação dos CFAE, pela contemporaneidade da proposta, por outro lado, apontam os seus desacertos e seus desvirtuamentos em termos da sua operacionalidade, pois acusam sua dependência extrema dos organismos centralizados de financiamentos, seus processos de motivação externa aos docentes, que em grande parte freqüentam as sessões de formação apenas para obter créditos para a progressão na carreira. Apontam ainda que suas ações de formação se baseiam em demasia em processos tradicionais de transmissão da informação – cursos frontais – e, por último, referem –se à sua deficiente e inoperante análise de necessidades para a construção das ofertas formativas. Outro ponto assinalado por quase todos os estudos consultados se refere à dependência da figura do diretor dos CFAE minimizando, desta forma, o caráter de colegiado que esta proposta deveria perseguir .

Já os relatórios referentes aos trabalhos de avaliação dos centros, mostram a profusão de ações de formação que foram feitas ao longo desses anos e, o que é relevante para a nossa proposta, mostra como nesse período as ofertas das ações vão modificando seu perfil, passando de uma etapa na qual predominam os cursos, depois a prevalência das oficinas de formação até o aparecimento, em épocas mais recentes, de círculos de estudo e dos projetos que, é bom frisar, ultimamente são muito solicitados como ações formativas.

As avaliações de tempos mais próximos mostram uma distribuição das ações de formação em que há um índice pequeno de cursos, um índice alto de oficinas e um índice já significativo de círculos de estudos e projetos. Há também uma concentração expressiva de ações que envolvem as TIC(Tecnologias de Informação e Comunicação), visto que a pressão para que todos sejam usuários plenos das ferramentas e das plataformas dos sistemas de informação é muito grande.

Os relatos também mostram que as necessidades, embora sejam referidas como a base da oferta de formação, não fundamentam a maioria dessas ofertas. O peso das diretrizes oriundas do Ministério da Educação, com base em índices de desempenho em avaliações de escolaridade na Europa, tem dado ultimamente o tom das ações oferecidas e essas se concentram em conteúdos básicos da escolaridade normal e nas

TIC.

C) Os Participantes – Os centros em Ação

As opiniões dos **formandos** sempre foram positivas: achavam as ações importantes, apreciavam seus conteúdos porque julgavam-no necessários e pertinentes e, na maioria das vezes, avaliavam a metodologia como interessante e motivadora. Também faziam menções positivas pra os formadores. Viam como promissor a fato de as ações se direcionarem para as oficinas e viam com reservas a ênfase nos projetos. Quanto às necessidades, autonomia e sustentabilidade da formação eles não expressavam convicções a respeito da factibilidade dessa noções. Colocavam –se na expectativa da oferta de formação proposta pelos centros; seus anseios formativos ainda marcam uma ligação muito tênue com aquilo que se poderia chamar de desenvolvimento profissional, as necessidades para eles ainda tem um caráter fortemente pessoal, no sentido apenas de satisfazer exigências de suprir carências em seu bem-estar, sem muitas referências aos seus papéis como formadores de cidadãos.

Quanto aos **formadores**, os registros obtidos permitem inferir que há uma inquietação deles no que diz respeito às suas ações. Eles são pressionados - pelo fato de precisarem ter as suas ações creditadas - a se adequarem ao perfil estabelecido pelos centros. Estes estabelecem metas que devem estar em consonância com os princípios norteadores das suas propostas, isto é, há uma demanda e em resposta a ela as ações devem, além de atingi – la, mostrar resultados sobre o grau de autonomia que os formandos conseguiram alcançar e, ainda, eles - os formadores - são observados se o valor da sustentabilidade da formação foi objeto de consideração nas atividades. Isto não fica muito claro para os formadores, posto que, mesmo na oficinas, atividades que envolvem mais a participação, o conteúdo e as atividades estão centradas naquele momento presente, sem conexão com os problemas diariamente enfrentados pelos docentes; pareceu – nos que as ações formativas ainda mantém na sua essência a característica da escolaridade formal que é o seu traço principal ao longo desses dois séculos de existência: apenas simulacro da realidade.

