

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

**AVALIAÇÃO EXTERNA
COMO UM DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO
PARTICIPATIVA E FORMATIVA**

Um estudo de caso a partir de um
Centro de Formação de Associação de Escolas

Maria Pia Mendes Barroso

Orientador: Professor Doutor Manuel dos Santos e Matos

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização em Animação e Gestão da Formação

PORTO
1999

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade do Porto

**AVALIAÇÃO EXTERNA
COMO UM DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO
PARTICIPATIVA E FORMATIVA**

Um estudo de caso a partir de um
Centro de Formação de Associação de Escolas

Maria Pia Mendes Barroso

Orientador: *Professor Doutor Manuel dos Santos e Matos*

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação
Área de Especialização em Animação e Gestão da Formação

PORTO
1999

Ao

Manel e ao Rui

*que testemunharam todos os momentos deste percurso e
me souberam dar o apoio e o ânimo que, por vezes, me
faltaram.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Manuel dos Santos e Matos, pela sua clarividência intelectual e sentido crítico mas, sobretudo, pela sua qualidade humana e pela amizade com que me acompanhou ao longo deste trabalho.

A todos os professores do curso de mestrado, por terem contribuído para aumentar a minha capacidade de ver para além daquilo que parece óbvio.

Ao Centro de Formação de Associação de Escolas e a todos quantos colaboraram na investigação.

Aos meus colegas de mestrado e amigos permitindo-me destacar o Fernando Ilídio e a Cremilda, pelas sugestões pertinentes e construtivas.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão e paciência que sempre demonstraram.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	6
-------------------	----------

PRIMEIRA PARTE

O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO TEÓRICO

CAPÍTULO I – Tendências normativas e racionalizadoras no campo da educação, formação e avaliação	14
1.1 - Centralismo de Estado e normativismo	14
1.2 - A Avaliação como instrumento das políticas de racionalização: a ênfase na qualidade e nos resultados/produtos	24
1.3 - Algumas funções da avaliação em educação	30
 CAPÍTULO II - Conceptualização da avaliação	 38
2.1 - Evolução do pensamento e dos conceitos sobre a avaliação	38
2.2 - Os quadros de referência na avaliação institucional: normativo e criterial	47
 CAPÍTULO III - O dispositivo metodológico	 54
3.1 - Opções metodológicas: um estudo de caso de orientação etnográfica	54
3.2 - O dispositivo metodológico: instrumentos e procedimentos da pesquisa	60
3.3 - O tratamento da informação: a análise de conteúdo	64

SEGUNDA PARTE

O OBJECTO DE ESTUDO E A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE INTERPRETATIVA

CAPÍTULO IV - Construção de uma problemática e de um objecto de estudo - a Avaliação Externa de um CFAE	67
4.1 - A contextualização da avaliação externa do CFAE	67
4.2 - As questões levantadas pela avaliação externa	75
4.2.1 - Compreender a origem e razões do pedido	75
4.2.2 - A delimitação e definição do objecto de estudo	81

CAPÍTULO V - Das lógicas da avaliação às lógicas da formação	86
5.1 – O processo da institucionalização da formação	86
5.1.1 - Do quadro político-institucional, à dinâmica organizacional do CFAE	86
5.1.2 – De uma autonomia tutelada a uma autonomia construída	104
5.2 – O processo de construção da oferta formativa	112
5.2.1 - Identificação ou análise de necessidades ?	112
5.2.2 - Produção, gestão e dinamização pedagógica das acções de formação	120
5.2.3 - Análise do processo de constituição da bolsa de formadores	134
5.2.4 - Os Formandos: consumidores individuais passivos ou agentes activos na formação contínua	144
5.3 - Da cultura de avaliação institucional à produção de uma nova profissionalidade	155
 CONCLUSÃO	 179
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 183

INTRODUÇÃO

O trabalho que agora se apresenta é o resultado de uma investigação sobre a actividade de Avaliação Externa de um Centro de Formação de Associação de Escolas do Alto Minho, que se realizou entre 1997 e 1998. É um Centro de pequena dimensão que abarca dois concelhos¹, ao qual nos encontrávamos vinculados, tendo participado em acções de formação contínua de professores e noutras actividades desenvolvidas pelo Centro.

Esta colaboração permitiu conhecer as dinâmicas formativas locais, criando as condições favoráveis à interacção com os principais protagonistas da formação e seus gestores, que vieram a culminar num convite que nos foi dirigido pela directora e pela comissão pedagógica para realizar a Avaliação Externa das actividades desenvolvidas pelo Centro de Formação, decorrente de uma disposição do programa de financiamento FOCO. A experiência que se seguiu constituiu uma das principais razões e a motivação para a realização deste trabalho que procurou integrar, na actividade de investigação, os contributos dessas experiências.

Todavia, a problemática da avaliação não se nos afigurou, desde logo, como objecto de estudo, o que aconteceu mais tarde². O que despertou o interesse pela análise aprofundada das questões da avaliação, no contexto organizacional de um CFAE e das dinâmicas localmente construídas, foi o facto de terem sido percebidas, tanto na nossa experiência de formadores, como na de avaliadores, tendências dominantes nas práticas de gestão, produção e avaliação dos protagonistas da formação contínua, induzidas por lógicas racionalizadoras e gestionárias por parte da administração central. Estas tendências, paradoxalmente, coexistem com um discurso oficial descentralizador que apela à autonomia e a lógicas colectivas.

¹ Nestes concelhos o número de estabelecimentos do ensino oficial e particulares (do pré-primário ao ensino secundário) totaliza 67 (dos quais 36 estabelecimentos se situam no concelho onde o Centro está sediado e 31 num concelho limítrofe).

² A primeira opção da problemática para a investigação, estava relacionada com a formação dos professores em contexto de trabalho que desempenham funções de apoio educativo junto de crianças com Necessidades Educativas Especiais, em escolas do Ensino Regular. A opção por este contexto para o desenvolvimento da investigação, foi motivado pelas funções de coordenação que desempenho, no âmbito de uma Equipa de Coordenação de Apoios Educativos. Todavia, a instabilidade jurídica e normativa, as constantes mudanças nas disposições e orientações relativas à gestão dos apoios educativos, apresentou-se como um forte constrangimento na articulação com um tempo limitado para a execução da tese.

Na actualidade, a gestão da formação é concebida por agentes individuais dirigida, individualmente, a professores e instrumentalizada pela necessidade de progressão na carreira o que, naturalmente, constitui um dos principais obstáculos à mobilização e à participação colectiva geradoras de autonomia e afirmação da profissionalidade docente.

Outro importante factor que pesou na inflexão da decisão, anteriormente, assumida traduzida no abandono do outro objecto de investigação foi o facto de, desde o primeiro momento, desta nova decisão existirem disposições e condições favoráveis ao desenvolvimento deste estudo, pelo interesse manifestado por alguns gestores do CFAE que se mostraram abertos e colaborantes. Em nossa perspectiva, essa atitude deu algumas garantias de continuidade do trabalho produzido no âmbito desta investigação³.

Não posso deixar de referir que a pertinência da problemática da Avaliação Externa decorre, ainda, da necessidade de uma reflexão aprofundada sobre uma prática recente na formação contínua institucionalizada. Pelo processo auto-formativo que proporciona permite valorizar uma experiência vivida pessoalmente e integrar, no processo investigativo, uma dimensão de "subjectivação crítica como processo de explicitação do sentido da acção"⁴ (Matos, M.S., 1998).

No desenvolvimento do trabalho empírico confluíram vários sentimentos partilhados, principalmente, com a directora e com os elementos da comissão pedagógica cujo reflexo se projectou em amplas perplexidades no processo de

³ O processo de Avaliação Externa formalmente instituído, que vem no sentido de dar cumprimento a uma disposição do Programa de financiamento do FOCO, formalmente, decorre num período de tempo determinado que é coincidente com a fase de quase conclusão dos cursos e acções de formação previstas no Plano de Formação. Este facto constitui, em certa medida, um constrangimento à implementação de um dispositivo permanente e formativo, só possível, se por parte de todos os actores, existir uma disposição e um envolvimento que transcende o cumprimento formal de execução da avaliação externa. É neste sentido que esta investigação constituiu uma alternativa, ao se propôr construir um dispositivo de avaliação participante que produza efeitos formativos, a médio e longo prazo. Outra ideia central é a da construção da figura de um avaliador colectivo que, em certa medida se opõe à ideia clássica do avaliador externo, distânciado, neutral, apolítico e acrítico e cuja intervenção se identifica com um conjunto de operações técnicas e metodológicas, no sentido de dar cumprimento à "encomenda" feita pela administração ou pelos que a representam.

⁴ Referido por Matos, M. S. (1998) Para uma Autonomia Epistemológica das Práticas em Formação. Este autor, afirma que "a auto-formação é frequentemente entendida como uma modalidade formativa em que o sujeito actua solitariamente e sem o recurso a um formador". Todavia, em sentido mais amplo, é aqui entendida como um processo que envolve auto-implicação e reflexão intra e interpessoal, condições que foram proporcionadas pela própria investigação em que estamos envolvidos.

construção do próprio objecto de estudo. Com efeito, as representações dominantes sobre a Avaliação Externa, na fase inicial do processo, de um modo geral, eram identificadas, frequentemente, pelos actores com uma acção de controlo ou fiscalização, por parte da administração. Contudo, no decurso do processo de investigação as concepções sobre a avaliação foram evoluindo para atitudes mais abertas e colaborativas, promovendo, como o estudo pretende evidenciar, formação através da experiência e da reflexão partilhada que conduziu a um renovado esforço de auto-regulação da acção e, pelo menos em parte, à mudança de atitudes.

Com efeito, defenderemos neste trabalho uma perspectiva de avaliação externa que passa pela construção no terreno, com os actores locais, de um dispositivo permanente e autónomo com base numa dinâmica colectiva e participada.

Um trabalho com estas características, no plano teórico e metodológico, não está pensado ou limitado, unicamente, aos aspectos singulares e contextuais onde decorre a acção considerando-se necessário enquadrar a problemática da avaliação e formação a um nível global. Assim, um dos seus traços distintivos é constituído pela dialéctica entre o local e o global⁵, o que confere ao estudo uma dimensão holística e transversal. Procura-se analisar criticamente os aspectos macro-políticos (estruturais) com os micro-políticos (contextuais e locais) cujas articulações evidenciam muitas vezes lógicas e discursos contraditórios.

Esta investigação procura contribuir para a compreensão das contradições reveladas entre os discursos oficiais e as práticas. Cremos que foi, em boa parte, pela percepção destas contradições que se foram esboçando as suas coordenadas epistemológicas, teóricas e metodológicas, procurando um enquadramento para esta problemática a partir de uma análise das referências macro-políticas e transnacionais que enformaram, nas últimas décadas, as questões da educação, da formação e avaliação.

