

Rodrigues. A. (2006).
Análise de necessidades de formação na formação
contínua de professores
In: Â. Rodrigues. Análise de práticas e de necessidades
de formação. Lisboa: ME/DGIDC, pp93-121

4

capítulo 3
ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO NA
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Natureza do objecto "necessidades de formação": da existência objectiva à construção social implicada, da discrepância ao projecto

Os anos 1990 na Formação de Professores parecem ter dado à problemática da clarificação das finalidades da formação dos docentes, bem como à determinação do tipo de professor desejado para preparar o futuro, uma atenção aprofundada (McIntyre *et al.*, 1996).

Com efeito, as novas missões da escola e, dentro dela, as dos professores, têm exigido a todas as entidades que gravitam em torno do eixo da formação de professores um esforço de reflexão e de reforma orientado para a satisfação de novas necessidades de formação (OCDE, 1990). Sem fazer um exame exaustivo, sem dúvida que a entrada de um número crescente de alunos, diversificados nas suas experiências, linguagens, culturas, estilos de aprendizagem, capacidades e motivações e o aumento do tempo que os mesmos alunos passam na escola são responsáveis pelo alargamento significativo do papel do professor na esfera educativa. À homogeneidade de culturas e de objectivos da escola de ontem, opomos hoje a heterogeneidade, tal como à centralização opomos hoje o discurso sobre o local. A diversidade de situações a que o professor deve responder, corresponde uma diversidade de conhecimentos e capacidades, que, configurando um novo profissionalismo (Hargreaves, 1994), deverão ter suporte na sua formação.

Interrogarmos que finalidades são as da formação do professor e como, em cada contexto, essas finalidades se podem concretizar é um desafio que a formação contínua dos professores precisa enfrentar no século XXI.

Em Portugal, a institucionalização da formação contínua de professores, no início da década, procurando ajustar-se a estes desafios, suscitou uma multiplicidade de relevantes problemas a propósito do seu desenvolvimento. Passado um primeiro momento em que a grande preocupação parece ter sido a da criação de estruturas materiais e financeiras, a questão de conhecer e discutir o impacto das

atividades de formação nas práticas dos professores e das escolas tem vindo a desenvolver-se, manifestando-se na procura de formas mais adequadas de proceder à avaliação, e também na pesquisa de metodologias para conhecer as necessidades de formação, sejam as do sistema educativo, sejam as das escolas ou as dos professores, individualmente ou em grupos funcionais.

"Devem ter-se em conta as necessidades dos formandos e das escolas", "a maior falha da formação é a de não se fazer de acordo com as necessidades dos formandos", "os formadores desconhecem as necessidades reais dos professores", "a formação não tem dado resposta às necessidades de implementação da reforma", "a formação não serve para nada porque está desfasada das necessidades desta escola" – estes são alguns dos modos de dizer repetidamente ouvidos e lidos.

Contrudo, este recorrente tema discursivo não parece ter sido acompanhado no plano da acção por práticas rigorosas de determinação e análise de necessidades de formação. A literatura que nos dá conta desta prática não é muito abundante e a que se questiona sobre os seus fundamentos epistemológicos e metodológicos é mesmo muito escassa.

Embora a prática de análise de necessidades de formação suscite críticas e desconfiças, é relativamente fácil acordarmos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos formandos é uma condição importante da eficácia da formação, que deve haver um ajustamento da formação (ela é somente uma estratégia entre outras) às necessidades sociais e individuais (muitas vezes opostas ou contraditórias), e que deve existir uma preocupação de rigor com o diagnóstico nas intervenções que se fazem no domínio da formação.

Mas encontramos uma razoável diversidade de pontos de vista e muita ambiguidade no que se refere ao significado preciso que se atribui à expressão análise de necessidades de formação, e dentro dela a questões como o que é uma necessidade de formação? E é também pouco consensual a resposta a outras questões como Para quê realizar uma análise de necessidades de formação? Quando realizar uma análise de necessidades de formação? Quem pode realizar uma análise de necessidades de formação? Com que legitimidade? Como se faz uma análise de necessidades de formação? Visando que fins? Determinados por quem? Qual o valor dessa análise de necessidades de formação para a formação? Como se opera a transferência do conhecimento resultante da análise para o campo da prática? Quem opera essa transferência?

Situando-nos no plano específico da acção de formação directa podemos ainda interrogar: Que fins justificam e legitimam a análise de necessidades? Que legitimidade têm os formandos para identificar necessidades para si próprios? Em que momentos faz sentido essa análise? Porquê? Com que metodologias se faz essa análise? Com recurso a que fontes? Relativamente a que referencial se determinam as necessidades? Quem decide esse referencial? Que estatuto e lugar ocupa na quem tem esse poder de decidir o referencial? Que decisões são esperadas na sequência de uma análise de necessidades de formação? Quem toma a decisão de

proceder a uma análise de necessidades? É a mesma entidade que tomará decisões para a acção? Se não, como se articulam as decisões?

São apenas algumas das muitas questões com que se desenha a problemática da análise de necessidades de formação contínua de professores no plano da intervenção, redutíveis a o que é, como se faz e que valor prático tem uma análise de necessidades?

Mas, no plano do estudo das metodologias de análise de necessidades, podemos ainda interrogarmo-nos: Que objectos se podem configurar numa análise de necessidades? A que fenómenos se referem? Que metodologias permitem dar conta desses fenómenos? Qual o sentido da investigação em análise de necessidades?

No que respeita à revisão de como teóricos e práticos definem necessidade, necessidade de formação e análise de necessidades remetemos para trabalho anterior (Rodrigues, 1991), retomando agora apenas alguns pontos essenciais, visando elucidar a sua natureza.

Entre as características apontadas na literatura ao conceito de necessidade a ambiguidade é certamente a mais consensual. Guba e Lincoln (1985: 359) referem-se mesmo ao seu carácter escorregadio.

Alguns autores (Martimore-Knudson, Misanchuck, Moroney, cit. Witkin, 1984: 9) consideram que os conceitos de necessidade e de análise de necessidades são conceitos vazios, sem fronteira conceptual e que, à custa do seu uso frequente e polissémico, perderam sentido preciso, requerendo, por isso, ter sempre acoplado um adjetivo. Assim, falamos de necessidades básicas, de necessidades autênticas, de necessidades sentidas, de necessidades normativas, etc. Chegam a propor que nos desfaçamos do conceito de necessidade dado que nunca designa uma classe definida de coisas. Moroney (cit. Witkin, 1984) observa ainda que na maior parte da legislação social o conceito surge em contextos discursivos tão gerais que perde todo o valor operativo.

Ora, a ambiguidade atribuída ao conceito de necessidade de formação bem como ao de análise de necessidades de formação pode ser partilhada por um número infindável de outros conceitos com que operam as Ciências Sociais, em geral, e as da Educação, em particular, resultando, em última análise, das diferentes assunções hoje coexistentes na comunidade científica sobre a natureza dos fenómenos sociais e as modalidades do seu conhecimento científico, ou seja, os diferentes paradigmas organizadores das nossas crenças fundamentais sobre o que é o real e como se pode conhecer esse real.

Perante a variedade de definições de necessidade (Rodrigues, 1991; Witkin, 1984), podemos, como Barbier e Lesne (1986: 17), remetê-las para dois registos fundamentais. Um primeiro, próximo de ideia de exigência, com conotação objectivista, postula a existência objectiva da necessidade. Outro, de conotação subjectivista, definindo a necessidade como o sentimento daquela exigência, restringe a sua existência ao universo daquele ou daqueles que a sentem.

Os primeiros são portadores de uma concepção objectiva da necessidade de formação, ou seja, aceitam que há algures um objecto susceptível de ser co-

nhecido objectivamente, mediante técnicas de recolha e de análise controladas pelo investigador, impondo-se com algum determinismo à formação. Envolvidos nas dificuldades epistemológica e metodológica da sua objectivação operacional, são levados a negar, *in extremis*, a pouca utilidade do conceito.

Os segundos, partindo de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, definindo-a como um fenómeno subjectivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular, procuram, não factos, mas realidades construídas num processo interactivo que inclui o investigador e é atravessado pelos valores das pessoas envolvidas, o que não os liberta de dificuldades epistemológicas e metodológicas significativas.

Podemos dizer que a análise de necessidades de formação para os primeiros é uma operação de determinação de necessidades, ou seja, o investigador, armado com procedimentos rigorosos, procura descobrir "como as coisas realmente são" (Guba e Lincoln, 1989: 8), relatando os factos, neste caso as necessidades de formação. Para os segundos, trata-se de uma operação de construção de necessidades, isto é, trata-se de fazer emergir, essencialmente através da palavra, as necessidades.

Salienta-se que as abordagens investigativas que esta construção pressupõe não prescindem da implicação do observador, primeiro e último instrumento de conhecimento/investigação, assim como advogam algumas delas a necessária implicação do observado, como condição de acesso ao significado contextualizado de que este é portador. Assim, entre os autores que circunscrevem a necessidade ao estatuto de entidade inscrita na mente do sujeito, podemos distinguir os que consideram possível conhecê-la recorrendo a metodologias assentes em princípios da ciência positiva e aqueles para quem os métodos e técnicas de apreensão do objecto "necessidades de formação" implicam formas alternativas de conceber o processo científico, isto é, assentam em pressupostos paradigmáticos diferentes. Aqueles, reconhecendo as dificuldades da apreensão da "necessidade de formação", postulam que apenas podemos fazer uma aproximação que será tanto maior quanto mais recorrer à triangulação de dados, de investigadores, de teorias, de métodos, de contributos disciplinares (Denzin, cit. Janesick, 1994: 214-215 e Janesick, 1994: 215); estes, mais do que a triangulação requerem o envolvimento do observado como condição essencial da construção.

