

A formação contínua como recurso inovador na produção e disseminação de conhecimento

José Verdasca

Universidade de Évora | EM-PNPSE, 2019

1. A educação é um campo do conhecimento que, apesar de gerar tantos resultados de investigação e da ação pedagógica nos mais diversos contextos escolares ser também ela própria uma fonte inesgotável de conhecimento, não parece ser científica e socialmente relevante para os mobilizar como fontes de orientação e de definição de políticas educativas mais baseadas em evidência do que em crenças e convicções. O mais comum é que sobre eles impendam interpretações contraditórias e apreciações de alguns que dizem que não funciona, de outros que pode ser prejudicial, de outros ainda que não lhe reconhecem sequer qualquer efeito transformador (*apud* Turner, 2017), ou ainda de outros que não podendo escamotear os efeitos transformadores e de melhoria significativa ainda assim os contornam nas suas lógicas de ação. A pergunta de J. Hattie (2017) “O que funciona”?, e a resposta sugerida, “O que de fato funciona são as ações pedagógicas (*visible learning*)” ganha no presente contexto todo o sentido, sobretudo quando estas ações pedagógicas têm sido frequentemente enriquecidas em consequência de estratégias interativas de formação focadas nas necessidades e prioridades específicas identificadas pelos educadores e professores nos seus contextos escolares para desenvolver novas abordagens curriculares e pedagógicas e responder aos desafios constantes e permanentemente renovados que as sucessivas gerações de alunos esperam da escola face aos desenvolvimentos e inovações sociais e tecnológicos.
2. A natureza do trabalho dos educadores e professores e o forte entrelaçamento e interdependência da *formação* e *socialização*, na sua condição de parâmetros de conceção próprios de organizações sociais como as escolas, pelo menos quando olhadas como burocracias profissionais ou mesmo de configuração adhocrática (Mintzberg, 1995) e, porventura, ainda mais quando perspetivadas como sistemas complexos adaptativos cujos processos de controlo tendem a estar distribuídos (Silva, 2019), convoca-os e proporciona-lhes a liberdade de disporem de uma latitude considerável na definição e controlo do seu próprio trabalho que por ser complexo tende a ser controlado diretamente por aqueles que o executam.
3. Na verdade, os professores e educadores dispõem de um poder de competência que não é de natureza hierárquica, mas de natureza profissional, adquirido e aprofundado em contextos de formação e socialização prolongadas e de elevada

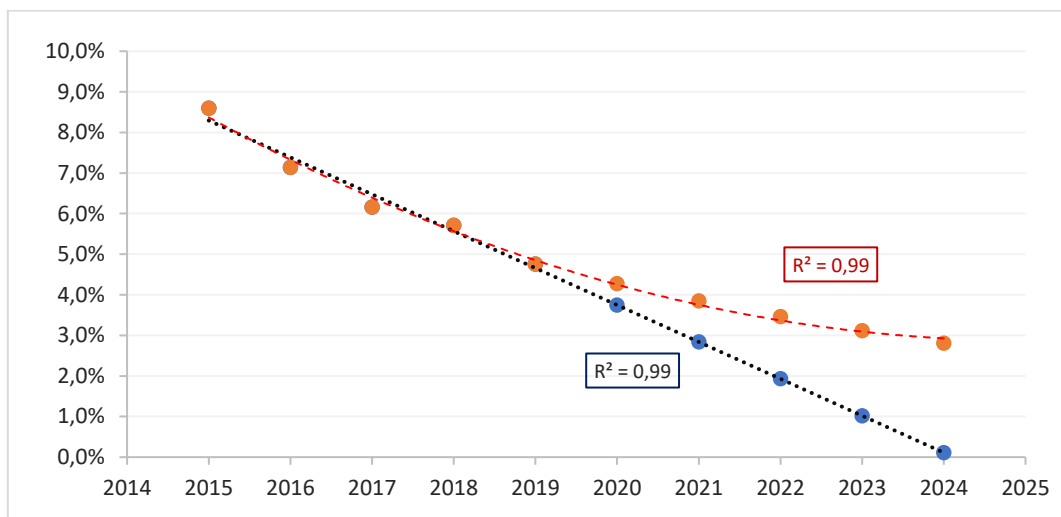
especialização. O facto de as escolas se apoiarem, para poderem funcionar, nas competências e conhecimentos dos professores e educadores, permitindo-lhes agir ao mesmo tempo nas dimensões horizontal e vertical da estrutura escolar, empurrando-as, por um lado, para lógicas de ação e coordenação baseados na standardização especializada das qualificações dos seus profissionais e, por outro, porque o controlo está distribuído, as inovações pedagógicas tendem muitas vezes a emergir a partir de dinâmicas auto-organizadas (Silva, 2019).