Neste sentido, um dos objectivos da **primeira parte** deste trabalho, é desenvolver uma análise crítica fundamentada do funcionamento estatal a partir da multiplicidade de lugares onde ele se exerce (Ruivo e Veneza, 1988), através de uma análise crítica e da desocultação dos efeitos que a vocação centralista e gerencialista

⁵ Tal como afirma Arocena (1986), a análise das dimensões locais da acção social, implica o estudo da relação local-global ou das relações centro-periferia (cit. por Ferreira, F.I., 1998:79).

do Estado produzem na indução de lógicas de acção criando referências sobre o que é ou não legítimo.

De facto, num **primeiro capítulo**, evidenciam-se as tendências racionalizadoras e normativas, constitutivas de políticas que orientaram os sistemas de acção social, em particular, no campo da educação, formação e avaliação, cuja raízes remontam às primeiras relações da emergência dos sistemas escolares estatais e à formação do Estado moderno⁶.

Como escreveu André Petitat, (cit. por Barroso, 1995:5) “a ascensão dos estados-Nação e a tendência à secularização da vida social constituem (...) condições favoráveis à designação do Estado como instância educativa”, isto é, condições para a legitimação de um Estado-educador.

Com efeito, a ideia de estatização está, associada à de centralização que supõe uma abordagem global dos problemas da educação. Esta centralização é justificada pela necessidade de o Estado se ocupar da instrução das classes populares, usando a escola como instrumento de inculcação ideológica (Barroso, J., 1995:8), em nome de ideais e valores de igualdade de oportunidade, progresso, normalização, emancipação política, social e cultural, etc.

A ênfase por nós dada ao centralismo⁷, presente nas políticas educativas evidencia uma lógica de regulação e de controlo, da qual somos, historicamente, herdeiros, o que pressupõe a “desconfiança nos cidadãos” e o não reconhecimento de idoneidade para cumprirem e concretizarem o ideal do Estado⁸.

Através de uma administração centralizada da “escola do Estado” (Barroso, 1995:9), do currículo e da formação dos professores, ficaram garantidos os pressupostos de um Estado-educador ou providencialista que se traduziram pela reprodução dos valores do passado, de continuidade, de conformação e integração,

⁶ De acordo com Green (1990) o Estado moderno implica a construção de um aparelho político e administrativo para o governo e para todas as agências controladas pelo governo que constituem o sector público, mas também a formação de ideologias e crenças colectivas que legitimam o poder do estado, processo que ocorreu na Europa entre os sec. XVIII e XIX, cujas especificidades moldaram o desenvolvimento dos sistemas educativos de forma diferenciada, uns tendencialmente mais centralizados e outros mais descentralizados. (cit por Barroso, J., 1995:45).

⁷ O centralismo constitui uma ideia recorrente em todo o estudo focalizando, contudo, a problemática das políticas e práticas de avaliação e formação no contexto organizacional do CFAE.

⁸ O Estado tem a responsabilidade de estabelecer um sistema educativo comum para todos os cidadãos baseado no princípio da igualdade de oportunidades em que a avaliação é uma componente importante para garantir a eficácia do sistema e verificar se os objectivos foram atingidos. (Almerindo J.A. 1997:169)

constitutivos da ideologia dominante. Neste sentido, faz-se referência ao valor instrumental e simbólico da produção e proliferação de normativos, o que constitui um traço essencial dos sistemas fortemente centralizados, cujos intuitos regulamentadores visam o desenvolvimento, a eficácia e o cumprimento dos objectivos centralmente fixados.

Como refere Almerindo J.A. (1997) uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores, foi a emergência do Estado-avaliador. Todavia, a introdução de mecanismos e valores de mercado, ditados pelo neoliberalismo e transformadores da natureza do Estado induziu, por um lado, a um controlo mais apertado dos resultados escolares e educacionais (ênfase na qualidade e nos resultados/produtos), e, por outro, a produção de lógicas de emancipação, em que emerge a afirmação da iniciativa privada, no sentido de dar resposta aos problemas e às necessidades do mercado (dos clientes ou consumidores). Deste modo, a avaliação contitui-se como um instrumento das políticas de racionalização do Estado que visam a produtividade e a eficácia, ao promoverem a “comercialização da educação”.

Num estudo sobre avaliação que se propõe promover uma desocultação no plano dos discursos e das práticas, impõe-se clarificar algumas das principais funções que esta avaliação assumiu em determinados períodos da história e conjunturas sócio-políticas, assim como elucidar sobre a evolução da sua conceptualização, quando referida a pessoas ou a organizações. Os quadros de referência usados na avaliação institucional (normativo e criterial) constituem importantes referentes analíticos para a avaliação externa de um CFAE, questões que são abordadas num **segundo capítulo**.

O **terceiro capítulo**, dedicado ao dispositivo metodológico, procura esclarecer sobre as opções teórico-metodológicas, conceptualizando os fundamentos de uma abordagem qualitativa, de orientação etnográfica. A escolha do estudo de caso, permite um conhecimento local e singular, mas tal como refere B.Sousa Santos, “o conhecimento sendo local é também total porque reconstitui os projectos cognitivos locais salientando a sua exemplaridade e, por essa via, transforma-os em pensamento total ilustrado” (1990:48).

Pela natureza do objecto, o estudo de caso de orientação etnográfica reforçou o estabelecimento de relações privilegiadas e directas com os principais actores

envolvidos permitindo a permanência do investigador no terreno da acção, o maior tempo possível. A participação em algumas actividades, em momentos formalmente negociados (situação de entrevista individual) e noutros mais informais ou ocasionais que proporcionaram contactos espontâneos com diferentes actores, vieram a revelar-se fundamentais no acesso à informação ou situações mais “encobertas”. Tratando-se de uma investigação colaborativa, baseia-se na horizontalidade das relações entre os protagonistas da acção, onde a negociação, a partilha e divulgação dos resultados constitui, um importante factor de formação do dispositivo.

Na **segunda parte** do trabalho, definimos com maior acuidade o objecto de estudo com base na problematização teórica e na análise interpretativa do material empírico. Assim, no **quarto capítulo** pretende-se contribuir para a construção da problemática e do objecto de estudo, propondo uma reflexão sobre um conjunto de questões relativas à conceptualização da avaliação externa a um CFAE, do ponto de vista de “quem avalia” e de “quem é avaliado”, desenvolvendo-se uma análise crítica dos pressupostos teórico-ideológicos e sócio-políticos decorrentes da sua implementação. Nesta fase de construção e problematização, duas importantes questões atravessam os discursos dos actores que se traduzem pela interpelação teórica e ética sobre “*quem tem o direito*” e “*quem tem o poder*” de avaliar a acção.

Num **quinto capítulo** denominado “das lógicas da avaliação, às lógicas da formação”, desenvolvido a partir da análise interpretativa do material empírico (entrevistas e documental) procurámos proceder à desocultação das tendências que se instituem no campo formação e da avaliação, identificando categorias de análise relativas aos processos da sua institucionalização, produção, gestão e avaliação.

O objectivo deste último capítulo é pôr em evidência a coexistência de lógicas conflituantes e contraditórias cujos efeitos têm consequências na profissionalidade docente, contrapondo como alternativa a essas tendências dominantes e centralistas (ideia que é recorrente ao longo do estudo) a construção de projectos ou dispositivos de avaliação participada e formativos que se constituem como instâncias de reflexão e de auto-regulação da acção desenvolvida pelos actores sociais.

Ao sugerirmos uma “abertura conceptual” da problemática da avaliação institucional, tradicionalmente, identificada com lógicas de controlo ou fiscalização da acção social, defendemos a tese (e é este um dos aspectos mais fecundos na

análise do papel dos actores sociais e dos seus “sistemas de acção concreta”) (Crozier e Friedberg, 1977) de que, mesmo num sistema centralizado, indutor de lógicas centralistas, “o sistema oficial é igualmente influenciado e corrompido pelas pressões e manipulações dos actores” (Barroso, J., 1995:25).

Não nos move qualquer concepção determinista no processo de análise desenvolvida ao longo deste estudo já que, propomos uma alternativa que acreditamos poder contribuir para promover a autonomia e a profissionalidade docente.

Num trabalho com estas características, as conclusões serão, necessariamente, o prolongamento da reflexão produzida, na medida em que foram sendo difundidas ao longo dos capítulos. Todavia, no final assumirão a forma de algumas ideias centrais, que poderão contribuir para uma melhor compreensão do percurso analítico e interpretativo do estudo.

PRIMEIRA PARTE
O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO TEÓRICO

CAPÍTULO I

TENDÊNCIAS NORMATIVAS E RACIONALIZADORAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E AVALIAÇÃO

1.1 - Centralismo de Estado e Normativismo

Esta investigação, ao desenvolver-se do ponto de vista empírico, a partir de uma problemática local – a avaliação externa de um CFAE – dá prioridade à análise dos fenómenos endógenos e produzidos localmente. Mas estando, igualmente, “imbuída de uma visão do conjunto social” (Friedberg, 1993:181) não pode ignorar a análise global, nomeadamente, das tendências de racionalização da vida social e em particular, no campo da educação, da formação e da avaliação procurando, neste primeiro capítulo, desocultar os pressupostos ideológicos e políticos que dominaram, nestes últimos anos, as políticas de Estado. Por enquanto, realizaremos um trabalho de reflexão teórica sobre uma questão que é estruturante e atravessa toda a investigação - o centralismo de Estado – confrontando-o, todavia, com uma retórica de descentralização e de autonomia que, mais recentemente, se transmutou de um registo autocrático para um registo mais apelativo e mobilizador.

De facto, de acordo com A.Green (cit. por Barroso, 1995:45) a emergência dos Estados modernos implicou a construção de um aparelho político e administrativo que contribuiu, fundamentalmente, para a formação de ideologias e crenças colectivas legitimadores do poder do Estado. Ora, a criação de um sistema público de educação de massas, através das escolas do Estado (oficiais) surge como um meio eficaz destinado à socialização dos jovens, à manutenção da ordem social e, o que é mais importante, à inculcação ideológica (Barroso, J., 1995) dos valores e ideais de progresso, igualdade de oportunidades, desenvolvimento, etc.. Assim, a ideia de estatização está, historicamente, associada à ideia de gestão centralizada da educação.

Na maior parte dos países, o processo de escolarização é um processo conduzido de forma centralizada, com um forte intuito homogeneizador e de integração social apesar de, concomitantemente, ter evoluído a par do liberalismo⁹.