Assim, há alguns para quem o discurso, sendo a via de acesso ao que está na mente das pessoas, é, contudo, uma via imperfeita, porque enviesada pelas condições da sua produção. Falam de necessidades "reais", "verdadeiras" ou "autênticas" para chegar às quais sugerem metodologias assentes na construção de instrumentos rigidamente preconcebidos de acordo com as teorias orientadoras. Nesta linha "mentalmente objectivista", a validade da expressão das necessidades de formação por um sujeito ou grupo relaciona-se com a proximidade a que se conseguiria chegar relativamente a uma hipotética necessidade "real" que se esconderia atrás daquela expressão.

Por contraste, para outros autores como Bourgeois (1991) ou Rousson e Boudineau (1981), numa linha construtivista, a necessidade não tem sequer exis-

tência ontológica própria no campo mental do sujeito, fora do sua expressão discursiva, pelo que o objecto de análise não é "uma coisa" mental, uma invariante, escondida nas profundezas do sujeito" (: 35). Para Bourgeois (1991) a necessidade não se esconde atrás do discurso mas constrói-se no próprio discurso, donde o objecto da análise é o próprio discurso, a expressão da necessidade, e o objectivo da mesma é "reconstruir (compreender), com o sujeito, o sentido que atravessa o discurso na sua singularidade hic et nunc". Guba (1990a: 26), a propósito das crenças básicas do paradigma construtivista, justamente sublinha que "o que pode ser conhecido e o indivíduo que pode conhecer se fundem num todo coerente", constituindo uma entidade singular mas interactiva, e que os resultados de uma investigação não são o relato do que "está lá fora", mas literalmente a criação do processo de interacção entre investigador e investigado.

Partilhamos com Barbier e Lesne (1986), Rousson e Boudineau (1981), Bourgeois, (1991) entre outros, o postulado teórico segundo o qual não é possível constatar necessidades objectivas, isto é, necessidades ontologicamente objectivas, dependendo estas dos sujeitos, grupos ou sistemas que as percebem e do contexto onde emergem, dos agentes sociais que as recolhem e detectam (ou colaboram na sua detecção) e dos respectivos valores e objectivos de referência.

A necessidade não é algo que esteja disponível sob uma forma objectivável, pronta para ser identificada ou analisada. Não é uma entidade autónoma que possa ser inventariada, numerada e contada como se tem querido muitas vezes. Nas palavras de Meignan (1995: 125), não há propriamente uma jazida de necessidades de formação algures à espera de ser descoberta por um especialista.

A necessidade não tem existência objectiva fora dos limites já apontados – sujeitos, contexto, agentes de detecção e valores e objectivos de referência. É contingente, é sempre uma necessidade de e uma necessidade para alguém. Ou seja, toda a necessidade é finalizada (ou funcional) e situada. Neste sentido a identificação de necessidades é um processo que, mais do que antecede a formação, deveria acompanhar o exercício do trabalho docente, território por excelência da sua emergência (Lang, 1987).

É, portanto, uma entidade relativa, socialmente construída, refere-se a padrões socialmente formados, que podem parecer inquestionáveis, mas que, enquanto produção humana, estão sujeitos à história, sendo mutáveis e irrepetíveis, o que não significa que seja necessariamente apenas uma realidade subjectiva. Mas, a necessidade é também uma construção mental do indivíduo e, por isso, é uma entidade subjectiva. "Não encontramos nunca senão expressões de necessidades formuladas por diversos agentes sociais, para si próprios ou para os outros" (Barbier e Lesne, 1986: 19), mesmo quando estamos perante uma análise de práticas.

As necessidades não estão inscritas na natureza das coisas, são representações da realidade produzidas aqui e agora, em determinado contexto, por determinado sujeito. O que lhes dá um carácter de aparente existência objectiva é o facto de serem sentidas por um número alargado de pessoas ou poderem ser

identificadas e analisadas de forma mais objectiva, como, por exemplo, as necessidades do sistema educativo, comparativamente com as necessidades de um indivíduo particular. Porém, quaisquer que sejam os mecanismos de atribuição da necessidade esta não deixará de ser um juízo de valor sobre uma realidade subjectivamente observada e construída, pelo sujeito observado e/ou pelo sujeito observador, relativamente a um referencial consciente ou não. Sendo partilhado por muitos esse juízo de valor ganha aparência de ser mais objectivo, ou no caso inverso, sendo construído no segredo do indivíduo que o faz, surge aos nossos olhos carregado de maior subjectividade.

Todas as necessidades são, pois, relativas, reportando-se aos valores ou normas existentes num dado contexto, podendo, contudo, impor-se em diferentes graus à consciência. Alguns autores reforçam este ponto de vista salientando a relação entre as necessidades percebidas e expressas e os fenómenos de moda e de cultura que as induzem e, por vezes, falam de necessidades autênticas para as diferenciarem destas que seriam mais artificialmente induzidas. Não se nos afigura que possamos seguir nesta linha dado que todas as necessidades de formação são induzidas – pela situação de trabalho, pela divulgação de teorias pedagógicas, pela introdução de práticas inovadoras, pela “oferta” de formação, etc. – não sendo menos autênticas, menos mobilizadoras da vontade de serem satisfeitas do que outras. O sistema que as faz emergir é que pode ou não estar interessado em satisfazê-las.

As necessidades de formação são ainda entidades dinâmicas, não têm existência estável nem duradoura; têm um tempo vivido que as determina e uma vez satisfeitas desaparecem dando ou não lugar a outra necessidade.

Finalmente, uma outra característica da necessidade é que ela parece orientar o comportamento do indivíduo para a procura (pesquisa) da sua satisfação. Um dos teóricos que maior atenção deu às necessidades no campo psicológico, Maslow (1954), considera que uma necessidade é uma fonte de energia motivadora que impulsiona o indivíduo a encontrar um estado de equilíbrio e que logo que seja satisfeita cessa o seu poder de motivação. Também Nuttin (1980) afirma que a necessidade cria uma motivação interna que impulsiona à mobilização de energia e meios necessários para a satisfazer. “O estado motivacional (necessidade) do sujeito tem por efeito activar e orientar o funcionamento global do organismo, compreendendo o funcionamento cognitivo, na direcção de certas relações requeridas com o mundo” (: 265) (relação requerida no sentido em que a sua ausência provoca disfuncionamento). Para este autor, a necessidade define-se como “uma relação “requerida” entre o indivíduo e o meio, ou mais precisamente, a necessidade é esta relação enquanto requerida pelo funcionamento (ótimo) do indivíduo” (: 106).

Parece-nos relevante sublinhar a diferença relativamente à definição clássica de necessidade de que Kaufman é reconhecidamente pai – “Necessidades são lacunas nos resultados entre “o que é” e “o que devia ser” (Kaufman e Herman, 1991: 139).

Para Nuttin (1980), a necessidade não é a discrepância ou hiato entre um estado actual e um estado desejado, uma vez que a discrepância é ela própria o resultado de um estado motivacional (necessidade) do sujeito que o orienta para a construção de um dado estado desejado. Esta posição pode ser aproximada da de Rousson e Boudineau (1981: 23) para quem a expressão de uma necessidade é a expressão de um projecto, em ordem a satisfazer um problema ou um desejo, tendo por isso um carácter instrumental.

Necessidades de formação – perspectivas paradigmáticas: entre a opacidade e a transparência

Na sua variabilidade, os diferentes modos de conceber a necessidade de formação e a possibilidade do seu conhecimento reenviam-nos para as diferentes formas de conceber a realidade social, bem como de equacionar as metodologias do seu estudo e investigação.

As perspectivas que postulam a unidade da ciência e a continuidade dos fenómenos naturais e sociais, físicos e humanos, cimentadas em metodologias de investigação cujo objectivo é encontrar a explicação última dos fenómenos, elaborando as leis da sua causalidade, correspondem as leituras que procuram determinar/identificar as necessidades como entidades com existência autónoma. A elas se “opõem” as abordagens que, em nome da especificidade de dois campos científicos, o natural e o social, questionam a existência de um mundo real exterior ao sujeito bem como a possibilidade do seu conhecimento com base na independência do sujeito e do objecto (abordagens subjectivistas, assentes na fenomenologia, na etnometodologia e no interaccionismo simbólico) ou ainda exterior às determinantes do contexto social (abordagem dialéctica ou crítica) (Carr, 1990; Carr e Kemmis, 1988; Erickson, 1989; Estrela, 1986b; Everson e Green, 1989; Giroux e McLaren, 1990; Guba, 1990; Guba e Lincoln, 1989; 1994; Pérez Gomez, 1983; Popkewitz, 1990; Pourtois e Desmet, 1988; Rodrigues, 1995; 1998).

Estas últimas postulam a heterogeneidade dos factos estudados pelas ciências naturais e físicas e pelas ciências sociais, comandando esta dualidade perspectivas ontológicas e epistemológicas diferentes, com consequências no plano metodológico da actividade investigativa e que se materializam nos pólos extremos do objectivo-subjectivo, da independência-dependência objecto/sujeito e dos valores da ciência versus valores sociais.

A especificidade dos fenómenos sociais reconhece-se na sua permanente evolução, sendo, portanto, dependentes das variáveis tempo e lugar, na sua complexidade irreduzível (Morin, 1987) e na sua dependência dos valores, e por não serem, na grande maioria das situações, directamente observáveis. Sendo muitas

vezes ontologicamente função da sua construção pelos sujeitos, são fenómenos marcados pela ausência de objecto no sentido físico do termo e carregados da significação que os actores lhes veiculam.