No que se refere aos **diretores**, o primeiro deles informou que a condição do centro como um órgão autônomo de formação continuada era algo que, no seu modo de ver, era de difícil sustentação, pois os centros não eram dotados de autonomia financeira e nem possuíam uma estrutura adequada de formação, uma vez que eles não poderiam contar com um corpo de formadores estável, atento e engajado nas demandas formativas e que se desenvolvessem dentro das propostas de permanente aprimoramento, anunciadas pelos princípios dos centros. Uma perspectiva mais pró-

ativa manifestou a segunda diretora entrevistada, pois sua interpretação dos princípios sobre os quais se erigiram os centros de formação é processual. Ela vê etapas na afirmação dessa iniciativa. Na sua visão, as declarações de intenções costumeiras dos projetos, nunca podem ser garantidas aprioristicamente e o atingimento das metas estipuladas só pode acontecer por níveis. Para demonstrar, por meio de exemplos, essa sua tendência de análise processual ela toma as necessidades, um dos pilares de sustentação dos centros. Como ela diz, as necessidades são a base para o estabelecimento dos programas de formação continuada. Desde a criação dos centros até recentemente elas eram identificadas substancialmente por meio de questionários aplicados aos professores que as expressavam tendo em vista as suas necessidades pessoais, de formação – pelo que eles achavam que era necessário para se saírem melhor nas suas atividades – e de carências que eles julgavam ter para um bem-estar maior na profissão. Segundo ela, eram demandas legítimas, no entanto nem sempre bem identificadas, sobretudo quando elas são contrapostas às demandas que podem ser identificadas no sistema educacional. Outra fonte de necessidades seriam as da escola, vistas na perspectiva das dificuldades ou dos problemas que elas apresentavam para cumprir o seu papel de possibilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares às crianças e jovens. Também são demandas legítimas muito embora a forma de levanta-las sempre apresentou certas precariedades, visto que nunca contaram com levantamentos criteriosos de obtenção de dados.

Para esta diretora, este processo que têm nas necessidades uma das bases para a realização da formação continuada ainda é muito importante como política de atuação dos centros, mas a perspectiva sobre as necessidades está mudando. Para ela, quando as necessidades se manifestam conscientemente pelos sujeitos, ela deixa de ser prioritária para um sistema de oferta de formação que tem de se basear nas tendências que se vaticinam. Os sujeitos, tendo consciência das necessidades, se elas realmente são vitais, procuram formas de atender-las porque sabem o que precisa ser atendido.

Todavia, aos sistemas de formação, interessa a descoberta das necessidades que se ocultam por trás de uma realidade que, aparentemente, tem um aspecto de mudança perene. No caso dos centros, como no de qualquer sistema formativo, a desocultação das necessidades pode seguir caminhos vários, mas todos eles convergem para o propósito de trazer ao conhecimento dos formadores e dos formandos as mudanças estruturais que colocam e colocarão as pessoas (formandos e formadores) em desafios, principalmente para as mudanças nas funções e a mudança de atitudes que é necessária para enfrenta-los.

c) Reunião de todos os informantes e mais as observações

Como investigamos tais Centros nos posicionando em vários flancos, vimos que os pesquisadores se acautelam em seus juízos, reforçam a idéia original, fazem menções à clara importância desta modalidade de preparação de profissionais mas, ao mesmo tempo, apontam as amarras que os aspectos institucionais estão apresentando e, assim, aos poucos inviabilizando o prosseguimento e o êxito das propostas.

Por seu turno, os formadores tentam se adequar às demandas dos centros, oferecem modalidades, hipoteticamente consoantes à autonomia e à sustentabilidade, porém não acompanham a evolução dessas formações e raras vezes conseguem outros resultados a não ser aqueles que podem se aferidos estritamente pelos meios escolares disponíveis e que se reportam estritamente às ações feitas. Ainda assim, as modalidades mais apropriadas aos princípios dos centros estão cada mais praticadas apresentando um quadro evolutivo para o atingimento dos propósitos dos Centros.

Da parte dos formandos, eles são ainda pouco protagonistas das ações; fazem as formações porque lhes são oferecidas, em vista de uma obrigatoriedade exigida e de uma progressão na carreira almejada, fatores indispensáveis para a continuidade de qualquer ação de formação continuada, diga-se.