⁹ O liberalismo tal como refere E.R. House, surgiu com intuitos de racionalizar e justificar a sociedade de mercado baseada na liberdade de escolha dos “clientes ou consumidores”. Pressupõe uma filosofia

Em Portugal, esse processo foi descrito por A.Nóvoa a propósito da construção da profissionalidade docente, ao referir que o sistema de ensino estatal, nos finais do século XVIII, constitui “uma das dimensões do alargamento da jurisdição estatal (...) que se estende ao conjunto dos fenómenos sociais (...) O Estado adquire, por substituição da tutela religiosa e o estabelecimento de uma coordenação central, um poder de controlo sobre o sistema de ensino que não mais abandonará (Nóvoa, 1987:215).

Assim, a centralização constitui um traço histórico e cultural da sociedade portuguesa assumindo lógicas de regulação e de controlo dos cidadãos, no sentido de fazer cumprir o ideal de Estado¹⁰. Algumas das consequências parecem ser a diminuição da iniciativa dos actores sociais, o desenvolvimento de comportamentos de passividade e de não participação. Apesar de, na actualidade, aparentemente, se evidenciarem tendências de adesão a políticas de descentralização articuladas com um discurso oficial de responsabilização e autonomia, revestido de uma retórica sedutora e mobilizadora, tal discurso, na prática coexiste com o peso de um sistema político e administrativo, fortemente centralizado e burocratizado, que se vem manifestando em todos os campos da vida social.

Com efeito, o centralismo constitui um instrumento do Estado liberal para modificar as estruturas políticas, sociais e económicas do *ancien regime*. Muitos países vivem regimes políticos centralizados cuja principal característica é possuírem um Estado unitário, desenvolvendo modelos educativos centralizados. Portugal integra esse conjunto de países apesar de, no plano dos discursos oficiais, pretender assumir uma política descentralizadora¹¹.

De acordo com M. P. Benitez, dois são os argumentos que, habitualmente, reconhecem os benefícios da descentralização: uma maior participação dos cidadãos (argumento político) e uma maior eficiência (argumento técnico). Tudo leva a crer que a descentralização reforçaria a participação dos cidadãos e o sistema democrático ao

profundamente individualista, assumindo-se a avaliação como “um mercado livre de ideias” onde a competência permite aos “clientes” escolher as melhores. (House, 1994:46)

¹⁰ Neste sentido a avaliação, encarada como processo de controlo e fiscalização dos cidadãos, é usada como um instrumento das políticas de Estado, de modo a garantir a eficácia dos sistema e a sua racionalização.

¹¹ Por **descentralização** entende-se “o processo pelo qual a lei transfere poderes de decisão até aí pertencentes a órgãos do Estado para os órgãos próprios de entidades independentes do Estado (...) trata-se de um processo de natureza não apenas administrativa, mas também política, na medida em que dá lugar à criação ou ao reforço de instituições autónomas com uma individualidade e com competências próprias a invocar frente ao Estado”(Cf. Pinhal J.M. 1994, O Professor, Nov/Dez., 41, 3ªSerie)

aproximar a decisão sobre os assuntos e problemas sociais com os órgãos locais eleitos. Do ponto de vista da eficiência, a descentralização descongestionaria o poder central, permitindo-lhe centrar-se nos problemas importantes e gerais, de interesse nacional. A gestão dos assuntos estaria facilitada pela proximidade dos agentes locais com os problemas, resultando uma maior eficiência na sua resolução. Alguns riscos também são apontados, pelo facto de poder estimular, mais facilmente, sentimentos particularistas em detrimento do colectivo e da consciência nacional, ao depender do condicionamento do meio envolvente ou das influências pessoais ou grupos de pressão (Benitez, M.P., 1992:355).

Como sugere Weiler (1992) quanto á razão da sua emergência, nos últimos anos, nas políticas de Estado é apontada a generalizada falta de legitimação que os Estados capitalistas enfrentam¹². Ao delegarem autonomia e responsabilidades às instituições educativas e formativas, o Estado não só consegue um efeito de ocultação e camuflagem das intenções de controlo, no sentido de impôr as normas definidas centralmente, como ao transferirem parte das decisões para o nível da periferia do sistema consegue dar a aparência de que os resultados dependem do uso que, localmente, os actores sociais fazem das responsabilidades e margens de autonomia que lhes são atribuídas.

No caso português, apesar de possuir uma organização administrativa burocratizada, dependente de unidades orgânicas do ministério que se constituem como agentes do poder central, responsáveis pela execução das decisões e políticas do Estado, a expressão do centralismo que a caracteriza manifesta-se pelas preocupações de hiper regulamentação e por uma acentuada preocupação com os procedimentos de controlo, de supervisão e avaliação que garantam o cumprimento das disposições emanadas do centro. Tudo se decide desde o centro e tudo é executado através dos órgãos locais do Estado, ainda que tendencialmente, recorrendo a estratégias mais subtis de distribuição de funções e responsabilidades aos actores locais¹³. Todavia, é o Estado que detém o poder e decide sobre matérias

¹² A este propósito Weiler H.N, refere "O Estado moderno tem como grande desafio a reconciliação destes dois objectivos opostos: manter, na medida do possível, o controlo (centralizado) do sistema e ao mesmo tempo mostrar-se preocupado com a descentralização e, por isso, obter vantagens de legitimação derivadas desta aparência". (1992:71)

¹³ Em Portugal, o poder central optou por uma estratégia de *desconcentração de poderes*, como o ilustra a configuração jurídico-administrativa da organização dos Centros de Formação de Associação de Escolas que no plano teórico parece apoiar-se numa estrutura organizacional descentralizada, alicerçada num modelo associativo e democrático (pela eleição dos seus órgãos representativos de direcção e gestão).

essenciais tendo-se assistido, nos últimos anos, a uma proliferação de normativos, de revogações tácitas a que António Sérgio, chamou “mania de descer ao pormenor legislativo” (cit. por Lima, 1991: 143-144).

Esta preocupação e interesse por parte da administração em transferir tarefas e alguns poderes, responsabilizando os actores sociais locais pelo seu desenvolvimento, evidenciou-se no campo da formação contínua ao serem criados, por iniciativa da administração, os Centros de Formação das Associações de Escolas induzindo, unilateralmente, a uma dinâmica associativa e participativa, fazendo crer numa autonomia pedagógica e financeira que, na prática não se concretizou como, oportunamente, desenvolveremos noutro momento deste estudo¹⁴.

Com efeito, no campo da educação e da formação, apesar da retórica oficial fazer apelo à autonomia das escolas e dos centros de formação mantem uma estrutura organizativa fortemente centralizada e burocratizada, o que supõe uma estratégia orientada para a definição de um sistema de legitimação política introduzindo algumas ambiguidades e contradições ao nível das medidas preconizadas.

Como refere M.P. Benitez (1992) a “desconcentração de funções”,(1992:361) tem constituído, em muitos países, uma estratégia de transferência de tarefas e de responsabilização, mas não uma verdadeira transferência de poderes decisoriais, continuando estes reservados ao poder central. Embora a desconcentração tenha por objectivo aproximar a administração dos cidadãos, como estratégia política, por si só, não promove a participação¹⁵. A sua finalidade principal consiste em facilitar o trabalho dos serviços centrais, agilizando a difusão das normas e dos objectivos preconizados centralmente e, fundamentalmente, reforçar a tutela e o controlo (Pinhal, J.M, 1994:6).

¹⁴ Os CFAE foram encarados pelo poder político como entidades que, dada a sua proximidade em relação às escolas e aos professores, melhor e mais facilmente poderiam fazer cumprir os objectivos da reforma iniciada com a publicação da LBSE e o enquadramento jurídico-legal da formação contínua de professores. Desde o seu início esteve orientado por intenções normativas e instrumentais, com preocupações de controlo e regulamentadoras. Note-se, ainda, as recentes tentativas e as dificuldades de implementação do modelo de gestão e administração escolar e os polémicos debates e negociações, por parte das organizações sindicais e profissionais, em matérias de delegação e partilha de poderes.

¹⁵ Em alternativa à ideia de “desconcentração de funções” propomos uma análise do conceito de “policentração” (Barroso, 1996) que supõe e sugere a existência de vários poderes coexistindo em diferentes contextos e níveis do sistema administrativo – serviços concentrados e desconcentrados da administração central; as autarquias, as escolas; as associações e grupos de interesse da sociedade local, bem como outros actores envolvidos, todos eles com poder de decisão e de influência, não obstante o nível de relações e poder serem desiguais e assimétricos. (Barroso, 1996, cit por Ferreira F.I., 1998:41)

No plano da participação dos diferentes parceiros sociais nas questões educativas, os pressupostos de um regime democrático conferem, supostamente, aos órgãos de poder, democraticamente eleitos e constituídos, a legitimidade necessária para tomarem decisões em nome daqueles que representam ainda que as sujeitem, frequentemente, a consultas, admitindo-se e interessando até certo ponto, um determinado grau de participação e de negociação com os interessados, apesar de limitada às instâncias representativas, também elas centralizadas (Lima, 1991:142). Contudo, tal como João Formosinho refere para o contexto da regionalização, “a participação dos cidadãos pelo voto na escolha dos seus representantes nos órgãos políticos dos Estado não é suficiente para assegurar a democratização das decisões nem a adequada integração dos indivíduos e dos grupos no todo nacional” (Formosinho, 1987, cit. por Pinhal J.M, 1994:6).

A separação evidente entre conceptores e executores é uma das características de um sistema fortemente centralizado. A formação contínua tem sido o campo propício à proliferação destas tendências instrumentalizadoras e racionalizadoras, pela clara distinção de funções na divisão social do trabalho, onde uns são planificadores e gestores, outros formadores, outros são formandos, etc. Outra exigência implícita, por nós já referida, é a produção legislativa incontrolada cujos efeitos têm sido analisados por vários autores (Lima, L. 1991; Formosinho, J., 1982; Godinho, V.M., 1985), principalmente, pela proliferação de normativos ditados por intuítos instrumentais e racionalizadores que criam referências de acção e definem, num plano ideal, o que é ou não legítimo. No plano das práticas da gestão da educação e formação, muitas vezes, “um problema é resolvido a partir do momento em que lhe é conferida solução formal” (Lima, L., 1991:142) pressupondo-se que há conformidade com as orientações normativas, com base numa racionalidade reducionista e simplificadora dos fenómenos sociais.

Todavia, apesar de se poder admitir que as regras formais e organizacionais das instituições são, em parte, determinadas pelo centro e que escolas, instituições de formação e todo o tipo de organizações, podem constituir um *locus de reprodução normativa*, a verdade é que no plano das práticas não parece ser sustentável que essa reprodução se opere de forma integral ou plena, (Lima, 1991:143) o que vem sendo objecto tanto de verificação empírica como de elaboração teórica¹⁶.