O modo como o investigador se aproxima do seu campo de estudo, o que de alguma forma impõe sempre a observação do real, pode ser analisado em ordem a delimitar o paradigma da sua investigação, ou seja, o “sistema básico de crenças ou mundivisão que guia o investigador, não apenas na escolha dos métodos, mas também nos fundamentais planos ontológico e epistemológico” (Guba e Lincoln, 1994: 105). Esse sistema, tão básico que não pode senão ser aceite por não haver forma de estabelecer a sua veracidade, estrutura-se em torno de três áreas de questões: (1) a ontológica, que se interroga sobre qual a natureza da realidade ou o que é que se pode conhecer sobre essa realidade; (2) a epistemológica, centrada em saber das possibilidades de conhecimento bem como da natureza da relação entre quem conhece e o objecto de conhecimento e (3) a metodológica, que visa saber como pode o objecto ser conhecido. Ora, como o estudo de uma metodologia não pode ser confundido com o estudo dos métodos, antes se identificando com o estudo de um caminho para conhecer, articulando uma perspectiva epistemológica e a consideração ontológica do objecto de conhecimento, impõe-se ponderar neste plano os paradigmas existentes.

Para esse efeito, pelo seu poder de síntese e de clareza, seguimos Guba (1990: 19-27; Guba e Lincoln, 1994) e remetemos para o quadro 3.1 que esmaltiza as crenças fundamentais, do ponto de vista ontológico, epistemológico e metodológico dos quatro diferentes paradigmas identificados pelos autores, susceptíveis de contribuir para a compreensão do nosso objecto de estudo.

Sublinha-se que, logicamente, a ruptura entre os diferentes paradigmas se situa entre o realismo de uns e o relativismo de outros, entre a neutralidade exigida por uns e a aceitação dos valores e do contexto pelos outros, podendo haver, portanto, acomodação das posições positivista e pós-positivista, por um lado, bem como das perspectivas crítica e construtivista, por outro. Guba (1990: 25) sugere que os proponentes do pós-positivismo e da teoria crítica consideram poder também acomodar as suas posições, enquanto o construtivismo é, na sua opinião, irreductível ao positivismo. Relembramos os argumentos referidos para evidenciar essa irreductibilidade:

- não há uma mas múltiplas realidades, e estas “existem no espírito das pessoas”, ou seja, a “realidade” existe unicamente no contexto de um esquema mental (construct) para pensar sobre ela”;
- a “realidade” só pode ser ‘vista’ através de uma janela de teoria, seja implícita ou explícita”;
- a realidade, “da mesma forma só pode ser vista através da janela dos valores”;
- “o conhecimento é uma construção humana, nunca certificável como última verdade mas problemática e sempre mutável”;

- o conhecimento é uma construção humana sempre moldada “pela interacção do investigador com o objecto da investigação”, isto é, “se a realidade só existe no espírito dos respondentes, a interacção subjectiva parece ser o único caminho para aceder-lhe”;
- o conhecimento não pretende “predizer nem controlar o mundo ‘real’ nem transformá-lo, mas reconstruí-lo no único ponto onde ele existe: na mente dos construtores. É a mente que precisa ser transformada não o mundo ‘real’” (: 25-27).

Quadro 3.1 Crenças básicas dos paradigmas

	POSITIVISMO	POST-POSITIVISMO	TEORIA CRÍTICA	CONSTRUTIVISMO
ONTOLOGIA Qual é a natureza do objecto do conhecimento?	Realismo A realidade existe objectivamente regida por leis imutáveis a descobrir. Sem tempo e sem contexto.	Realismo crítico A realidade existe mas não pode ser plenamente apreendida.	Realismo crítico Semelhante ao post positivismo.	Relativismo A realidade existe sob a forma de múltiplas construções mentais do sujeito, social e experiencialmente baseadas, locais e específicas, dependendo na forma e conteúdo da pessoa que as sustenta.
EPISTEMOLOGIA Qual é a natureza da relação sujeito-objecto?	Dualista/Objectivista A objectividade é essencial e é possível que o sujeito que conhece tenha uma postura de distância. Exclusão dos valores.	Objectivista modificada A objectividade continua a ser um ideal regulador mas só pode ser aproximada.	Subjektivismo A investigação é mediada pelos valores.	Subjektivista Sujeito e objecto do conhecimento são uma única entidade. só pela interacção subjectiva se pode aceder ao conhecimento, que é uma mera actividade

Quadro 3.1 (cont.) Crenças básicas dos paradigmas

				mera actividade humana, nunca certificável como verdade última, sempre problemática e mutável.
METO-DOLOGIA	Experimental/ manipulativa	Experimental/ manipulativa modificada	Dialógica, transformadora	Hermenêutica /Dialéctica/ /Naturalista
Como se pode conhecer?	Questões ou hipóteses prévias, sob a forma de proposições, sujeitas a testes empíricos e a condições cuidadosamente controladas.	Ênfase na triangulação, na investigação em contextos naturais, usando métodos qualitativos dependendo mais da "grounded theory".	Elimina a falsa consciência e mobiliza a transformação.	As construções individuais são elicitadas e refinadas hermeneuticamente, comparando e contrastando dialeticamente com o objectivo de gerar construções com substanciais consensos.

(Guba, 1990: 19-27)

A expressão "análise de necessidades" tem conotações muito fortes com o paradigma positivista e com perspectivas deterministas, que não são as nossas. Como salientámos no ponto anterior, concebemos a necessidade de formação segundo pressupostos que filiamos no construtivismo. Não se trata de descobrir as necessidades de formação concebidas como as necessárias leis da formação às quais se submeteriam fatalmente formandos e formadores, mas, como as finalidades que cada um actualiza ou projecta num dado contexto, em função das representações que constrói do real e da sua relação com ele. Não se trata de descobrir um dado objecto – necessidades de formação – com uma existência objectiva e evidenciável independentemente de quem o conhece, mas de construir (eventualmente ajudar a construir) um projecto – necessidades de formação – que se elabora na relação interactiva sujeito-contexto-objecto-instrumentos usados nessa interacção.

Apesar da diferença essencial entre uma perspectiva e outra, não nos parece relevante "inventar" outro conceito para designar as operações de identificação e crítica do que "faz falta" ou do que "é preciso" para marcar a diferença paradigmática.

Por exemplo, Lapointe (1995) cria a palavra *conceptualise* para sublinhar o duplo registo, de um lado presumindo que há necessidades objectivas, por isso, passíveis de análise; do outro admitindo o carácter concebido e subjectivo das necessidades.

Também Démailly (1994) se refere aos "requeridos" para designar "as exigências ligadas às situações de trabalho ou de posto, definidos por relação com as tarefas, os empregadores, o mercado de trabalho, a organização" (: 72), salientando por um lado que estes "requeridos" podem ser pensados "como dados, produtos das evoluções estruturais e tecnológicas das organizações e do mercado de trabalho", como resultantes das estratégias de negociação "dos diferentes grupos (sociais, corporativos, políticos) que lutam pela definição desses requeridos", ou como o "produto de uma construção social conflitual de dimensão ideológico-cultural" (: 75-77). Ou seja, os "requeridos" reportam-se tanto ao que está *presente* e definido de forma precisa, como ao que *é desejado ou esperado*. A aproximação aos três modos de determinação das necessidades identificados por Barbier e Lesne (1986) é demasiado evidente para não aproximarmos a noção de requeridos à de necessidades de formação.

Ainda um outro investigador francês, Guy Berger (1991), chama a atenção para o facto de a expressão necessidades de formação incidir na noção de ignorância e de carência, o que coloca o sujeito em formação numa posição negativa e de objecto, e remeter para uma concepção cumulativa da formação profissional. Prefere, por contraposição, sublinhar uma concepção dialéctica da formação, ora de natureza intelectual e dependente dos lugares académicos ora ligada aos gestos profissionais e presa aos lugares de trabalho, processando-se sem sujeição a um referencial pré determinado, relativamente a que se iriam acumulando saberes, conhecimentos, atitudes. Assim, prefere "funcionar a partir do balanço dos saberes, competências e adquiridos" do sujeito (: 235), o que remete para processos de tomada de consciência deste, como actor capaz de elaborar o seu projecto, assente na análise dos seus campos de actividade. O mesmo autor sublinha um outro argumento a favor do balanço dos adquiridos em detrimento da análise de necessidades de formação: o da transferibilidade das aquisições de umas situações para as outras. As aprendizagens do sujeito não ficam reféns das situações onde se realizam, sendo transferíveis para outras, segundo processos altamente imprevisíveis por serem decorrente do percurso pessoal de cada um. Isto justificaria, portanto, os processos de auto-avaliação em ordem à definição de projectos individuais de formação e, ao mesmo tempo, constitui-se como uma crítica aos referenciais pré estabelecidos relativamente aos quais se determinariam as necessidades.

Partilhando destes pontos de vista, não vemos, contudo, vantagem em rejeitar a expressão análise de necessidades de formação, que como qualquer outro

conceito requer uma definição criteriosa do seu conteúdo e um não menos criterioso uso.

No âmbito da formação profissional contínua de professores continuamos a saber e a sentir que há necessidades, que há "coisas" que nos fazem falta, de que precisamos, que gostaríamos de ter, ou que, se fossem possuídas, contribuiriam para a resolução de alguns problemas profissionais, ainda que o grau dessa necessidade e a sua força impositiva possam variar muito.

A análise, operação a que sujeitamos o objecto de estudo, pode estar demarcado conotada com a *desmontagem e decomposição* (Ardoino, 1988) tal como são usadas nas metodologias investigativas positivistas, mas a investigação interpretativa também faz uso da análise, embora envolva outras vozes e outros valores, que não apenas os do investigador-neutral, na sua consecução.