4. Muitas destas decisões são originadas em processos de decisão *ad hoc* (Mintzberg, 1995) que viajam da base até ao topo, de modo flexível e informal como uma exceção inovadora e em rutura com o reportório de programas-padrão disponível e prontos para utilizar em função do grau de contingência no quadro das categorias de necessidades dos alunos previamente já diagnosticadas e classificadas. O surgimento de novos problemas, que por não serem antecipadamente conhecidos não cabem nas categorizações já estabelecidas de situações anteriormente relatadas e standardizadas, não permite aos profissionais escolares da 'zona da frente' (Hargreaves, 1998) dispor de modos standardizados de resposta, daí que as novas dinâmicas auto-organizadas e de decisão *ad hoc* careçam da necessidade de serem aceites e validadas num processo que tende a percorrer diversos níveis da estrutura escolar até chegar ao topo da organização escolar, ou fora dela quando as suas margens de autonomia são escassas, e aí adquirirem o reconhecimento e estatuto de medidas educativas e de 'normas' associadas a boas práticas.
5. Não há verdadeiras comunidades educativas sem que antes os diferentes atores (das sociedades educativas) com diferentes interesses e agrupados muitas vezes por razões circunstanciais de tempo, de espaço, de registo socioinstitucional, tenham encetado aproximações agregadoras na base de objetivos educacionais estratégicos e de valores comuns, especialmente quando as circunstâncias os tornam mais sensíveis a possíveis ameaças à dignidade do papel da escola e das suas condições de funcionamento, da qualidade educativa e a tudo o que possa questionar a preservação das identidades escolares. As dinâmicas locais enraízam-se pela dimensão incremental da ação pública na criação de respostas contextualizadas a problemas educativos concretos e metodologicamente raras vezes abordados anteriormente deste modo. Assentam em lógicas de ação que se fortalecem em relações de interdependência pluricêntricas e multirreguladas entre escolas, famílias, centros de formação e de ciência, autarquias locais e outros atores sociais com responsabilidade e impacto educativo nos territórios. Estas relações e lógicas de ação vão estruturando novos ecossistemas educacionais e alicerçando culturas escolares de cooperação e colaboração localmente comprometidas, compagináveis com políticas educacionais públicas descentralizadas e com maior potencial de autonomia local, ampliando oportunidades de partilha, modos participados e transversais de

criação de pensamento educacional estratégico, determinando e operacionalizando com intencionalidade as opções e prioridades de formação contínua contextualizada, enquanto recurso de inovação e de transformação pedagógica (Verdasca, 2018).

6. Cerca de metade dos agrupamentos de escolas registou em 2018/19, no 1º ciclo do ensino básico, taxas de retenção inferiores a 2%, quando em 2014/15 este valor era somente conseguido por pouco mais de 10% das escolas; no 2º ciclo, foram cerca de 40% os agrupamentos que o conseguiram, ou seja, quatro vezes mais do que há quatro anos atrás; no 3º ciclo, foram cerca de 20% a consegui-lo em 2018/19, todavia em 2014/15, somente 2% dos agrupamentos de escolas tinham registado taxas de retenção inferiores a 2%. A triangulação destes dados com outros dados estatísticos relativos à evolução da qualidade do sucesso no ensino básico no mesmo período, medida por exemplo através da percentagem de alunos com níveis positivos a todas as disciplinas, revela também melhorias significativas neste indicador.