Com efeito, apesar das tendências e das evidências normativas e burocráticas no campo da gestão da educação e, particularmente, da formação contínua dos

¹⁶ Para Licínio Lima (1992) a escola é simultaneamente um “locus de reprodução” de regras formais, uma instância (hetero) organizada para a reprodução normativa e um “locus de produção”, enquanto instância (auto) organizada para a produção de regras (não formais e informais). (Lima, L., 1992, pp. 166-170)

professores, conforme o provam alguns estudos no terreno (Lima, L., 1992; Barroso, J., 1995; Correia, J.A; Caramelo, J.C; Vaz, H.M, 1997; Ferreira, F.I, 1998; Silva, M.A., 1997), podemos admitir que existem margens de liberdade que permitem aos actores sociais inconformarem-se com as normas, reagindo a elas, seja através do seu incumprimento ou, simplesmente, pela sua adulteração, modificação ou reprodução parcial das mesmas. Uma hipótese explicativa para este facto poderá ser encontrada, por um lado, nas dificuldades e obstáculos que se colocam quanto á linguagem dos normativos e à sua interpretação¹⁷ e por outro, ao preconizarem prescrições e soluções, a maioria das vezes, incompatíveis com a realidade das escolas e das práticas educativas, verificando-se uma “inconsistência entre as exigências formais estabelecidas e os recursos existentes (Lima, 1991:144)¹⁸ .

A percepção que os actores sociais fazem das normas parece estar marcada por uma certa relação de ambiguidade, na medida em que coexistem, por um lado, nos indivíduos quando integrados nas instituições, um desejo de regulação que confere alguma segurança e um certo protecționismo assegurado pela normalização e, por outro, a necessidade de definição e legitimação identitárias nos profissionais e o reforço da autonomia.

Pela sua natureza intervencionista o Estado-Providência tem reforçado essa dimensão protecționista e, simultaneamente, gestionária o que leva a uma naturalização do discurso desculpabilizante por parte dos actores sociais, pela não mobilização para a acção ou a não adopção de práticas criativas e emancipatórias. Nestas circunstâncias, sempre se pode criticar o Estado e o seu papel, excessivamente, regulador ou a falta de recursos e meios que servem para justificar a não aplicabilidade ou exequibilidade das normas instituídas.

No contexto desta análise, pode dizer-se que a criação dos Centros de Formação de Associação de Escolas constituíram, do ponto de vista organizacional, uma importante inovação estrutural do aparelho administrativo que regula as relações entre

¹⁷ Como escreveu António Sérgio (1974) “a linguagem imprecisa configura um corpus normativo marcado por incongruências e por contradições (...) existindo um certo grau de desconexão que não deixará de ser explorado pelos actores e utilizado em sua defesa.” (António Sérgio, 1974, Democracia, Lisboa, Livraria Sá da Costa, Editora, cit por Lima, 1991:143-144

¹⁸ O exemplo mais ilustrativo encontra-se na produção legislativa sobre a avaliação pedagógica do ensino básico e secundário – despacho normativo N° 98-A/92. Para um maior aprofundamento sobre este assunto cf. Janela Afonso, A., (1997) Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para um análise Sociológica da Avaliação nas Políticas Educativas. A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico (1985-1995) Dissertação de doutoramento em educação. Universidade do Minho.

a administração central e os estabelecimentos de ensino (Barroso e Canário, 1995:266). A ênfase que lhes foi dada na sua fase de emergência, pode ser avaliada pelo facto de o próprio diploma legal que regulamenta o ordenamento jurídico da formação contínua lhe consagrar, pelo menos, dez artigos em comparação com o tratamento dado às outras entidades formadoras. Contudo, esta inovação, como analisaremos neste estudo, esteve marcada por contradições evidentes entre uma lógica de “descentralização funcional” e uma lógica de “controlo político e financeiro” (Ibidem, 267).

Senão vejamos: para a formação contínua de professores, o Estado criou as condições para o desenvolvimento de uma estratégia mais global das políticas educativas, em que o estabelecimento de ensino passou a jogar um papel importante na gestão do sistema escolar obedecendo, todavia, a uma lógica de promoção e de controlo da qualidade, em articulação com uma aparente maior autonomia e uma redistribuição de poderes e responsabilidades¹⁹.

Quanto ao papel que assumiram, neste contexto, os Centros de Formação de Associação de Escolas, como escreveram J. Barroso e R. Canário (1995), tratou-se de uma iniciativa da administração central rodeada de contradições e ambiguidades tendo os centros nascido a partir de um paradoxo na medida em que a sua concretização só se tornou possível, apelando a uma dinâmica associativa das escolas pertencentes a uma mesma área geográfica. Estas estruturas vieram acrescentar um espaço pedagógico e institucional que corresponde, simultaneamente, a um direito e a um dever que lhes foi concedido por “decreto”, ou seja, produzido pela via instituída e não pela via instituinte, já que esta exigiria uma participação dos actores sociais e, como tal, a expressão da vontade e poder de iniciativa da parte deles.

No plano da sua gestão e das dinâmicas que vieram a desenvolver viram-se compelidos a dividirem-se entre o cumprimento das disposições oficiais, os objectivos e as prioridades definidas a nível nacional e o atendimento dos pedidos e necessidades locais manifestadas pelas vontades expressas dos professores ou gestores das instituições educativas, o que os colocou numa situação de grande vulnerabilidade. Os constrangimentos e as tensões daí resultantes, por um lado, introduziram incongruências entre os discursos e as práticas e por outro, constituíram o foco de jogos de poder e o alvo de interesses estratégicos por parte dos diferentes actores

¹⁹ A descentralização da administração evocada pela retórica política que a fundamentou e divulgou, todavia, demonstrou ser na sua aplicação prática, uma estratégia de “legitimação compensatória” (Weiler, 1992, cit. por Barroso e Canário, 1995:268) na tentativa de resolver a crise do Estado, incapaz de responder às exigências de mudança do sistema educativo e da sociedade em geral, ditadas pela mundialização da economia e a competição concorrencial dos mercados.

sociais. No centro estão os gestores da formação contínua (director e comissão pedagógica), a montante a administração nacional e regional e a jusante as escolas e os outros parceiros sociais cujas políticas e interesses conflituais são responsáveis pelo desenvolvimento de dinâmicas particulares ou singulares.

No plano da produção e gestão da formação compreender o tipo de orientação que os gestores dos centros de formação conferem ao dualismo dependência/autonomia ou em relação à disposição por nós introduzida de conformidade versus inconformidade²⁰ com as normas produzidas centralmente e em que sentido as assumem e interpretam os actores sociais, tem constituído matéria para a produção de alguns estudos e trabalhos de investigação (Barroso J., e Canário R., 1994; Correia J.A, Caramelo, J.C., Vaz H.M., 1997; Silva M.A, 1997; Ferreira F.I, 1998) e é, igualmente, o propósito deste estudo, com base em dados empíricos revelados pela avaliação externa a um Centro de Formação de Associação de Escolas.

A reflexão produzida por Licínio Lima com base na hipótese por ele levantada de constituírem as escolas *um locus de reprodução ou de produção* das regras e normas oficiais (1991:143) procuraremos, em certa medida, generalizá-la para o contexto de um centro de formação, questionando o papel que assumem, na actualidade, estas organizações e os seus gestores, através de um olhar crítico sobre as suas concepções e práticas de gestão, produção e avaliação da formação.

Alguns estudos recentes, todavia, parecem indicar que no campo da formação contínua, tal como noutros domínios, se generalizaram discursos retóricos sobre “autonomia” e “descentralização” sugerindo que, na prática, a primeira é bastante restritiva (Barroso e Canário, 1995; Barroso, 1996; Correia, Caramelo, Vaz, 1997; Ferreira, F.I., 1998) e a segunda se limita a produzir um efeito simbólico para fazer face às críticas de “centralismo, monolitismo e à incapacidade de atender às mudanças na sociedade como forma de gerir os conflitos resultantes da falta de consenso social sobre os objectivos da educação” (Barroso e Canário, 1995:268).

Uma breve análise ao Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores²¹, que, se por um lado, os Centros de Formação de Associação de Escolas são referidos

²⁰ Licínio Lima, utiliza o termo “infidelidade normativa” no artigo por nós já citado “Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar, 1991, op.cit. Consideramos que os termos inconformidade/conformidade normativa, no contexto temático deste capítulo, mantem uma estreita relação com a ideia de passividade versus autonomia ou iniciativa.

²¹ Apesar de os processos de produção política e legal não constituírem o objecto central do nosso estudo, consideramos relevante fazer-lhe referência no sentido de compreender o peso de um modelo de formação instituído pela via da normatividade e o carácter formalista do regime jurídico de formação contínua, bem como os seus efeitos gestionários nas práticas dos centros e na produção e gestão da formação. Quando o governo,

como “entidades formadoras com autonomia pedagógica”, por outro, eles são afectados de múltiplas dependências com a escola-sede, com o conselho nacional e regional coordenador, face às regras de acreditação, de financiamento, da lógica da oferta e da procura, criando fortes obstáculos à emergência de outras lógicas.

Todavia, neste estudo admitimos que existem disposições dos centros ou dos seus órgãos de gestão para assumirem formas mais ou menos criativas, adaptadas e flexíveis de gestão da formação contínua, estas decorrentes e dependendo dos interesses, dos objectivos e dos jogos estratégicos que os próprios actores sociais desenvolvem no campo de acção. A este respeito, apoiamo-nos nas teses de Croizier (cit. por Lima, 1991:148), ao defender o actor social como um elemento central, isto é, aquele que, mesmo em situações extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para se opor ao sistema, dispondo sempre de uma certa margem de escolha. Croizier refere-se, ainda, à capacidade de as organizações jogarem com as regras informais que, de forma mais ou menos explícita, constituem formas de “aprendizagem colectiva” ou processos através dos quais os membros de uma determinada colectividade “aprendem em conjunto, ou melhor, inventam e fixam novas formas de jogar o jogo social de cooperação e do conflito, constituindo uma nova práxis social, adquirindo as capacidades cognitivas, relacionais e organizacionais correspondentes” (M. Croizier e E. Friedberg, 1997:30).