Assim, continuamos a utilizar a palavra necessidade para designar o que faz falta, ou mais precisamente o que é percebido pelos actores como fazendo falta retirando-lhe qualquer sentido determinista, sublinhando a sua percepção individual e contextualizada, e incluindo desejos e expectativas.

No âmbito da formação profissional contínua de professores a necessidade de formação é o que, sendo percebido como fazendo falta para o exercício profissional, é percebido como podendo ser obtido a partir de um processo de formação, qualquer que seja o seu formato e modalidade. Como vem sendo afirmado ao longo deste trabalho as necessidades de formação não só são dependentes de valores como são construídas em situação (de trabalho, de investigação, de formação, de experiência de vida (...)).

Quanto à expressão análise de necessidades referencia o conjunto das operações, desde a recolha das necessidades à sua ponderação analítica, segundo critérios avaliativos de prioridade ou outros. Trata-se da recolha de representações dos sujeitos sobre o que faz falta e pode ser obtido por via da formação. Isto é, trata-se da recolha da forma particular e pessoal de pensar na transformação do quotidiano profissional ou na resolução de um dado problema desse mesmo quotidiano, por meio de uma estratégia específica, a formação. Assim, mesmo quando há lugar para a observação directa do desempenho, ou se utilizam referenciais externos, o que se pretende é obter a representação que o sujeito tem desse desempenho ou da sua posição subjectivamente construída e explicitada relativamente a esse referencial.

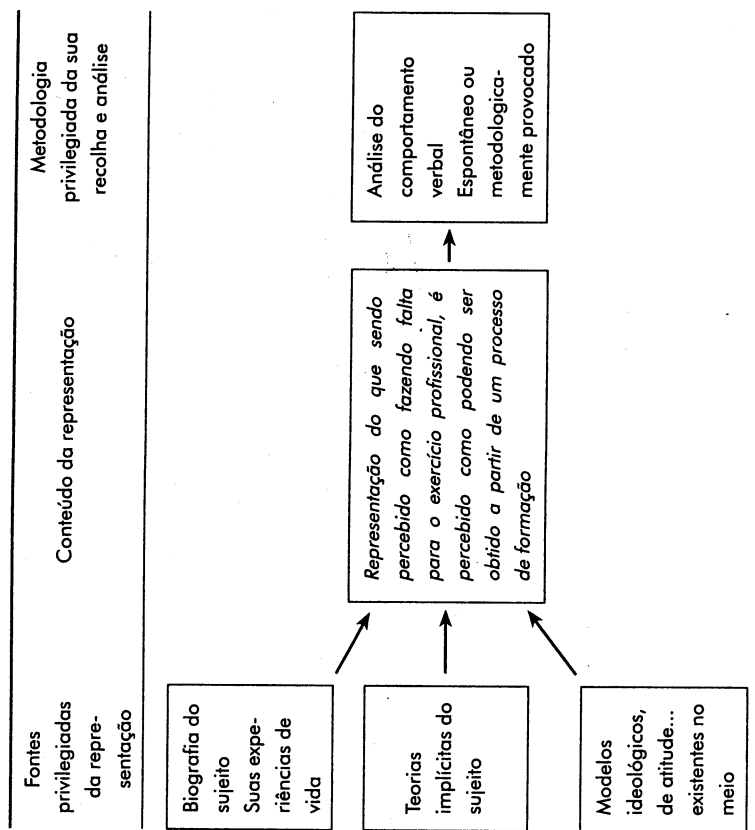


Figura 3.1 A necessidade enquanto representação individual ou de um grupo

Esta posição coloca dois problemas metodológicos relevantes, o da recolha das representações e o da análise dos dados recolhidos (Abric, 1994b), nomeadamente porque, como a teoria das representações tem vindo a sublinhar, há uma indissociabilidade entre o objecto da representação e o sujeito que a constrói, tornando o seu estudo, ainda que não exclusivamente, dependente das metodologias da recolha e das metodologias da análise da palavra dos sujeitos.

Re-situando-nos no campo específico do nosso trabalho, podemos agora identificar o problema metodológico prioritário com que nos confrontamos, ou seja, o de conhecer a metodologia da recolha das necessidades de formação. Com efeito, independentemente do interesse de uma metodologia de análise, se os dados a submeter à análise não apreenderem pertinentemente o objecto, nenhum conhecimento relevante será acrescentado, constituindo-se, por isso, a recolha das necessidades de formação como o ponto-determinante do valor do seu estudo.

Ora, a questão da recolha das necessidades obriga, em si mesma, à saída do quadro investigativo positivista (ou mesmo pós-positivista), dado que a necessidade é sempre um juízo de valor reportado a uma situação e a um ou vários sujeitos. O objecto de estudo é inseparável dos valores e dos contextos, pressupondo, portanto, a dependência sujeito-objecto.

Por outro lado, partindo ainda da consideração da natureza do objecto de estudo, bem como dos objectivos que com mais frequência presidem a esse estudo, inscritos não no âmbito de uma investigação orientada para a "produção de saberes propriamente ditos", mas para a "produção de representações relativas a um ou vários elementos da condução de uma acção de transformação das realidades presentes em formação" (Barbier, 1990a: 170), os processos de investigação que parecem mais adequados são os da "investigação finalizada ou ligada à acção".

Na medida em que a investigação sobre as necessidades de formação se liga à acção, os objectivos desta são, não relativos ao real, mas a uma transformação possível do real, o que em si mesmo implica que a recolha, tratamento e análise de dados seja inseparável desses objectivos de transformação, e, naturalmente dos sujeitos que os expressam, bem como dos valores de que são portadores e dos contextos onde se situam. Convém sublinhar que esses objectivos se reportam a uma representação da transformação e não à mudança em si mesma, a qual para se realizar precisa de outras condições, como salienta Barbier (1990a).

Assim, o objecto de investigação numa prática de análise de necessidades corresponde a uma situação de envolvimento e de implicação dos actores presentes na acção, sendo grande parte do trabalho investigativo o identificar esses actores bem como tornar explícitos os objectivos que os animam, o que leva Barbier (1990a) a concluir que os instrumentos de investigação não visam a produção de informação mas a expressão das perspectivas (desejos, dificuldades, expectativas, interesses, objectivos ...) dos intervenientes identificados. Desta forma, reforçamos que a metodologia de recolha das necessidades é o ponto chave para o valor do seu estudo, requerendo-se atenção e rigor na definição dos indicadores tomados para identificar a necessidade, na construção e aplicação dos instrumentos da recolha da sua expressão, bem como na identificação dos actores envolvidos.

Afigura-se-nos que uma prática "investigativa" das necessidades de formação feita no quadro de outros princípios, nomeadamente negando ou pelo menos ocultando o necessário envolvimento e implicação dos actores, a necessária ponderação dos valores e dos contextos, entra em contradições epistemológicas insólitas, querendo manter a neutralidade do investigador e a separação sujeito-objecto quando elas são um obstáculo incontornável ao acesso, mesmo que só aproximativo, ao campo mental, em interacção plena de dinamismo, onde se produz aquele objecto. No que se refere aos actores, tanto os que têm o estatuto de práticos, como os que assumem o papel de investigadores,

esta implicação não é somente desejada; ela é, como vimos, necessária ao funcionamento do processo (...) não podendo, em nenhum caso, permanecer neutros, situando-se obriga-

toriamente seja por referência aos objectivos uns dos outros, seja por referência aos seus próprios objectivos. (Barbier: 1990a: 180).

As práticas investigativas no campo da formação, desenvolvidas segundo perspectivas objectivistas e que visam, em última instância, fornecer saberes pertinentes para a acção, entram também em contradições insólitas, advogando a cientificidade das práticas e o seu fundamento nos resultados da investigação, mas sem nunca tornarem explícitas as lógicas que presidem à investigação, tal como a concebem, com um tempo anterior e num espaço exterior à acção, e as que presidem à intervenção, agora claramente dependente do espaço e tempo próprios da situações, tanto quanto dos seus actores e respectivos objectivos.

Importa, por isso, evidenciar algumas dimensões presentes na análise de necessidades enquanto forma de investigação feita com rigor metodológico, única forma aliás em que o seu produto se poderá verdadeiramente designar de análise de necessidades e ter alguma pertinência, integrada num quadro de muitas outras variáveis que a condicionam, na intervenção.

Três ordens de factores com incidência metodológica convergem no momento da recolha, dando diferentes leituras *ao que faz falta*, e na sua conjugação configurando perspectivas paradigmáticas diferentes. A eles nos iremos referir usando uma estratégia de oposição de pontos extremos, num *continuum* que representa os limites dentro dos quais podemos pensar e onde é possível situar as posições múltiplas que a realidade nos evidencia. Não se trata pois de conceber de forma simplista e maniqueísta a realidade mas de deixar que ela ocupe livremente o espaço entre as margens do *continuum*.

O primeiro factor, quem tem poder para tomar a iniciativa de determinar necessidades, quem são os agentes, pode representar-se como na figura nº 4, sendo um dos pólos ocupado pelo próprio professor, o prático, individualmente ou em grupo, e o outro pólo pertença de outros actores sociais, formadores, gestores, políticos, etc.

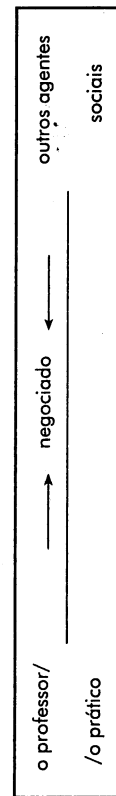


Figura 3.2 O *continuum* do poder para tomar a iniciativa de determinar as necessidades de formação e para definir o referencial

Estamos face a procedimentos que tomam o professor por um profissional autónomo e responsável, capaz de gerir o processo da sua formação profissional confiado com o processo do seu próprio desenvolvimento, ou, no pólo oposto, face a procedimentos que o tomam como subordinado que executa o que outras entidades concebem e lhe impõem na formação profissional, agora assimilada a

um instrumento do poder que garante a integração do professor num dado contexto de trabalho? Ou, estamos alheios entre uns e outros?

