

O que é demais...

Já no tempo em que ainda não havia formação a troco de créditos, a maioria dos professores se referia à formação inicial 'com críticas mais ou menos violentas'. Relativamente à formação contínua, totalmente assente em cursos (quem não se lembra dos célebres cursos de reciclagem?), exprimiam 'uma certa insatisfação'¹. Os cursos mais criticados eram os promovidos pelas escolas do magistério: 'vou desistir dos cursos do Magistério porque é muito teórico e não é nada virado para a prática'.

O meu curso de há vinte e cinco anos era dominado pelas correntes pedagógicas mais tradicionalistas, a disciplina de História da Educação quedava-se pelo século XIX, os contributos da Escola Nova ou da Psicologia Genética eram quase totalmente ignorados. E tudo decorria, inevitavelmente, sob a forma de... curso.

Mas que dizer da formação contínua (inicial e não-inicial) que hoje se faz? São os próprios docentes de instituições de formação inicial que reconhecem existir 'uma lacuna gravosa na formação de professores ministrada pelas instâncias instituídas, que se torna urgente colmatar'². Acrescentam que os cursos das escolas de formação transmitem aos alunos modelos alternativos de pedagogia, mas não colocam os futuros professores na presença de práticas profissionais assumidamente integradas em pedagogias alternativas. Apesar de se constituir numa contradição digna de apreço pelo ineditismo e sinceridade da auto-crítica, a afirmação é grave porque permite subentender uma clara incoerência entre o conteúdo do discurso de transmissão e a prática que o contextualiza.

O curso (tradicional na formação inicial) tornou-se dominante na formação contínua de professores. A hegemonia desta modalidade talvez tenha contribuído para a reprodução de um modelo de formação segundo o qual ao formador compete propiciar o acesso a teorias e habilidades e ao formando disponibilizar um espaço individual com o q. b. de boa-vontade. Nada me move contra os cursos, mas o que é demais...

Se é claro que se não pode dispensar o contributo dos cursos; será porém necessário moderar a sua sobrevalorização. Torna-se imperioso não exorbitar pergaminhos, sob o risco de os saberes que, presumivelmente, veiculam se tornarem inúteis. É que, sujeitos à erosão de experiências de insucesso pessoal (ainda que não assumidas), muitos professores já aportam às acções de formação com expectativas que os cursos apenas confirmam. Daí que, os formadores dos cursos devam questionar a infalibilidade das suas propostas e evitar o modelo das lições e colóquios avulsos. Poderá presumir-se, por exemplo, que um formando 'aprenda pedagogias activas' em cursos de aulas expositivas conduzidas por formadores que, no seu trabalho de sala de aula, são *'pedagogos activos não-praticantes'*?

Continua por concretizar uma rigorosa avaliação da formação. E as sucessivas regulamentações de algumas modalidades somente têm contribuído para criar novas dependências e bloqueios. Os seus autores parecem não perceber que mais importantes que os conteúdos da formação são os modelos e as relações sociais, culturais e pessoais que esses modelos veiculam. Já os investigadores de Palo Alto³ nos alertavam para o facto de a formação se alhear das questões fundamentais que se colocam ao professor e ao colectivo de professores no âmbito da sala-de-aula e da instituição.

Pelas suas características (bem diferentes das dos cursos!), algumas modalidades 'menores' contribuem para a possibilidade de mudança das práticas escolares, por trabalharem sobre práticas sociais. Custa, pois, entender porque insistem os centros de formação em catálogos de acções na forma de cursos, centradas em conteúdos, 'construídas segundo lógicas de exterioridade relativamente aos públicos e aos contextos (e que) exprimem uma visão consumista da formação'⁴.

Mais custará ainda a entender que sejam tantas as restrições impostas às modalidades 'menores' (como é o caso do *círculo de estudo*). Será oportuno perguntar aos regulamentadores do círculo se alguma vez participaram de formação nesta modalidade. Pretenderão, por qualquer razão oculta, extingui-la? Haja coragem para o fazer.

José Pacheco

1Ribeiro, J. et al (1990) A influência da colegialidade no profissionalismo, in Inovação, vol. 3, nº1-2, p.121

1Watzlawick, P. et al (1975) Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil

1Canário, R. (1993) Ensino Superior e Formação Contínua de Professores, ESE/Portalegre, texto policopiado, p.13

Benavente, A.(1990), Escolas, Professoras e Processos de Mudança, Lisboa, L. Horizonte, pp.203 a 207

Ribeiro, J. et al (1990) A influência da colegialidade no profissionalismo, in Inovação, vol. 3, nº1-2, p.121

Watzlawick, P. et al (1975) Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil

Canário, R. (1993) Ensino Superior e Formação Contínua de Professores, ESE/Portalegre, texto policopiado, p.13