Apesar de os Centros de Formação de Associação de Escolas resultarem de uma iniciativa do poder político central (Canário, 1994b) rodeados de grandes ambiguidades e constrangimentos, estes não podem ser encarados deterministicamente, como o reflexo de normas burocráticas pré-estabelecidas, onde os actores sociais figuram como meros reprodutores das mesmas. Estes actores sociais têm capacidade de acção e de recontextualização das práticas sociais (Ferreira, F.I., 1998:32) e os Centros de Formação constituem espaços de actividade estratégica, que lhes permite usar margens de autonomia relativa, conferidas pela ambiguidade, contradições e imprevisibilidade das situações e dos contextos de acção. Neste sentido, os decretos, os normativos legais e as regras por eles veiculadas, apesar de serem condicionantes da acção, com objectivos de regulação e de controlo, não são

em 1990, apresentou uma proposta de regulamentação da Formação Contínua, (Parecer nº 5/90) esta foi classificada pelo Conselho Nacional de Educação de “estatista e centralista”. O RJFC publicado em 1992 e posteriormente sujeita a alterações (Lei 60/93), tanto em 1993 como em 1996 (Dec-Lei 207/96) então reforçou as tendências centralistas e as dependências do centro e dos seus protagonistas entre os vários níveis do sistema.

determinantes do seu desenvolvimento, estando reservado um espaço aos actores sociais para estes gerirem, estrategicamente, as suas próprias dinâmicas e interesses.

É, com efeito, neste quadro que nos situamos querendo acreditar que os centros de formação e os seus principais protagonistas têm um papel estratégico importante na gestão, produção e avaliação, pese embora a maioria dos estudos já por nós referenciados identifiquem tendências normativas e racionalizadoras no campo da educação e da formação.

Os estudos sobre a avaliação em educação e na formação, apesar da centralidade social e política que lhes tem sido concedida, são ainda insuficientes neste campo da formação contínua de professores. Todavia, os que são conhecidos revelam algumas das tendências aqui enunciadas como as de racionalização e de controlo (Lima, L. e Almerindo J.A,1993; Barroso,J.,1995a; Novoa, A.,1995b; Fernandes, M., 1995;Canário R. e Barroso J, 1995; Afonso, A.J,1997; Correia, Caramelo e Vaz, 1997) constituindo, como veremos no capítulo seguinte, a avaliação um instrumento do aparelho de Estado no desenvolvimento das políticas educativas.

1.2 - A avaliação como instrumento das políticas de racionalização – a ênfase na qualidade e nos resultados/produtos

A avaliação tem sido percebida pelo poder político como um meio para atingir fins constituindo um instrumento de aplicação e concretização de estratégias da política educativa, de modo a alcançar objectivos de racionalização e de controlo.

Deste modo, tal como refere House (1993) a avaliação aparece, claramente, relacionada com estratégias gestionárias e instrumentais tendendo a ser “uma avaliação centrada na eficiência e na produtividade sob o controlo directo do Estado” (cit. por Almerindo, 1997:162).

Neste sentido, Licínio Lima referiu-se à influência que a ideologia organizativa neo-tayloriana exerceu no campo da avaliação, que em sua opinião, passou a ter uma importância política reforçada, concentrando-se nos resultados” (1994:124). Este autor, ainda a propósito da ênfase dada à ideia da eficiência e da qualidade, relativamente recente no campo educativo, afirma que “é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente por diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistémicas e contingenciais, etc.”, acrescentando que no campo educativo e formativo a diferença que ela introduziu foi o facto de ter “ganho foros de inovação” (Ibidem, 127).

O investimento dos últimos anos na formação contínua de professores é um bom exemplo. Assente numa lógica carencialista e instrumental supõe um investimento na qualidade do ensino, estabelecendo uma relação de causalidade linear entre mais formação científica e técnica dos professores, maior eficácia e qualidade educativa. Tem subjacente a lógica do “capital humano”, baseada na ideia de tornar todos os professores mais competitivos e preparados para enfrentar os desafios da modernização do Sistema Educativo.

Também o discurso da qualidade do ensino teve origem na ideologia organizativa taylorista-fordista que emergiu e se prolongou pelo século, primeiro como um corpo de ideias e, posteriormente, como um conjunto de práticas organizacionais, a partir das quais o capitalismo industrial encontrou formas de organizações do trabalho de que se serviu para atingir os seus fins. As tendências neo-taylorianas emergentes, sobretudo, ao longo dos anos 80 traduziram modelos organizativos e preocupações com a qualidade, eficiência e eficácia educativas, que foram outras tantas formas de responder às exigências da racionalização e da modernização²².

²² O discurso da modernização apesar de ter a sua origem no mundo industrial e empresarial rapidamente se estendeu ao sector da educação e da formação. Com efeito, a modernização é um fenómeno social global que emerge na década de 80, tendo sido acentuado pela retórica da urgência de alternativas aos problemas

O interesse pela avaliação da qualidade inscreve-se nesta tendência e, em Portugal, manifestou-se de múltiplas formas. Pela via internacional através dos organismos oficiais²³ e a nível nacional, nos discursos oficiais e nos articulados legais.

Como sugerem Licínio Lima e Almerindo J.A. “a qualidade constitui o objectivo central da actuação” (1993:37)²⁴ para qualquer instância governativa e a avaliação da qualidade, o seu instrumento. Porém, a grande polissemia e variabilidade de interpretações oficialmente atribuída a este conceito, aumentou a dificuldade de reunir consensos, na medida em que as expectativas sobre o sucesso educativo variavam consideravelmente de país para país. Esta dificuldade, como teremos oportunidade de constatar noutro momento deste estudo, foi ultrapassada pela facilidade e sedução que as provas normalizadas (avaliação normativa) ofereciam aos responsáveis políticos, apesar de os seus pressupostos simplistas apontarem para um modo racional e consensual de tornar possível “avaliar a qualidade”.

Com efeito, a transposição de conceitos importados do sector industrial para o campo da educação como “escolas de referência” ou os “centros de referência”, definem bem as preocupações com a qualidade a que está associada a competitividade, com base numa lógica mercantil.

Em Portugal, no âmbito das políticas educativas, a lógica do Estado-avaliador que se seguiu à crise do Estado-educador com o insucesso das grandes reformas educativas e assente, fundamentalmente, na imposição de um currículo nacional, uniformizador e centralizado, exigiram o desencadear de dispositivos de avaliação para

sociais e económicos e pelas assimetrias regionais do espaço económico nacional, face aos desafios da integração de Portugal na comunidade europeia. Estes constituíram o principal *leitmotiv* que legitimou a ideologia dominante da modernização, entendida como um processo de racionalização que teve consequências drásticas no modo de organização laboral. Tendencialmente, a política educativa transferiu-se da esfera da *democratização* para a da *modernização*, ainda que insuficientemente cumprida a primeira, face aos diversos indicadores que atestam os défices de democratização do sistema. Como bem enunciou Licínio Lima, “A *democratização da educação, a todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objectivo alcançado, a que haveria agora de se lhe juntar, o objectivo da racionalização e da optimização*”. (Lima, L.; Janela Afonso, A., 1993, “A Emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal”. In: *Educação & Sociedade*, Nº44 Abril, 33-49).

²³ O tratado da União Europeia de Maastricht, 1992 refere que “a comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade” (artº 126) cit por Almerindo, J.A, 1997).

²⁴ No âmbito do programa de Educação para Todos/2000 institui-se mesmo um Observatório da Qualidade da Escola. Entre outros princípios enunciados no guião organizativo cita-se como máxima “aquilo que se mede alcança-se mais facilmente”, não restando dúvidas sobre qual seja a margem e o papel da avaliação como instrumento de controlo das políticas do Estado.

exercer um controlo sobre os resultados em educação, sobretudo académicos (Afonso, A.J, 1997:164).

A este propósito também se pronunciou J.A.Correia (1997a:10), ao afirmar que “ a crise do Estado Educador tem sido, com efeito, acompanhada pela revalorização de um Estado Avaliador que além de procurar regular *à-posteriori* o sistema, tende a individualizar responsabilidades num processo de omissão das suas próprias responsabilidades e de imputação de culpas, numa lógica onde o exercício do direito de julgar por parte dos professores, se tende a transformar num julgamento sobre aquele que julgou”. Avaliar e controlar a qualidade, com vista à racionalização do sistema passa a ser uma prioridade política.

A ênfase na avaliação não é alheia a uma política de sucessivas reformas que tal como sugere Hans Weiler são, normalmente, “acompanhadas de exercícios de avaliação dos seus efeitos, ainda que, face a uma pluralidade de objectivos irreconciliáveis, seja provável que a avaliação não permita formular conclusões ou na pior das hipóteses, seja mesmo uma fonte de conflitos (1992:73).

A ideologia neo-liberal, reforçou, com efeito, o discurso da produtividade/competitividade e contribuiu para uma transferência da lógica da responsabilização dos actores sociais por processos, para outra da responsabilização por resultados ou produtos²⁵.

Esta filosofia de avaliação centrada nos resultados ou produtos, inscreve-se numa racionalidade tecnocrática baseada na “cultura do positivismo” supostamente neutra, objectiva, rigorosa e acima de valores, assente em estratégias de controlo e na mensuração dos resultados/produtos, que como observa Habermas (1987a;1987b), se opõe a uma racionalidade hermenêutica e emancipatória.

O sector da educação e formação tem sido o terreno privilegiado das medidas de racionalização tendo-se verificado uma substituição das estratégias de expansão quantitativa do sistema, por outra orientada para uma retórica de aumento da qualidade.

Esta ideologia e o discurso da qualidade, no nosso país, estão bem patentes nas políticas educativas e no reforço das estratégias avaliativas como forma de controlar e calcular a eficácia ou os efeitos das reformas, permitindo a comparação dos

²⁵ Esta tendência para a avaliação dos resultados em detrimento dos processos, está claramente expressa nas políticas internacionais da Administração Pública (AlGore, 1994:55 cit por Almerindo, J.A., 1997:164) e que se expandiram para outros domínios, nomeadamente o da educação e formação, tendo reforçado a importância de “transitar de sistemas que responsabilizam as pessoas por processos, para sistemas que as tornam responsáveis por resultados”. (Ibidem 164).

resultados/produtos do ensino. A Lei de Bases do Sistema Educativo a este respeito, sugere mesmo que “compete à administração central, através da sua função de inspecção, garantir a necessária qualidade do ensino (LBSE, artº 44, al.c).

A avaliação da qualidade do ensino superior constituiu aliás, uma das áreas que maior consenso e interesse despertou em todos os países da comunidade europeia. Uma análise aos sistemas de avaliação em vigor em alguns desses países evidenciou uma “filiação funcionalista e sistémica e a adopção de um modo de racionalidade *a priori*” (Lima, 1993:38).

Por outro lado, o interesse pela avaliação institucional das universidades, das escolas dos ensinos básico e secundário e do sistema educativo em geral, a avaliação dos alunos e, posteriormente, a avaliação dos professores assumiu no nosso país, uma centralidade inédita e uma grande visibilidade social.

O debate suscitado em torno desta problemática que teve lugar na década de 80 e que acompanhou as reformas pode ser relacionado com as mudanças estruturais e conjunturais das políticas educativas e nos sistemas educativos de outros países, nomeadamente, dos países centrais e dos países semiperiféricos ou periféricos, reforçado pela integração de Portugal na comunidade europeia²⁶.