Figura 1. Evolução da taxa de retenção do ensino básico nas escolas públicas do continente



7. Como se depreende das projeções de ajustamento pelos métodos linear e polinomial e dos elevadíssimos coeficientes de determinação que lhes estão associadas ($R^2=99\%$), uma tal evolução tendencial sugere que a taxa de retenção tenderá a registar valores residuais na globalidade do ensino básico daqui a quatro/cinco anos letivos. Valores desta ordem de grandeza, tendem a não ser compagináveis com soluções pedagógicas standardizadas e que se revelaram nestes últimos anos decisivas na redução significativa e continuada das taxas de retenção nas escolas públicas em cada um dos três ciclos do ensino básico. Em boa verdade, grande parte das estratégias para o conseguir foram baseadas em respostas organizacionais de recomposição flexível e temporária de agrupamentos internos de alunos, organização de equipas docentes e estratégias de gestão do currículo ajustadas a tais

composições. São respostas organizacionais que desarrumaram parcialmente a gramática escolar fazendo emergir a lógica do ciclo de ensino como uma nova unidade agregadora e organizativa plurianual de referência (Verdasca, 2011) e que viriam a ser referenciadas quer em trabalhos de investigação, quer em estudos independentes de avaliação como boas práticas (Verdasca, 2008; Azevedo e Alves, 2010; Fialho e Salgueiro, 2011; Fialho e Verdasca, 2012, 2013; Barata *et al*, 2012; Moreira, 2013; Justino e Batista, 2013; Magro-C, 2014; IGEC, 2015; Formosinho *et al*, 2016; Fernandes *et al*, 2019).

8. As respostas baseadas em programas-padrão associados a contingências pré-determinadas e em categorizações enquadradas em diagnósticos tendem a ser estruturadas mediativamente e a canalizar todas as dessemelhanças externas em categorias uniformes organizacionais, ficando associadas aos profissionais especialistas de uma mesma função (Mintzberg, 1995). A estruturação mediativa é facilitada pela elevada formação dos educadores e professores, pela capacidade de controlo que têm sobre o seu próprio trabalho, pela escassa formalização dos comportamentos, fazendo da região frontal do campo escolar a parte mais importante neste tipo de configuração estrutural da organização-escola.
9. Os modelos-padrão de agrupamento e reagrupamento de alunos, organização de equipas docentes e ajustamento do currículo a tais recomposições temporárias e flexíveis servirão agora para evitar retrocessos nos índices de retenção e, sobretudo, para continuar a ampliar significativamente a qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar dos alunos. Todavia, as situações residuais de retenção escolar desafiam outros tipos de abordagem e de organização da gramática escolar, pois os problemas que lhes estão associados são de outra natureza e requerem abordagens estruturadas não mediativas mas adaptativas, necessitando de criar soluções adaptadas aos problemas individuais de cada aluno em vez de os tentar classificar numa das suas categorias pré-existentes. Ora, isso entronca em lógicas configuracionais escolares mais do tipo ad hoc, próprias de ambientes complexos e dinâmicos, com mecanismos de ligação de descentralização seletiva e especialização horizontal e que requerem processos de decisão *ad hoc* e de coordenação pedagógica por ajustamento mútuo (Mintzberg, 1995). Não obstante, face às tendências de evolução da retenção para níveis residuais a médio prazo, os modelos-padrão poderão continuar a ser chave essencial do não retrocesso dos níveis de retenção e, sobretudo, exigindo a si próprios novos desafios nos seus critérios de avaliação da qualidade educativa e do sucesso escolar que conseguem proporcionar aos alunos.
10. Abrem-se, assim, muito provavelmente, novos e renovados desafios no acompanhamento individual de tipo tutorial e novas respostas e responsabilidades