As necessidades de formação são as que o professor, com poder/autonomia, se atribui na interação que estabelece consigo, com o seu contexto de trabalho, com um analista-investigador desenvolvendo um papel de participante e de colaborador, ou as que um agente externo, no exercício de um papel distanciador, atribui por referência a modelos autoritários ou normativamente assumidos?

Em segundo lugar, explicitamos o referencial subjacente ao juízo de necessidade e o modo da sua elaboração, também marcado pelas relações de poder. Segundo a mesma figura do continuum, podemos marcar as possibilidades entre um referencial construído pelo sujeito, espaço-temporalmente contextualizado e subjectivo e um referencial normativo, imposto e externamente elaborado.

Trata-se de um referencial aberto, em construção, dialecticamente aplicado às situações pedagógicas do trabalho docente, materializado na identificação de funções situadas (Estrela, 1986c: 243-244; Postic, 1979: 182-183), ou seja, de

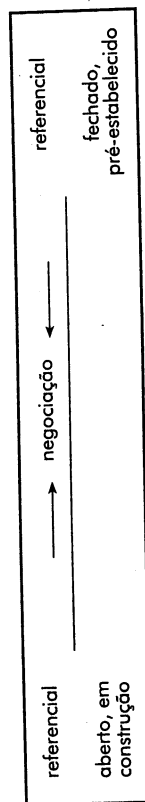


Figura 3.3 O continuum do grau de definição do referencial de formação

finalidades e de papéis desejados, tomados como guias orientadores para a acção docente ou, inversamente, predomina um referencial fechado, materializado em reportórios operacionais de capacidades e/ou de competências usados de forma rígida, como as nomenclaturas surgidas no âmbito do micro-ensino na sua fase "clássica" (Altet e Britten, 1983; Wagner, 1988) e as da engenharia da formação nas empresas, nos anos 1980 (Caillot, 1994; Fluck e Choquet, 1992; Le Boterf, 1994; Reinbold e Breillot, 1993; Ropé, 1994a; Tanguy, 1994)?

O referencial nasce na relação dialéctica que o sujeito estabelece com os seus contextos e estrangimentos institucionais, isto é, entre a constelação coerente das suas crenças e valores, da sua visão do que é e do que devia ser a educação, e a ideologia educacional que ele percebe no seu enquadramento institucional e social, entre o seu pensamento e a percepção da sua acção e do contexto onde acontece ou, opostamente, é estabelecido, por entidades exteriores ao professor, como uma norma universal, estática, inquestionável, válida para qualquer contexto ou sujeito?

As necessidades de formação a recolher são necessidades pautadas por um referencial construído com e pelo professor, utilizando processos exploratórios com práticas de elaboração e construção dos instrumentos, de análise reflexiva sobre as suas acções ou privilegia-se um referencial de competências previamente identificadas e repertoriadas por outros, geralmente dotados de poder institucional

que se estende à avaliação do desempenho, e que norteiam processos aquisitivos de formação?

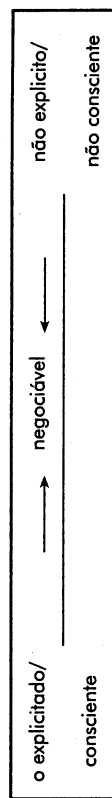


Figura 3.4 O continuum da explicitação / negociação do referencial de formação

Trata-se, ainda, de um referencial cujas componentes (performance desejada, critérios de observação do desempenho, objectivos visados (...)) são enunciadas explicitamente como resultado de operações, também elas explícitas, desencadeadas para a sua enunciação, permitindo, por isso, a sua negociação entre os diferentes intervenientes ou, como refere Lesne (1984: 139), trata-se de um referencial cujas componentes não são explicitadas, embora sejam determinantes (caso mais frequente), orientando "de forma implícita ou não consciente, a produção de juízos simultaneamente subjectivos e representativos de fins e finalidades diferentes ou contrárias aos fins e finalidades declarados explicitamente como sendo os prosseguidos pela acção de formação" e impedindo, por isso mesmo, a sua negociação?

Por último, apontamos um terceiro factor que radica no produto em que se traduz o conhecimento da necessidade.

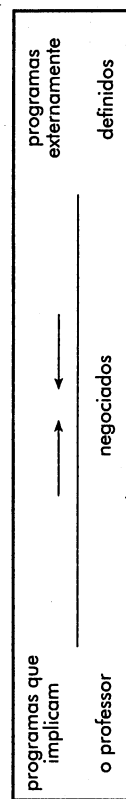


Figura 3.5 O continuum dos produtos em que se traduz a análise de necessidades de formação

Do um lado do *continuum*, encontramos programas que apelam à participação dos interessados em todas as fases do processo de formação, nomeadamente na determinação das necessidades a que deve dar resposta, assumindo a sua natureza subjectiva e dinâmica. Pretende-se a aquisição de conhecimentos, de comportamentos e de atitudes, mas esta aquisição não se opera por "sofrer" "passivamente" a acção de terceiros. Antes implica o sujeito num percurso de conscientização, de autonomia e responsabilidade, o que inclui a concepção, a execução regulada e a avaliação do impacto da formação, esta última observável nas mudanças das práticas, mudança que pode ir tão só da tomada de consciência de si em situação à adopção de actividades e competências novas, da tomada de consciência dos condicionamentos sócio-políticos da sua acção à intervenção activa na modificação das condições do seu exercício.

A formação de professores enquanto área de estudo científico no âmbito das Ciências da Educação nada ganhará em manter um debate que não clarifique os pressupostos em que se baseia, devendo começar por ser capaz de explicitar o sistema segundo o qual observa o real (paradigma de investigação/conhecimento) e, dentro deste, o sistema segundo o qual observa essa parcela que é a formação dos docentes (modelo de formação).

Análise de necessidades de formação: para quê?

A expressão "análise de necessidades" aplicada hoje à formação profissional contínua de professores suscita reacções opostas, alimenta práticas muito diferenciadas que radicam em princípios muitas vezes contraditórios, como vimos, aplicando-se indistintamente a operações de identificação, de avaliação ou de análise, propriamente dita, de necessidades (Rodrigues, 1991).

Como comprovaram Barbier e Lesne (1986) uma prática de análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objectivos de formação, ou seja, fundamento de um projecto de formação,

intenção de uma transformação do real, guiada pela representação de sentido dessa transformação e tomando em consideração as condições reais (sociais e históricas) de execução desse projecto", e de uma política de formação", explicitação da intenção e do sentido do projecto, tomando muitas vezes a forma de indicações gerais sobre os meios que se pensa utilizar para atingir aqueles objectivos (Lesne, 1984: 57-58).

Porém essa prática, no âmbito das actividades de formação profissional contínua de professores, pode situar-se ao serviço de processos de formação assentes predominantemente em concepções *mais* tecnológicas, orientadas para um produto pré definido normativamente em ordem à aquisição dos conhecimentos e comportamentos considerados eficazes para garantir a intervenção pedagógica, em sentido restrito, também ela concebida como um "processo fechado", ou preferencialmente fundamentados em concepções *mais* humanistas, orientadas para o desenvolvimento e para processos abertos e divergentes, cientes da complexidade do real, e das múltiplas dimensões da intervenção pedagógica.

Geralmente (se bem que não exclusivamente), as primeiras concepções an- dam ligadas práticas que concebem o formando mais como um sujeito a transformar do que como actor/autor a transformar-se e dão prioridade ao estabelecimento de objectivos orientados para a consecução de um fim muito especificamente definido. Congruentemente, utilizam de preferência os conteúdos disciplinares e o conteúdo funcional do posto de trabalho como referência para traduzir os indicadores de necessidade (interesses, motivações, desejos, dificuldades, etc.) em objec-

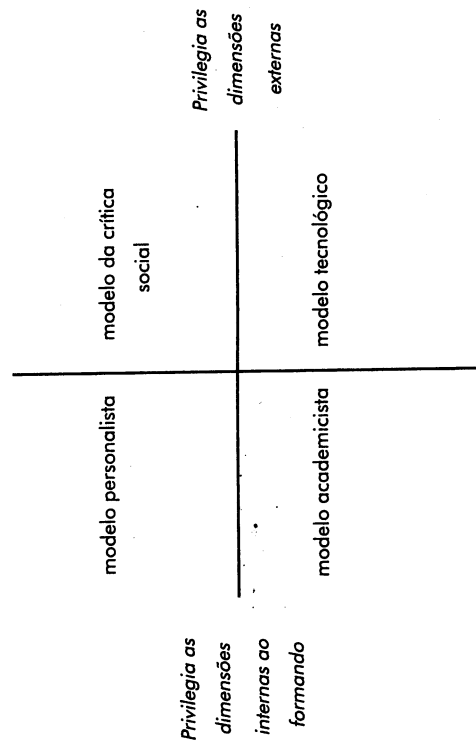
Do outro lado do *continuum* podemos situar os programas cuja lógica de elaboração é baseada na crença da existência de um saber cumulativo e objectivo que pode ser transmitido homogeneamente pelos formadores, numa relação assimétrica e hierárquica com os formandos, próxima da relação escolar tradicional. São programas de formação triplamente externos: externos ao tempo da formação, pois são previamente construídos; externos aos sujeitos, pois excluem a participação dos formandos; externos aos contextos, pois não os tomam em consideração ou retraiam-lhes o seu dinamismo e singularidade. Visam a aquisição de conhecimentos, de comportamentos ou atitudes, em que os formandos "sofrem" a acção de terceiros, "passivamente". Como refere Freire (1997: 77) "(...) o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objecto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objecto ou participa na sua construção".