A propósito do interesse e necessidade da avaliação, organizações internacionais como a OCDE justificam que a “renovação do interesse pela avaliação” em vários países, se deve a três razões essenciais²⁷:

- i. a necessidade de mão de obra qualificada;
- ii. a necessidade de um clima de austeridade orçamental;
- iii. a nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas (discurso da participação).

A primeira razão reforça o papel da avaliação na selecção, controlo e na produção de qualificações para o mercado de trabalho, estabelecendo-se uma forte ligação entre educação e trabalho, conferindo à avaliação um papel instrumental.

²⁶ Esta integração de Portugal na Comunidade Europeia, tem sido usada simbolicamente “como forma de legitimação” das políticas educativas a que temos vindo a fazer referência, procurando justificação nos padrões de outras políticas adoptadas por outros países semelhantes e até mesmo dissemelhantes, europeus e não europeus. (Lima, 1993:40). Como refere Boaventura Sousa Santos (...) a força do Estado não se converte facilmente na legitimação do Estado (e das suas políticas) como acontece em geral, nos países do centro” (1985:872-3).

²⁷ Cf. Nouvelles de L’OCDE, N°59, 1991, cit por Afonso, A.J. 1993:40.

Na década de 80, a ênfase e a emergência de novas modalidades de avaliação esteve associada a uma política de racionalização e melhor rentabilização dos recursos, usando-se o discurso da qualidade, para substituir uma fase de expansão do sistema educativo, inconcluído precocemente, justificado deste modo pelas orientações internacionais de austeridade orçamental. Estes argumentos, com efeito, não foram convincentes ao ocultarem razões mais profundas como sugere House (1973) ao escrever que “tais esquemas são simplistas sem possibilidade de aplicação, contrários aos resultados empíricos e são imorais, provavelmente, conduzirão à suspicácia, à amargura, à inflexibilidade, ao engano e, por último, ao controlo, o que parece ser o verdadeiro objectivo”. O terceiro argumento explica uma nova e a mais recente estratégia das políticas de Estado, por nós já aqui desenvolvida (cap.1) onde se apela à participação dos agentes locais e à responsabilização da sociedade civil, para a procura das soluções sociais e educativas, através da valorização de uma estratégia de “desconcentração de tarefas” e de mecanismos de micro-regulação (Estado dito regulador).

Em Portugal, para além de outros processos de avaliação em curso já por nós referidos, o interesse e o debate no âmbito da avaliação educacional (ensinos básico e secundário) culminaram com a “proposta para um sistema de avaliação escolar”²⁸ com a entrada em vigor do despacho normativo 98-A/92 de 20 de Junho.

Não é nosso objectivo aprofundar uma análise sociológica e as condições de desenvolvimento deste diploma, indutor de tensões e contradições nos campos social e educacional. Como ilustração, faremos apenas referência neste capítulo a duas modalidades de avaliação educacional introduzidas e valorizadas neste diploma que ilustram essas tensões e contradições e cuja reflexão contribuirá para se poder extrair daí ilações para análises posteriores no marco da avaliação externa, como modalidade de avaliação instituída, privilegiada pelas administrações.

Referimo-nos, particularmente, à avaliação formativa e aferida. Parece-nos que a ênfase dada à avaliação formativa é inconsequente com a introdução de uma modalidade externa à instituição escolar cuja preocupação é aferir e controlar os resultados dos alunos e também dos professores. A questão que se coloca é a da congruência entre o discurso oficial que enfatiza o sentido de uma crescente autonomia profissional dos professores e da organização escolar e a sua articulação com uma modalidade que promove, precisamente, o contrário reforçando uma ideologia centralista e racionalizadora, ao colocar a tónica no controlo externo. No mínimo é contraditório, ou talvez não... como teremos oportunidade de comprovar.

²⁸ Cf. Docs. Preparatórios I, GEP/ME, 75-142.

A respeito das formas de avaliação externas à instituição educativa, normalmente associadas ao controlo do Estado, através dos serviços de inspecção e supervisão (e no caso dos alunos aos exames), cuja acção é garantir o cumprimento das disposições normativas ou dos objectivos gerais das políticas educativas, definidas centralmente, Carlos Rosales, afirma o seguinte: "É evidente que este processo de avaliação externa (avaliação aferida) dá lugar a uma notável desprofissionalização da função docente. O professor de algum modo, deixa de ser dono dos seus próprios actos, perde autonomia profissional e converte-se num instrumento de objectivos e de normas impostas de fora para dentro (1992:85).

Com efeito, ainda a propósito da avaliação aferida, Licínio Lima e Almerindo J.A, sobre os efeitos que esta possa produzir nas dimensões identitárias (ainda insuficientemente consolidadas e interiorizadas pelos professores, para garantir a sua irreversibilidade e o mal estar docente), afirma que "...não deixa de poder constituir-se como um factor constrangedor da autonomia profissional..." podendo contribuir para introduzir "mecanismos e lógicas de competição e de mercado na esfera do Estado". (1993:42).

Como já referimos, a avaliação, tendencialmente, parece estar relacionada com funções gestionárias e de controlo, daí que as modalidades privilegiadas pela administração sejam as que enfatizam os resultados/produtos, no campo da educação ou da formação, estas congruentes com processos de responsabilização ou de prestação de contas.

Quanto aos usos dados à avaliação podem ir desde o ser um instrumento básico de controlo e intervenção através da manipulação da informação que veicula até às interpretações abusivas assumidas autoritariamente pelo poder (seja o poder de Estado, sejam outras formas de poder), em conformidade com certas normas. Com efeito, pode constituir um instrumento eficaz de controlo dos objectivos e práticas educativas ou formativas.

Neste sentido, as avaliações da iniciativa da administração ou de sectores que a representem, podem converter-se num instrumento ao serviço do Estado ou pior ainda, num "serviço de compra e venda", o que levanta, do ponto de vista do avaliador, questões éticas e morais a que faremos referência oportunamente. De momento, interessa-nos identificar os sentidos que lhe foram atribuídos socialmente e as diferentes funções que, tradicionalmente, têm sido usadas no campo da avaliação em educação.

1.3 - Algumas funções da avaliação em educação

A existência de diferentes formas ou modos de conceptualizar a avaliação traduz, frequentemente, diferentes funções, as quais podem estar mais ou menos explícitas nos projectos de avaliação. Antes de mais, importa clarificar que entendemos por função, “o papel característico de um elemento ou de um objecto no conjunto em que está integrado” (Hadji, Ch., 1994). Com efeito, as funções que uma avaliação externa poderá assumir dependem, em larga medida, do modelo de avaliação adoptado e, por consequência, do quadro de referência em que este se inscreve.

De acordo com Nevo (1986) as funções explícitas mais referidas na literatura são as que dizem respeito “à melhoria dos processos de aprendizagem; à selecção, certificação e responsabilização (accountability); à promoção da motivação dos sujeitos e ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais e, finalmente, à função que relaciona a avaliação com o exercício da autoridade, sobretudo, no contexto organizacional” (cit. por Almerindo J.A, 1998:30).

Algumas destas funções tiveram um papel dominante em determinados períodos históricos e conjunturas sócio-políticas e económicas como desenvolveremos mais aprofundadamente noutro momento deste estudo. Uma lógica meritocrática em que se apoia a função “selectiva” dos indivíduos e uma lógica de “gestão produtivista” (Almerindo J.A, 1998:30) que transformou a escola em unidade produtiva (lógica de mercado), constituíram, na década de noventa, o exemplo mais acabado.

As funções da avaliação não podem ser analisadas sem uma referência à própria actividade política, aliás, ela própria uma actividade política e ideológica, na medida em que “é uma actividade que se vê afectada por forças políticas e que, por sua vez, produz efeitos políticos” (House, 1994:52).

De facto, a avaliação pode ser considerada uma actividade política ainda que pareça superficialmente uma actividade técnica, na medida em que produz informação em cuja base se distribuem recursos e se legitima quem recebe o quê (Hamilton, 1977; House, 1980), constituindo, ainda, uma forma de distribuição de poder (McDonald, 1983)²⁹ ou apresentando-se como uma forma de disciplinação (Almerindo J.A., 1997:54).

²⁹ Cit por Rodrigues P., “Avaliação curricular”. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.) Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto Editora, 1993:46.

No campo educativo, as relações sociais entre as pessoas em interacção pautam-se, frequentemente, por relações assimétricas onde diferentes grupos confrontam perspectivas, interesses e posicionamentos diversos e até opostos.

Por esse facto, numa avaliação enfrentam-se uma diversidade de opiniões, interesses, preocupações e de perspectivas que têm todo o direito de serem expostas e/ ou partilhadas, no quadro de uma sociedade democrática e pluralista.

Com base neste princípio, uma das funções fundamentais que defendemos no contexto de uma avaliação externa de um CFAE, é a função participativa. Trata-se, com efeito, de uma função que traduz o carácter pluralista da avaliação ao permitir aos actores sociais envolverem-se na procura de soluções para os problemas, ao transformar a avaliação num momento de diálogo e de confrontação entre pontos de vista distintos, reservando-se ao avaliador externo o papel de criar as condições para que este trabalho de negociação e partilha produza efeitos e conduza à tomada de decisões úteis ao desenvolvimento dos projectos.

Outra importante implicação de uma avaliação participativa diz respeito à divulgação e devolução dos resultados de cada avaliação aos interessados ou responsáveis dos projectos. Restituindo a informação, esta por um lado, não fica limitada aos organismos financiadores ou à administração, e por outro, permite aos diferentes protagonistas promover um debate e uma análise crítica dos resultados, a partir das suas próprias grelhas de leitura e interpretações da avaliação. Esta atitude, não apenas da simples divulgação mas da participação activa de todos no debate dos resultados, democratiza a avaliação evitando a tendência de sobreposição dos valores ou da ideologia do próprio avaliador, ou de quem detém o poder, por se considerar esta mais legítima. Como bem sublinhou Lise Demailly, (1992:261) ao contrário das avaliações não participativas que suscitam todo o tipo de resistências, bem do conhecimento dos inspectores que cumprem funções de controlo no Sistema Educativo, a avaliação participativa inscreve-se no âmbito de uma “regulação autónoma”, isto é, uma regulação conjunta que permite a emergência de actores colectivos. Com efeito, a participação é fundamental à qualidade dos dados recolhidos e à sua interpretação, favorecendo a apropriação da avaliação e o desenvolvimento dos seus efeitos sociais e daquilo que denominaremos por competências de auto-avaliação. Esta constitui uma das importantes dimensões da avaliação externa.