no âmbito da formação contínua e do acompanhamento e regulação em contexto escolar. Quer a formação em contexto escolar quer a ‘socialização laboral’, constituem processos naturais de desenvolvimento profissional e um recurso inovador na construção de respostas educativas e na produção e partilha de conhecimento empírico e científico sobre estratégias de prevenção e remediação, dinâmicas letivas e avaliação das aprendizagens escolares. Isso ficou muito evidente no contexto de formação desenvolvida pelos centros de formação de escolas no âmbito da formação PNPSE/POCH, tendo, de algum modo, emergido neste período um processo de transição de uma lógica de formação contínua centrada não só nos interesses individuais dos professores para uma lógica de formação contínua mas orientada também às necessidades de desenvolvimento das escolas. A indicação pelos diretores dos formandos que deveriam frequentar formação específica por estarem implicados diretamente nas medidas a implementar na escola no âmbito do plano de ação estratégica e a calendarização de alguma dessa formação em período não pós-laboral vir mesmo a ocorrer em algumas situações, tem como consequência quer a valorização da formação como recurso no incremento das medidas de ação e no próprio desenvolvimento profissional docente e organizacional da escola, quer a valorização e dignificação do trabalho e função docente. Por outro lado, se numa primeira fase, os centros de formação se afirmaram como força motriz de redes colaborativas de escolas e constituíram um recurso inovador inesgotável na produção e partilha de conhecimento como o evidenciam os cerca de 75000 formandos envolvidos em formação durante dois anos (Verdasca et al, 2019), nesta segunda fase, são ainda maiores, mais complexos e diferenciados os desafios que os centros de formação e as suas escolas associadas terão pela frente e para os quais estarão certamente, como sempre o demonstraram, disponíveis e mobilizados para os abraçar.

Referências

- Azevedo, J. e Alves, J. M. (org.) (2010). *Projecto Fénix - Mais Sucesso Para Todos*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Barata, M. C., Calheiros, M. M., Patrício, J., Graça, J. e Lima, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência, Ministério da Educação e Ciência.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S. e Henriques, S. (2019). *Políticas Educativas e Desempenho de Portugal no PISA (2000-2015)*. Relatório Final. Ministério da Educação.
- Fialho, I. e Verdasca, J. (org.) (2011). *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: CIEP-Universidade de Évora
- Fialho, I. e Verdasca, J. (org.) (2012). *TurmaMais e sucesso escolar: fragmentos de um percurso*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.

- Fialho, I. e Verdasca, J. (org.) (2013). *TurmaMais e Sucesso Escolar: trajetórias para uma nova cultura de escola*. Lisboa: Colibri.
- Formosinho, J., Alves, J. M. e Verdasca, J. (2016). *Nova Organização Pedagógica da Escola: caminhos de possibilidades*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hattie, J. (2017). *Aprendizagem Visível para Professores*. São Paulo: Penso.
- IGEC (2015). *Relatórios de Avaliação Externa das Escolas*.
- Justino, D. e Batista, S. (2013). Redes de escolas e modos de regulação do sistema educativo. *Revista Temas e Problemas - A escola em análise: olhares sociopolíticos e organizacionais*, Ano 6, nº 12-13, pp.41-60.
- Magro-C, T. (2014). *TurmaMais: um estudo de caso sobre o sucesso/insucesso escolar* (tese de doutoramento). Évora: Universidade de Évora.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- Moreira, M. L. (2013). *Projeto Fénix? Sentidos de um projeto emergente na constituição de caminhos conducentes ao sucesso escolar* (tese de doutoramento). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, N. (2019). *Liderar Organizações Complexas: o caso das Escolas*. Lisboa: Chiado Print.
- Turner, H. (2017). Política e práticas baseadas em evidências: de onde vieram, para onde vão e por que são importantes: In Instituto Unibanco, *Caminhos para a Liberdade da Educação Pública: impactos e evidências*. São Paulo: Fundação Santillana, pp. 114-127.
- Verdasca, J. (2008). TurmaMais: uma tecnologia organizacional para a promoção do sucesso escolar. In M. Villaverde Cabral (org.), *Conferência Internacional 'Sucesso e Insucesso: escola, economia e sociedade'*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 139-176.
- Verdasca, J. (2011). O ciclo de estudos, unidade base da organização pedagógica da escola. In I. Fialho e H. Salgueiro (org.), *TurmaMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, pp. 33-60.
- Verdasca, J. (2018). Na antecâmara de um novo ecossistema educacional. *Revista Nova Ágora*, nº 6, pp. 26-31.
- Verdasca, J., Neves, A. N., Fonseca, H., Fateixa, J. A., Procópio, M. e Magro-C, T. (2019). Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências. Lisboa: PNPSE/ DGE.