Em suma, a expressão análise de necessidades varia de sentido consoante é colocada ao serviço de modelos mais tecnológicos que tendem a reduzir o papel dos formandos a alvo da acção unidireccional do formador, isto é, a objecto da acção, ou modelos mais construtivistas, que sublinham o papel determinante do formando, autor da sua formação (Ferry, 1987; Zeichner, 1983).

Interrogando-nos sobre o modo de conhecimento das necessidades subjacente estamos entre uma epistemologia da implicação e uma epistemologia da explicação, usando as expressões de Ardoino (1988: 78). Isto é, de um lado aceitamos as necessidades de formação como uma construção social obtida mediante um trabalho de pesquisa e reflexão do sujeito que as percebe e expressa sobre si próprio, como um objecto dorado de temporalidade/duração vivida e opacidade ("de facto, não podemos desmontá-lo, decompô-lo (...) e reconstruí-lo sem ter modificado as suas propriedades iniciais se não a sua identidade" (id.: 79)), por oposição à transparência do objecto "necessidades de formação" quando perspectivado como facto científico apreensível de fora por um investigador distanciado e neutral capaz de anular/controlar metodologicamente a sua temporalidade e contexto.

As diferentes posturas relativamente à análise de necessidades de formação podem pois remeter-se para a coexistência entre diferentes paradigmas e entre diferentes modelos de formação de professores deles decorrentes, não sendo, na perspectiva de Guba e Lincoln (1989), como na que adoptamos, legítimo "saltar" de uns para outros no plano conceptual (incluindo o plano de metodologia), dado que os seus pressupostos, aplicados às necessidades de formação, são ontológica, epistemológica e metodologicamente irreduzíveis. Todavia, ressaltamos que, no plano da acção, feita de uma complexidade à qual apenas nos aproximamos quando a pensamos, não nos parece haver ilegalidade na aplicação de quaisquer métodos. Com efeito, distinguimos os métodos e técnicas enquanto instrumentos de trabalho, das metodologias enquanto "overall guiding strategies" (Guba e Lincoln, 1989: 158), as quais impõem diferenças relevantes na condução de uma investigação, de acordo com a sua filiação paradigmática.

Privilegia a dimensão subjectiva do real



Privilegia a dimensão objectiva do real

Figura 3.6 Eixos de tradução das necessidades em objetivos para a formação

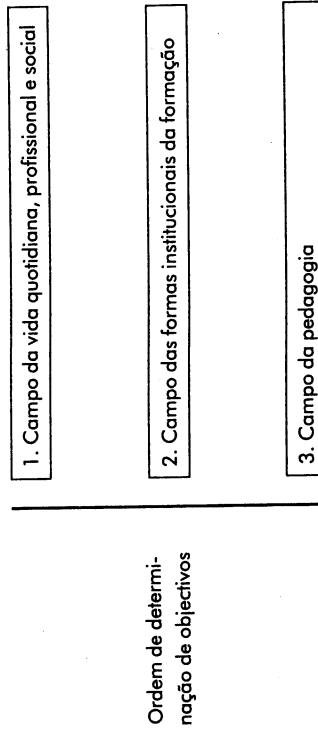


Figura 3.7 Representação gráfica dos três campos de práticas que interessam à formação (Lesne, 1984: 67)

tivos de formação (modelo acadêmico e modelo tecnológico). Quanto às concepções *mais* humanistas, privilegiam, diferentemente, as perspectivas dos atores, quer estas se dirijam a si próprios enquanto pessoas, quer estejam orientadas para a mudança e crítica social (modelo personalista e modelo de crítica social).

Em qualquer dos casos, importa considerar os três campos de práticas que interessam à formação, identificados por Barbier e Lesne (1986: 22-23), a

saber, o campo dos fenómenos relativos ao exercício do trabalho, o campo dos fenómenos relativos à inserção institucional das actividades de formação e o campo dos fenómenos directamente relativos ao trabalho pedagógico, que, numa lógica dedutiva, retraduzem sucessivamente os objectivos definidos no campo superior.

Segundo os autores referidos, não há, aliás, verdadeiramente análise de necessidades de formação senão quando ela desenvolve procedimentos objectivos, reflectidos e voluntários num percurso que começa na identificação dos problemas situados no campo das actividades de trabalho quotidiano para terminar num processo pedagógico, o que envolve formador e formandos, passando pela identificação das possibilidades da formação constituir uma solução para os mesmos problemas.

Pressupondo, portanto, que a análise de necessidades de formação é sempre uma prática geradora de objectivos da formação, podemos legitimar essa prática situando-a no terreno da planificação da formação ou no domínio das estratégias de formação.

No primeiro caso, a análise articula-se directamente com práticas de diagnóstico situacional, prévias à decisão da formação propriamente dita, podendo realizar-se no plano macrodecisional, no plano da acção pedagógica em concreto ou em qualquer nível intermédio de decisão. Quanto ao segundo, a análise é o eixo central da própria formação, decorrendo dialecticamente no mesmo tempo que esta e confundindo-se com ela.

Vejamos cada um destes sentidos legitimadores de forma mais precisa.

De instrumento heurístico ao serviço da tomada de decisão...

Pressupondo que a formação de professores é uma actividade susceptível de recolher apoios importantes da sua racionalização, que, porém, não esgota a sua problemática, parece razoável aceitar que a análise de necessidades de formação seja destacada como um instrumento heurístico capaz de fornecer informação pertinente para as tomadas de decisão quer na concepção, quer na implementação, quer na regulação, quer ainda na avaliação final de qualquer projecto ou acção de formação, seja no plano macro, meso ou micro-decisório.

A expressão "análise de necessidades" designa então um instrumento rigoroso, que se quer científico, que, dando a possibilidade de sondar o que faz falta ao formando e/ou à instituição, permitirá organizar racionalmente a formação, estabelecendo os objectivos mais pertinentes e as estratégias mais adequadas (Kaufman e Herman, 1991). Subsumida está a crença na possibilidade de transformar a formação numa actividade servida por uma tecnologia assente em princípios derivados da investigação científica, como garantia da sua eficácia.

Nesta linha, a análise de necessidades é concebida como instrumental, parte essencial de um ciclo contínuo de planificação, implementação e avaliação de

bora importe sublinhar que a investigação em formação está localizada a montante da intervenção formativa, diferenciando-se nos seus resultados.

Tão pouco pode aquela afirmação significar que o conhecimento das necessidades de formação está investido de uma objectividade e neutralidade tais que seja universalmente aceite como referência.

Se a formação não é um *deus ex machina* para resolver todos os problemas, diagnosticar as necessidades a que a formação deve dar resposta também não é a solução milagrosa. O escritor Lobo Antunes, numa das suas crónicas na *Pública* (14. Fev. 99) lembrava, sabiamente, os limites de qualquer diagnóstico – “Um diagnóstico sempre foi para mim um delito de opinião”. Manifestando o nosso total acordo relativamente à fragilidade em que assenta qualquer diagnóstico, mesmo o que é servido por instrumentos matemáticos de medida, consideramos, todavia, que um diagnóstico é um meio heurístico poderoso na orientação da acção. Aplicado à formação dos professores pode furtá-la ao exercício das forças ocultas que a instrumentalizam e devolvê-la a profissionais cientes das possibilidades e dos limites do seu campo de acção.

Face à multiplicidade de variáveis que se cruzam no campo da formação de professores, não podemos fundamentar as mudanças – uma acção de formação é sempre um projecto de mudança – apenas no “sentir” de quantos têm poder decisional na área ou que o elementar bom senso e intuição se perfilam como fundamento suficiente dos processos formativos (Kaufman, 1973). Por agora, não conhecemos nenhum argumento capaz de negar a pertinência de tomar as decisões em educação, dada a sua relevância social, presente e futura, fundamentalmente em conhecimento conscientemente procurado e metodologicamente controlado e julgamos defensável afirmar que a análise de necessidades se pode constituir como um instrumento de rigor ao serviço desse objectivo.

A formação continua dos professores e os esforços de toda a ordem que ela concita, não são fins em si mesmos. São meios ao serviço de uma educação e de um ensino de melhor qualidade e, ainda, meios para ajudar os professores a alcançar tão plenamente quanto possível um desenvolvimento pessoal e profissional condizente com as funções muito complexas que hoje lhes estão confiadas. As decisões de planeamento, acompanhamento, regulação e avaliação da formação podem e devem ser sustentadas em análises de necessidades, pré-existent ou emergentes no curso dos processos formativos.

Julgamos que o rigor das técnicas a empregar não invalida a criatividade e imaginação, antes as potencia. Saber que objectivos devem nortear um programa de formação continua no que isso implica de controlo dos valores subjacentes e de controlo da sua pertinência relativamente ao contexto profissional, mas também ao contexto social mais lato que integra aquele, saber como tal programa se pode relacionar com níveis de eficiência desejáveis no desempenho profissional, individual ou da escola, são finalidades legítimas susceptíveis de serem apoiadas pela análise de necessidades de formação. Neste sentido, pode dizer-se que a análise de necessidades não é um fim em si, nem termina

programas, ao serviço de sistemas formação que se pretendem rigorosos (Javier Tejedor, 1990; Kaufman, 1973; Kaufman e Herman, 1991; Witkin, 1984).

As necessidades são então ser determinadas a priori, fora do contexto de trabalho e em exterioridade relativamente ao formando, a partir da (1) análise das funções que se lhe atribuem, sendo expressas na maior parte dos casos em termos de capacidades a adquirir, a partir da (2) observação do seu desempenho com auxílio de listas de comportamentos adequados ou mediante a recolha de incidentes críticos e ainda recorrendo à (3) opinião de intervenientes diversos, considerados como fonte distanciadamente utilizada por um investigador/analista neutral.