Mas como poderá uma avaliação participativa contribuir para a legitimação da avaliação e da auto-avaliação? Isto, obviamente, exige uma postura de abertura conceptual, ético-política e metodológica por parte do avaliador, optando-se por uma perspectiva heurística, não ficando limitada a esquemas rígidos e pré-estabelecidos.

O avaliador externo, ao introduzir uma certa dramatização ao acontecimento, uma certa solenidade, cria uma ruptura com a rotina, o *status quo*, condições consideradas indispensáveis à identificação do momento da avaliação (Demailly, 1992:262) instituindo-se uma reflexão partilhada, proporcionada pelo dispositivo de escuta e de interacção entre o avaliador e os participantes e destes entre si, desencadeada sobre a própria acção de avaliação e as representações que cada um dos actores possuem.

Parece evidente que um projecto de avaliação externa de um CFAE, no que concerne à participação, nem sempre alcança a adesão de todos os indivíduos ou grupos, seja por razões de limitação próximas ao projecto, seja por razões relativas aos actores sociais envolvidos, ainda que para tal tenham sido solicitados. Com efeito, da nossa própria experiência, os níveis de representatividade dos grupos nas fases iniciais de implementação dos projectos de avaliação, nem sempre são os desejáveis, apesar de poderem aceder na fase final ao debate público dos resultados, constituindo um importante espaço de participação, pela possibilidade que oferece, de confronto de diferentes perspectivas, incluindo a do avaliador e pelo debate de ideias onde, na generalidade, é possível reunir num mesmo espaço e tempo um número representativo do universo dos actores sociais envolvidos na formação contínua de professores (gestores da formação, formadores, representantes dos órgãos directivos das escolas, professores candidatos a formandos, representantes dos órgãos regionais e outros actores sociais).

Um dos objectivos perseguidos pela avaliação externa é o de permitir o desenvolvimento de competências de auto-avaliação, no âmbito dos CFAE, que estamos conscientes constituir um importante passo na autonomia profissional e institucional, conducente à ideia da avaliação como “uma necessidade mais do que uma obrigação institucional de avaliar a acção desenvolvida (Demailly, 1992: 265).

Na mesma linha da autora já referida, a aceitação da avaliação externa como uma **ajuda**³⁰ à auto-avaliação deverá, pois, constituir uma prática assumida institucionalmente, nomeadamente, quando se trata de dispositivos de formação envolvendo vários protagonistas, a vários níveis de decisão, favorecendo a emergência de actores colectivos que se constituem e organizam através de dinâmicas avaliativas.

³⁰ A ideia de **ajuda** subentende propôr-se à organização que se avalie com um olhar “exterior”, mas interno à instituição, que se pretende rigoroso, acedendo às informações sobre o conjunto de aspectos ou de indicadores e de um referente (um conjunto de critérios de apreciação), no sentido de produzir conhecimentos rigorosos, com vista à optimização da tomada de decisões, não pretendendo nem avaliar competências pessoais, nem induzir a sanções institucionais.

A avaliação externa conceptualizada neste sentido, remete-nos para uma outra função com maior impacto e bastante enfatizada nos projectos de acção social, na actualidade – **a função formativa**³¹.

Nesta perspectiva, a avaliação assume-se como um espaço de mediação entre os diversos protagonistas cujo principal objectivo é proporcionar aprendizagem, com base numa experiência colectiva de partilha, atenuando a distinção entre “especialistas” e “grupos beneficiários” (Castro Almeida, e al., 1993:123).

O conceito de avaliação formativa deve-se a Scriven (1967)³² no âmbito de um projecto ou programa, tem por objectivo último prestar aos responsáveis as informações avaliativas relevantes e úteis, no sentido de introduzir melhorias no decurso e desenvolvimento dos mesmos. Introduce neste sentido, um mecanismo pelo qual se verifica uma espécie de “vaivém entre a acção e a análise crítica” (Castro Almeida e al. 1993:123) estimulando a capacidade de auto-regulação dos grupos ou das equipas e criando a possibilidade de introduzir mudanças ao longo da realização do projecto.

Podemos, no entanto, questionarmo-nos de que forma a avaliação externa dos CFAE, ao estar oficial e formalmente remetida para um determinado tempo que, inevitavelmente, coloca o avaliador e a avaliação em confronto com um processo quase concluído³³ poderá cumprir esta função formativa.

Todavia, podendo constituir um factor condicionador, quando tal ocorra, ela não tem de se conformar com um trabalho que se circunscreve à apreciação dos produtos. Através da mobilização de mecanismos de retrospecção e de um levantamento exaustivo de informações multirreferenciadas, poderá aceder às lógicas de acção e às

³¹ Na actualidade, a ênfase e preferência pela função formativa introduziu uma nova filosofia na relação entre avaliador/ avaliados segundo a qual um está para ajudar o outro. Esta perspectiva personalista tem por base as perspectivas humanistas defendidas particularmente por Carl Rogers, cujas teses excluem desta relação qualquer tipo de “julgamento de valor” ou rejeitam a hipótese de que o “conselheiro” assuma tomar decisões em lugar do “cliente”, o mesmo se podendo aplicar entre o avaliador e os seus clientes. Esta perspectiva no âmbito da avaliação em educação foi defendida por Jean Cardinet como se pode confirmar pelo seu artigo “Evaluer sans juger” publicado na *Revue Française de Pédagogie*, Nº 88, Juillet-Aout_Septembre, 1989, 41-52.

³² Scriven (1967) *The Methodology of Evaluation*. In *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago. Rand McNally. Cit por Matos 1994:11, op. Cit.

³³ A formalização do contrato entre o CFAE e o avaliador face ao que está formalmente estabelecido pelo Coordenação Regional FOCO que é quem financia, dá-se precisamente, na fase de conclusão das acções previstas no Plano de Formação, para o ano a que este se reporta. Este facto, em função da análise crítica que temos vindo a desenvolver neste estudo, relativa às tendências da administração para assumir formas burocratizadas e modalidades de avaliação sumativa, posteriores ao desenvolvimento dos projectos, coloca, inevitavelmente, a ênfase nos resultados ou produtos.

políticas adoptadas, até mesmo aos mecanismos indutores da tomada de decisões, desocultando sempre que possível os implícitos, seja através dos próprios discursos dos actores, seja através de provas documentais variadas que reflectem os diferentes percursos e estratégias adoptadas.

O carácter formativo num processo de avaliação externa encontra muitos obstáculos, sendo o principal os constrangimentos de tempo a ela associada, mas também, a dificuldade de criar um espírito de cooperação entre os participantes, o que exige uma definição clara das intenções e objectivos preconizados pelo avaliador externo, para que se possa estabelecer uma relação de confiança primeiro e o reconhecimento da necessidade de uma ajuda externa para o desenvolvimento de uma verdadeira “cultura de avaliação” (Demailly, 1992:271).

Com efeito, se se der à palavra “cultura de avaliação” um sentido amplo, que sugere a ideia de um conjunto de valores partilhados pela totalidade dos actores sociais, parece ser ainda precoce para nos pronunciarmos ou para falarmos da emergência desta cultura na formação contínua e até mesmo no âmbito educacional, institucional e, de um modo geral, na acção social.

No quadro da avaliação externa do centro de formação, como teremos oportunidade de concretizar ao longo deste trabalho, constitui uma iniciativa da administração e as suas finalidades parecem estar ainda pouco claras aos olhos dos actores sociais.

Finalmente, não porque seja identificada na literatura como função principal, mas pela importância que assume, em nossa perspectiva, no âmbito de uma avaliação externa de um CFAE, a função por nós denominada de **mediadora**, pode ser identificada com funções secundárias valorizadas por vários autores como o diálogo e a comunicação³⁴, constituindo funções unificadoras e estruturantes em todo o processo avaliativo.

Neste sentido, a pertinência de uma avaliação está na sua capacidade de criar condições para o diálogo útil, isto é, proporcionando deliberadamente informações que possam ser partilhadas entre os actores sociais, tal como defendeu Charles Hadji “o interesse de uma avaliação pertinente é o de ser verdadeiramente informadora. A avaliação é o momento e o meio de uma comunicação social e deve-se extrair disso todas as consequências. Nós começamos, ao colocar o problema da pertinência, por determinar as condições de uma boa comunicação...” (1994a:107)

³⁴ Charles Hadji (1994:65) identifica, na avaliação formativa, a função “estabelecer um diálogo” como uma função anexa à função principal que é a de “regulação” do processo (1994:65).

Mas tendo por referência os diferentes discursos produzidos sobre avaliação ao longo da história, que desenvolveremos de forma mais aprofundada na secção seguinte, podemos observar a existência de uma diversidade de posturas sobre as funções que esta deve assumir. Mas, o posicionamento mais frequente entre os investigadores da avaliação parece ser o de lhe atribuir funções de informação e de juízo de valor (Rosales, 1992:34).

Enquanto que para alguns autores, a avaliação devia produzir um discurso descritivo e narrativo cuja função principal consistia em “proporcionar informação para ajudar a tomar decisões (Cronbach, 1963; Stufflebeam, 1969 e Alkin, 1969)”³⁵, para outros, esta devia assumir um discurso predominantemente crítico que se ajustava à definição da avaliação como “o julgar o valor de algo”³⁶ (Scriven, 1967). Mais tarde Stake (1967), Guba y Lincoln (1981) tiveram o mérito de procurar integrar estes discursos, combinando-os.³⁷

Todavia, historicamente, as primeiras concepções sobre a avaliação em educação estiveram associadas a funções de controlo, de selecção, de coersão e de punição tendo prevalecido e dominado as práticas avaliativas, até aos nossos dias, reforçando o poder que o acto de avaliar confere ao avaliador.

³⁵ Neste sentido, Cronbach, L.J. 1963, considera a avaliação um instrumento importante para a recolha sistemática da informação, como um meio ao serviço da educação e não como um fim em si mesmo sem qualquer intervenção na melhoria da mesma. (cit. por Casanova, 1992:30). Para Stufflebeam a função do avaliador é proporcionar informação útil e descritiva, no sentido de ajudar a tomar decisões racionais e abertas propondo o modelo CIPP (Context, Input, Process e Product) em correspondência com cada tipo de decisão. Todavia, neste modelo, não existe uma análise do poder ou da autoridade, tudo se passando como se a avaliação fosse apolítica, ignorando que quem toma decisões sobre o ensino está condicionado por interesses concretos imersos na estrutura do poder social, frequentemente opostos aos interesses e necessidades reais dos interessados nos programas. (cit. por Perez, G. 1989. In J. Gimeno Sacristán e A. Perez G., 436).