Os diretores, paradoxalmente, são aqueles que dão o tom e o caráter dos centros. Por se constituir numa estrutura pouco institucionalizada eles têm uma margem de manobra muito grande para implementar as ações e dar certas características para os Centros. Quanto às observações realizadas, elas nos mostraram que os dados recolhidos com os sujeitos as confirmavam. Isto é, os centros são diferentes entre si, seus princípios estão longe de serem verificados, todavia há uma chama que os aquece constantemente, mantida pelos diretores, pelos técnicos, pelos formadores, pelos formandos e pela Comissão Pedagógica.

Lembrando que o nosso propósito não era o de avaliar os centros, mas investigar uma experiência de formação continuada em desenvolvimento para retirar subsídios importantes dela tendo em vista por em prática um projeto de criação de centros de formação na nossa região de trabalho, passamos então às conclusões.

CONCLUSÕES

Em Portugal, pudemos ampliar a nossa bagagem de entendimento sobre a temática pesquisada, incluindo aportes interpretativos muito relevantes para a continuidade dos nossos trabalhos. Contudo, o que mais contribuiu para a nossa

evolução formativa foi o fato de ter passado pela experiência de investigar os Centros de Formação de Associação de Escolas. Este relato contém uma síntese dos resultados desta fértil experiência. Pensamos que conseguimos mostrar, por meio desta experiência, que construir processos de formação continuada com as perspectivas do desenvolvimento profissional baseadas nas necessidades, na autonomia e na sustentabilidade é algo que exige esforços conjuntos entre as instituições de oferta de ensino básico e as universidades, essas últimas com o propósito de contribuir com pesquisas que encontrem estratégias eficazes de minimizar os efeitos paralisantes e bloqueadores das novas iniciativas causados pela institucionalidade de matriz hierárquica e centralizadora de decisões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUINHO, A. E CANÁRIO, R. (orgs.). **Escolas e Mudanças. O papel dos Centros de Formação**. Lisboa: Educa, 1994

BARROSO, J. E CANÁRIO, R. **Centros de formação das associações de escola : de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia**. Lisboa: Inovação (8), 3, , 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996a.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9424/96** de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996b.

_____. **Resolução n.3** de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para o Novo Plano de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília, 1999.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

CAETANO, A. P. **Processos Participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 2003

CANDAU, V. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs.). **Formação de professores: Tendências**

Atuais. São Carlos, Editora da UFSCar, 1996

CARIA, T. **A cultura profissional dos professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

CONSELHO CIENTIFICO PEDAGÓGICO DA FORMAÇÃO CONTINUA -(CCPFC), **Relatório da Atividades de 2004.** Braga, Pt, 2004

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa;** Porto: Porto Editora, 1999

GONÇALVES, M. **Centros de Formação de Associação de Escolas. Políticas de formação e o papel da bolsa de formadores.** Lisboa : Educa , 1997

INFORSATO, E. do; GALINDO, C. J. **Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu – MG. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED.** Caxambu: ANPED, 2006. CD-ROM.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE PORTUGAL . **Lei de bases do sistema educativo.** Diário da República. I série, 14 de outubro de 1986

-----, **Decreto Lei 274/94.** Diário da República, I série – A , 28 de outubro de 1994.

-----, **Decreto Lei 207/96 de 2 de novembro de 1996,** Diário da República I série A.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão Docente.** IN : NÓVOA.A.(org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995

PORTUGAL/ME. **Roteiro da reforma do sistema educativo .** Lisboa: ME, 1993

QUINTANILHA. A. (e outros) . **Cruzamento de Saberes e Aprendizagens Sustentáveis.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A Análise de Necessidade na Formação de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1993.

ROLDÃO, M.C. ;COSTA, F.;REIS,P.; CAMACHO,LUÍS,H.;DUARTE,G. . **Avaliação do Impacto da Formação – Um estudo dos Centros de Formação de Lezíria e Médio Tejo.**Santarém, Pt: Edições Colibri/Escola Superior de Santarém, 2000

RUELA, C. **Centros de Formação de Associações de Escolas: processos de construção e natureza da oferta formativa.** Lisboa: DEFC- Universidade de Lisboa, 1997