A formação é pensada como uma actividade preparatória para a acção, “dispensadora” dos saberes acumulados e considerados pertinentes para o exercício das funções, sendo o papel do formando o de aprender o que o formador, legitimado pelo poder institucional, pretende transferir para o seu repertório de conhecimentos, de comportamentos ou atitudes.

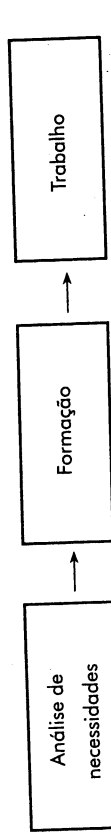


Figura 3.8 A análise de necessidades ao serviço da formação como actividade preparatória para a acção

Há autores que não cessam de apontar limitações e perigos, no plano conceptual e no plano da acção pedagógica, à análise das necessidades. Considerando a frágil definição operativa do constructo necessidade de formação, nomeadamente a sua dependência relativamente aos valores e aos contextos, salientam a dificuldade de observar as mesmas e sublinham a ocultação das determinantes sócio-pedagógicas e socio-epistemológicas que interferem no processo de produção e de identificação das necessidades (Charlot, 1976; Correia, 1996; Lesne, 1984) bem como questionam o lugar que possa ter na fundamentação das tomadas de decisão.

A afirmação da análise de necessidades como instrumento heurístico ao serviço da racionalização da formação não pode significar que do seu conhecimento por via da investigação se deduzem, de forma simples, linear e normativa indicações precisas e com garantia de eficácia para o plano da acção. Embora haja uma tendência para, no terreno da investigação em formação, produzir e até aceitar um discurso prescritivo, dando indicações sobre o que é ou não desejável fazer em formação, na verdade, o que se obtém como resultado da investigação é apenas um saber, aplicável ou não à prática, havendo uma clara diferença no estatuto dos objectivos que presidem à produção do saber relativamente aos que presidem à sua aplicação.

Esta questão remete-nos para o plano mais geral do uso do conhecimento produzido pelas ciências sociais e, neste particular, pelas ciências da educação, uso que não é necessariamente instrumental, e nela não nos detemos agora, em-

na identificação de necessidades, prolongando-se na tomada de decisão, de que é um suporte.

Assim, a análise de necessidades de formação ocupa (devia ocupar) um lugar indispensável no ciclo sistémico e espiralado do processo de planificação-implementação-avaliação de um dado programa de formação (Kaufman, 1973; 1992; Kaufman e Herman, 1991; Stufflebeam, 1986; Stufflebeam e Shinkfield, 1989; Zabalza, 1992; Witkin 1984), não apenas na produção inicial de objectivos de formação pertinentes (para o sistema, para os indivíduos, para os contextos) mas também fornecendo informação relevante para decidir da continuação ou revisão de qualquer das suas componentes, no domínio da avaliação formativa com efeito regulador (Guba e Lincoln, cit. Witkin, 1984).

A estratégia de formação reflexiva...

Mas, para lá deste seu lugar na fundamentação das tomadas de decisão, a análise de necessidades de formação pode vir a afirmar-se como uma estratégia de formação ao serviço de modelos que pretendem restituir ao professor, enquanto actor social, o protagonismo do seu desenvolvimento profissional, dando-lhe consciência da rede de relações e de objectivos que se cruzam no campo da formação, em ordem a devolver-lhe a capacidade de usar as margens de liberdade e autonomia de "autênticos" profissionais.

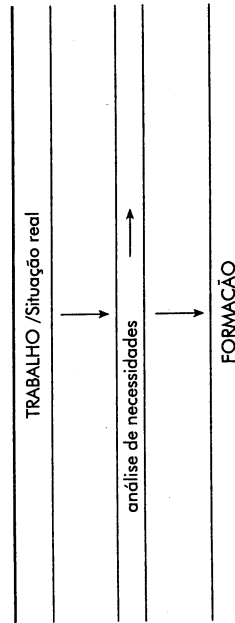


Figura 3.9 A análise de necessidades ao serviço da formação em contexto de trabalho

Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva, cuja mais valia é a tomada de consciência, por parte do prático, de si nas situações de trabalho, dos seus valores e crenças, das posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, epistemológicas, pedagógicas (...) que norteiam a sua ação, bem como a dos seus pares, das exigências profissionais que sobre si pendem e dos fundamentos dos normativos escolares e do sistema educativo, para não referir os da sociedade na sua globalidade, em suma, de si nas situações de trabalho e das suas representações e ainda do papel e lugar que a formação pode ter na ultrapassagem de dificuldades, bem como no desenvolvimento profissional. (A noção de representação é usada no sentido dado por Abric, 1994, Jodelier,

1989 e Moscovici, 1961, como uma "visão do mundo", isto é como uma realidade de "apropriada pelo indivíduo (...), reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores dependendo da sua história e do contexto social e ideológico que o rodeia" que é simultaneamente um "sistema de interpretação da realidade que rege as relações do indivíduo com o seu meio físico e social" determinando "os seus comportamentos ou as suas práticas" (Abric, 1994: 12-13).

A análise de necessidades insere-se agora numa estratégia de formação cujo objectivo prioritário é a aquisição, não de saber "feito", mas da capacidade de saber analisar. Assim, relativamente ao campo das práticas que interessam à formação (campo das práticas do trabalho, campo das práticas institucionais da formação, campo da acção pedagógica directa), ao invés de haver agentes externos a estabelecer os objectivos, é ao prático que cabe defini-los, mediante procedimentos de análise das situações.

A capacidade de saber analisar é para Ferry (1987: 57-59) uma operação de "produção de sentido" e de "abertura ao agir", ultrapassando o simples conhecimento. O autor descreve a capacidade de saber analisar como o ser capaz de "determinar as aprendizagens a fazer em tal ou tal ocorrência", de "se obrigar a distanciar-se" relativamente às situações, de "analisar as suas próprias reacções" impondo-se "uma distorção que consiste em olhar-se como um outro, (...) jogar o duplo jogo do actor e do observador". "Não é exactamente 'aprender a aprender', é aprender a descobrir o que convém aprender". Saber analisar é ainda, seguindo o mesmo autor, ser capaz de construir o objecto da sua análise - nomeá-lo, defini-lo, situá-lo em contextos mais vastos, identificar as suas componentes, as suas interacções, apreendendo a sua estrutura e o seu funcionamento, reportando as suas dimensões a uma génese e acompanhando a sua evolução (...) - no quadro de um sistema de valores e de uma teoria cujo papel não é o de informar a prática, mas, como no dizer de Guba (1990: 25), servir de "janela" para ver o real.

Na medida em que questiona o papel de "transformador da mentalidade, das atitudes e dos comportamentos", e, em alternativa, sugere que "é somente com o exercício de análise que começa o trabalho da formação, porque analisar é ao mesmo tempo interrogação do real e interrogação sobre a origem e legitimidade dessa interrogação e da perspectiva de que ela releva", o modelo, de Ferry, centrado na análise pode ser aproximado das perspectivas construtivista (Henson, 1996; Howey, 1996; McIntyre *et al.*, 1996; Zeichner e Gore, 1990; Zeichner e Liston, 1987) e das da teoria crítica (Aple, 1997; Carr e Kemmis, 1986; 1988; Giroux, cit. Garcia Ruso, 1997; Smyth, 1995; Zeichner e Liston, 1987), estas últimas reclamando uma formação de professores que permita que estes se tornem autênticos autores, activos na produção do seu conhecimento e críticos na percepção da sua função, enquanto parte essencial da estratégia para criar uma sociedade mais justa e democrática. Citando Smyth (1995: 85), os professores precisam de se ver a si próprios como fazendo parte de uma comunidade de profissionais, "não funcionários civis mas actores políticos" que têm o direito e a responsabilidade de equacionar o seu trabalho e os factores políticos que o

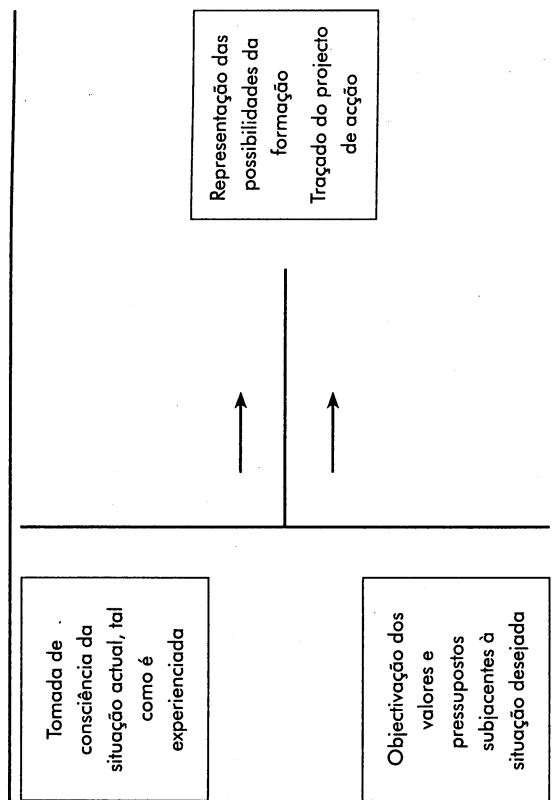


Figura 3.10 Da situação actual à desejada: lugar da formação

culdades mas também aspirações, responsabilidades e limites. Quanto ao formador, *a priori* não lhe cabe organizar a formação enquanto processo de transferência de saberes, embora o possa vir a fazer, mas, estimular, apoiar e acompanhar o formando na dupla tarefa da construção das suas necessidades de formação e simultaneamente da pesquisa de resposta para a sua satisfação.

O traço mais saliente desta estratégia é a busca, eventualmente aleatória aos olhos dos outros, eventualmente informal, de novos saberes, do domínio teórico ou prático, não apenas na área das disciplinas academicamente catalogadas, mas no quadro global de todo o saber, historicamente disponível e que tenha, na óptica de quem busca, pertinência situacional.

As perspectivas que advogam o "professor como investigador" (Henson, 1996) tendem a salientar que quando o professor é envolvido em práticas investigativas (dependendo do grau desse envolvimento, naturalmente), na medida em que se confrontam continuamente com novos saberes, adquirem uma melhor compreensão dos seus comportamentos, um maior conhecimento do seu campo de trabalho, mais auto confiança, contribuindo para decisões mais relevantes e para um posicionamento mais reflexivo, analítico e crítico do seu ensino. Ou seja, mais situado.

condicionam, nomeadamente interrogando-se sobre quem estabelece o que o professor deve fazer e saber, ou quem é servido por uma dada reforma.

A função docente não se restringe ao estritamente pedagógico, antes se estende, numa dimensão ética e política do ensino, a um contributo emancipador, face aos constrangimentos do contexto social, exigindo uma reflexão crítica constante sobre as finalidades e os efeitos da sua própria acção, entendida como práxis, isto é, como actualização "dos nossos ideais e valores numa adequada forma de acção", consistindo sempre "numa tarefa inacabada que requer uma reflexão e análise contínuas" (Elliott, 1990: 269). O professor, troca a sua dimensão de executante (quase cego) de metodologias de ensino consideradas, em abstracto, eficazes e aprendidas *ex ante*, pela de profissional, que investigando o real onde intervém, para lhe conhecer as características, o avalia criticamente à luz de teorias e valores conscientemente assumidos, decidindo a sua singular estratégia de acção em função também do seu repertório de metodologias conhecidas.

Neste sentido, a análise de necessidades de formação não pode deixar de ser perspectivada como uma estratégia investigativa, que acompanha a formação contínua do profissional, não se situando, pois, num dado momento preciso da formação, nem se sujeitando a um quadro preestabelecido. A análise de necessidades de formação e a formação (que podem coincidir) não visam encontrar o que falta para se aproximar de um modelo externamente definido e aceite, mas, partindo da experiência quotidiana, apoiar a sua apreensão e o seu questionamento crítico pelo professor, de modo que a formação seja vista como "uma forma de intervenção orientada mais por "fins emancipadores do que domesticadores" (Smyth, 1995: 87).

Neste caso a análise de necessidades concebe-se como um processo no decorrer do qual o professor, "assistido" pelo "analista" e por referência às práticas quotidianas, constrói (e não, descobre, como se tivessem estado escondidas) as suas necessidades de formação. Esta construção não é prioritariamente uma operação de identificação, mas antes de aprofundamento e de negociação. Por um lado, o professor pode tomar consciência dos desvios entre o realizado (o que é e/ou o que faz) e o desejado (o que deve ser e/ou o que gostaria que fosse) com a consequente decisão sobre como diminuir ou anular esse desvio. Por outro, a tomada de consciência do desvio e o desenho de um projecto de acção em que se implica para mudar o estado das coisas leva o professor a equacionar-se no contexto institucional e das possibilidades, dialecticamente operando uma negociação entre o interesse individual e o institucional.

As necessidades não são propriamente determinadas, mas negociadas e produzidas, num complexo processo em que as ofertas de formação, as exigências institucionais e as expectativas dos formandos (elas próprias resultando da reflexão que, entre outras variáveis, considera o contexto de trabalho) são dialecticamente equacionadas (Ferry, 1987; Lesne, 1984).

Ao formando reserva-se um papel activo na construção (mais do que na descoberta) das suas necessidades, tomando consciência das suas carências, difi-

A estratégia de ajustamento pessoal.

A leitura da literatura no domínio permite-nos constatar que a análise de necessidades suscita, como já afirmámos, reacções muito diferenciadas. A expressão “análise de necessidades” pode ainda, para lá de estratégia de formação e de instrumento heurístico ao serviço de uma maior racionalização da formação, ser perspectivada como portadora de um outro sentido e falar das necessidades de formação dos professores é então fazer uma profissão de fé num conceito e numa prática da formação que respeita a pessoa do professor-formando, tornando-o o centro das decisões. Os estudos feitos sobre a pessoa do professor, com destaque para o texto fundador de Abraham (1984), não cessam de lembrar que o professor é uma pessoa, um ser psicológico, um ser com vida histórica, que trabalha num contexto também ele histórico. O ensino é então perspectivado como uma actividade pessoal (Nias, 1989: 155) dado que o modo como o professor se comporta é único. “Nenhuma *checklist de skills* nem nenhum corpo de teoria pode correlacionar-se com a complexidade do que é ser professor, porque o que os professores fazem está indissociavelmente ligado ao que os professores são” (Pearce e Pickard, 1987: 42).

O isolamento característico do trabalho do professor apela para “a personalidade, a experiência, as preferências, os comportamentos, as atitudes, as crenças, os valores, as qualidades interpessoais e as ideias dos práticos individuais”, de tal modo que se pode dizer que “o modo como o professor se percebe é tão importante como o que ele faz” (Nias, 1989: 167).

Neste âmbito a análise de necessidades visa dar suporte a práticas de formação que possibilitem o crescimento do professor na direcção por si determinada e escolhida, feita a partir da sua própria definição das suas necessidades, assumindo uma dimensão reguladora do processo de formação, ajustando-o às preocupações, interesses e motivações do indivíduo (Fuller, 1969; Fuller e Bown, 1975).

A este propósito destacamos, dos princípios de uma formação centrada na pessoa, formulados por Abraham (1989: 31), algumas recomendações que se prendem com a nossa problemática. Segundo a autora, a dinâmica da identidade dos professores parece “estar congelada”, presa a uma imagem idealizada e “embelezada” com que os professores, independentemente da cultura e lugar, descrevem as suas acções, mais determinada por “aquilo que é preciso fazer” do que por “aquilo que é feito”. Esta imagem, pondo em marcha mecanismos de defesa, dificulta e inibe os processos de mudança, nomeadamente os da formação. Por isso a autora, sugere que a formação não se centre na apresentação de um modelo ideal (Esteve, 1991: 118, chama-lhe abordagem normativa e “acusa-a” de *“anxiogénica”*) mas nas experiências vividas pelo professor, que observadas e analisadas permitirão fazer eclodir naturalmente os desvios entre o realizado e o desejado. Lembra, contudo, que é necessário criar condições para que a tomada de consciência de si – “o Si está presente em todas as situações e é tocado em

todas as intervenções educativas, está implicado nas formações as mais neutras, as mais centradas na matéria a ensinar e qualquer que seja o conteúdo da formação supõe uma infraestrutura do Si que determina uma motivação positiva ou a recusa de aprender” (:30) – seja feita numa atmosfera de aceitação, isto é, de segurança, de empatia e de olhar positivo incondicional. Se isto se conseguir, “os professores por si próprios serão capazes de tomar a iniciativa e de agir sobre a perpétua imbricação do real e do imaginário, que tece e decide do seu destino profissional” (Abraham, 1989: 31).

Subjacente a este uso discursivo da análise de necessidades está a expectativa de que ela resulte numa maior implicação do professor na sua formação, numa maior adequação da formação aos contextos escolares específicos tal como são percebidos pelo professor, num maior impacto desta na prática profissional. (Abraham, 1984; 1989; Combs, cit. Feiman-Nemser, 1990; Esteve, 1991, 1992; Fuller, 1969; Fuller e Bown, 1975; investigação sobre as preocupações dos professores, ver Sparks e Loucks-Horsley, 1990).

Em suma, afigura-se-nos que a análise de necessidades pode e deve sustentar as decisões de planeamento da formação, ao nível da decisão política por excelência, ao nível dos centros de formação e ao das acções propriamente ditas – conhecer o real onde se intervém é condição de uma intervenção pertinente, sobretudo se esta não se coaduna com actos isolados de genialidade, como os de um artesão, antes requer que esta genialidade seja uma característica sistemática. Conhecer o que todos ou alguns intervenientes consideram que faz falta nessa intervenção é em si mesmo de grande pertinência.

Mas, pode e deve também, assumir, se possível em simultâneo, o papel de estratégia exploratória conducente à conscientização dos intervenientes do que lhes faz falta para atingir com satisfação metas que eles próprios se definem enquanto seres pedagógicos e sociais, ou à conscientização, também emancipadora e desenvolvimentista, do já adquirido no decorrer da acção.

Ou seja, *as necessidades de formação são, assim, ponto de partida e ponto de chegada de uma política de formação que então se poderá designar de contínua.*

As necessidades de formação são ainda tanto os sentimentos subjectivos de falta, de carência, de desejo, de motivação como as condições objectivamente requeridas para levar a cabo com eficácia a tarefa educativa. A “paralisia” e a “cegueira” que Le Boterf (1981: 212) atribui quer à “concepção subjectivista das necessidades”, quer à do “materialismo mecanicista”, que a reduz a reflexo das situações sociais e que na sua óptica resultam da explicação linear dos fenómenos sociais, são vencidas pela visão que concebe a necessidade como “a unidade dialéctica de um momento subjectivo e de um momento objectivo”, não redutível exclusivamente a um deles. Neste sentido podemos afirmar que as necessidades de formação estariam ao serviço de profissionais do ensino que não reduzem a sua actividade nem ao exercício subjectivo da docência (ainda que esse exercício seja muito importante) nem à execução fria dos regulamentos.