³⁶ Ao contrário de Tyler (1950), para quem a avaliação consistia na constatação da concordância ou não dos resultados com os objectivos inicialmente previstos, Scriven (1967) propõe que a avaliação se realize sem referência a objectivos (Rosales, 1992:22). Este autor faz incluir na sua concepção a necessidade de julgar o valor do objecto avaliado, isto é, de integrar a validade e o mérito do que se realiza para dizer se convém continuar ou não com o programa educativo. Esta postura acrescenta alguns elementos à tarefa de avaliar, como sejam, a ideologia do avaliador e o sistema de valores dominante na sociedade que, obviamente vão condicionar e modificar os resultados de qualquer estudo avaliativo. (cit. por Casanova, M.A., 1992:30)

³⁷ A posição de Stake, sobre este assunto, era de que a função própria da avaliação consistia em proporcionar informação sobre o “valor” do ensino, o que incluía a própria informação e a elaboração de um juízo sobre o valor daquilo que se estuda. Normalmente, nos conceitos sobre avaliação, explicitados pela maioria dos autores, incluem-se as duas funções considerando-as estreitamente vinculadas com a função de tomada de decisão. (Rosales, 1992:35)

Neste sentido, na educação ou na formação, o efeito mais marcante tem sido o reforço de uma relação assimétrica entre avaliador e avaliados comparável à relação “bancária” descrita por Paulo Freire (1975). Esta aplicada à avaliação externa demarcaria, de um lado, o avaliador ou o “depositante”, aquele que detém o conhecimento e a informação sobre o objecto avaliado (o expert) e do outro, os sujeitos avaliados, aqueles sobre quem o conhecimento foi produzido recebendo, através do avaliador a informação, isto é, “o depósito”. Esta perspectiva tem por base o pressuposto de que o conhecimento e a sabedoria está do lado do avaliador, enquanto os outros actores sociais se encontram na ignorância. A adaptação das teses de Paulo Freire ao contexto de uma avaliação externa a um CFAE denunciam o papel passivo atribuído aos actores sociais considerados os “depósitos”, dependentes do conhecimento produzido pelo avaliador, o “depositante”, o que transformaria a avaliação numa forma de controlo e exercício do poder, só ultrapassável através do diálogo, de formas participadas e democráticas de avaliação.

Na perspectiva de David Nevo, “ a avaliação deve ser uma base para o diálogo em vez de uma fonte de descrições e juízos drásticos e os avaliadores deveriam aspirar a converterem-se em parte construtiva nos diálogos educativos, em vez de provedores de informação indiscutível ou em árbitros autoritários” (1997:185).

O diálogo só é possível se a avaliação assumir esse papel mediador estabelecendo redes comunicacionais de diversas formas, seja mediante o diálogo entre o avaliador e os demais protagonistas, seja através de formas intermédias de comunicação (relatórios escritos, debates, contactos individuais e em grupo, etc.) preferencialmente, ocorrendo ao longo de todo o processo.

A investigação sobre a utilização da avaliação (Cousins y Leithwood, 1986, cit. por Nevo, 1997:185) demonstrou que esta tem mais possibilidades de ser usada pelos clientes se estes estiverem nela implicados desde o início e se se mantiverem informados dos seus progressos, mediante o diálogo permanente.

Esta função mediadora pressupõe, inevitavelmente, o estabelecimento de uma relação horizontal onde as barreiras entre avaliador externo e avaliadores internos se atenuam, para além de uma definição e clarificação dos objectivos e da forma como a avaliação irá decorrer. Se puderem aceder aos resultados e lhes for permitido analisar criticamente os mesmos, apoiando-os ou refutando-os, tem muitas mais possibilidades de constituir um espaço formativo, mais do que informativo, contribuindo para uma maior autonomia dos actores sociais.

Uma divulgação pública dos resultados, em nossa perspectiva, constitui um meio privilegiado de estabelecer uma relação bilateral entre a audiência e o avaliador, através da qual é possível um “fluxo de informação” em duas direcções com benefícios

mútuos. Parece evidente que nem todas as partes dispõem do mesmo nível de autoridade, mas a simetria resultaria muito mais da possibilidade que todos dispõem em aprender uns com os outros, independentemente do nível em que situe na estrutura organizacional e institucional.

CAPÍTULO II

CONCEPTUALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

2.1 - Evolução do pensamento e dos conceitos sobre a avaliação em educação

O que significa o acto de avaliar? Historicamente, muitos têm sido os sentidos que se lhe atribui: examinar, calcular, medir, classificar, comparar, julgar, orientar, etc..

Para uma clarificação da evolução que tem sofrido a avaliação em educação e na formação, propomo-nos fazer uma breve abordagem à história da sua conceptualização e das práticas de avaliação enunciando os principais momentos e acontecimentos que contribuíram para o actual entendimento da multidimensionalidade da avaliação e do seu carácter formativo. Não é nosso objectivo desenvolver uma historiografia completa das teorias de avaliação³⁸, mas interrogarmo-nos sobre as condições de emergência e sua evolução que nos permita, na actualidade, melhor compreender e justificar os modelos e práticas de avaliação, sejam no contexto educativo ou na formação de adultos, dirigida a pessoas ou às organizações, centrada em programas ou dispositivos.

Com base na imensa bibliografia que a esta matéria se refere, podemos identificar, nos finais do séc. XIX e princípio do séc. XX, um *primeiro momento* histórico, onde se evidencia o papel da medição científica dos fenómenos e comportamentos humanos, que pensamos ter estado na origem da avaliação educativa. As correntes filosóficas do positivismo e empirismo pugnaram pelo rigor científico e objectividade face ao subjectivismo que orientara, até então, a avaliação dos comportamentos humanos. Algumas das consequências desta filosofia "científica" mais relevantes e assinaladas pela bibliografia, foram o desenvolvimento e aplicação de métodos estatísticos para o estudo das diferenças individuais³⁹ assim como um interesse do

³⁸ Todavia, sublinhamos os trabalhos de Stufflebeam e Shinkfield (1987) de Guba e Lincoln (1982) entre outros, que procederam à revisão da evolução histórica da Teoria da Avaliação, parecendo haver concordância entre os investigadores na definição de algumas etapas fundamentais a saber: a medida, a descrição, a interpretação e a crítica. (Sierra, F.S., 1994:84)

³⁹ Nos séculos XIX e princípios do XX a avaliação estava centrada em identificar e estabelecer as diferenças individuais, com base na atribuição de pontuações diferenciais com o objectivo de determinar a posição relativa do sujeito dentro de um grupo normativo. Deste modo, a aplicação de testes de rendimento era sinónimo de avaliação educativa, constituindo quase uma obsessão o estabelecer discriminações e diferenças entre os indivíduos, ignorando-se em grande medida a representatividade e congruência dos instrumentos de avaliação com os objectivos educativos. Guba y Lincoln, pronunciam-se a este respeito, quando assinalam que "a avaliação e a medida tinham pouca relação com os programas e o curriculum das escolas. Os testes

mundo industrial pelo estudo dos problemas da formação e da necessidade de criar mecanismos de acreditação e selecção.

Com efeito, o termo avaliação aparece a partir do processo de industrialização produzido nos Estados Unidos no início do século o que constituiu uma autêntica revolução na organização social obrigando a escola a adaptar-se às exigências do aparelho produtivo.⁴⁰

Tal como escreveu H.A.Giroux (1981), *“as escolas eram concebidas como fábricas, os estudantes como matéria prima e os conceitos educativos de conhecimentos, valores e relações sociais reduziram-se a termos de neutralidade, técnica, e a uma racionalidade estrita de meios-fins. Quando a teoria se teve que traduzir em metodologia, as questões sobre valores morais e éticos foram enquadradas na lógica do conhecimento “científico” e da organização burocrática”* (cit. por Casanova M.A, 1992:28). Mas o factor decisivo foi o aparecimento do moderno discurso científico em educação (pedagogia como ciência) que incorpora os conceitos e práticas da psicologia, ou seja, vai privilegiar a psicologia como ciência fundamentadora da Ciência da Educação buscando a sua cientificidade segundo uma lógica simplista e controversa, ilustrada por um silogismo “se a psicologia é uma ciência e se a pedagogia não é mais que a psicologia aplicada, então a pedagogia também é uma ciência” (Charbonnel, 1988, cit. por Correia J.A, 1997:21).⁴¹

A consequência prática no campo pedagógico, foi o aparecimento, difusão e a utilização massiva de testes psicológicos que ofereceram à instituição educativa o instrumento para se proceder á quantificação científica da aprendizagem ou rendimento dos alunos, incorporando a estatística descritiva e fazendo alastrar a outros sectores do sistema educativo. Com efeito, as condições de emergência da avaliação científica em educação decorrem de um contexto positivista e de acordo com um paradigma essencialmente quantitativo, que dominou até aos nossos dias e condicionou as práticas avaliativas.

informavam algo sobre os alunos, mas nada diziam sobre os programas ou o curriculum com os quais se havia ensinado. (Guba y Lincoln, 1982, cit. Alós, Jesus Garant, 1989:46).

⁴⁰ Também em França, Henry Fayol em 1916, estabeleceu os princípios básicos de toda a administração: planejar, realizar e avaliar. Estes princípios ou fases de trabalho passaram a figurar nas instituições educativas como pautas didácticas para o desenvolvimento das tarefas pedagógicas. (Casanova, M.A., 1992:29)

⁴¹ Os conceitos de aplicação e de psicologia aplicada usados para definição da Ciência da Educação de acordo com J.A Correia, não contribuíram para compreender as relações que a cientificidade em educação estabeleceu com a Psicologia, nem para esclarecer sobre os destinatários dos saberes pedagógicos construídos e daí resultantes. Os pedagogos nada devem aos psicólogos, na medida em que não se limitaram a “aplicar um saber que pré-existia à sua aplicação, mas fizeram um trabalho de criador ao inventarem e escreverem uma disciplina. (1997:22)

No campo pedagógico, o condutismo como referente científico da Pedagogia por Objectivos, nos finais da década de 40 e início da década de 50, marca um *segundo momento*. Um movimento liderado por Ralph Tyler (e, posteriormente, retomado por Bloom) estabelece as bases de um modelo avaliativo cuja referência passaram a ser os objectivos educacionais⁴². Este define a avaliação como “o processo que permite determinar em que grau foram alcançados os objectivos educativos propostos” (Tyler, R.:1950).⁴³ A avaliação, nesta perspectiva “tende a ser uma operação de controlo do processo de produção de resultados comparativamente aos objectivos previamente definidos pelo sistema instituído” (Matos, M, 1994:8).

A questão central para um sistema de avaliação oriundo desta corrente pedagógica consistia em dotar o sistema de ensino de instrumentos de avaliação reconhecidos como válidos, cujas bases práticas pudessem ser objectivamente controladas, alcançando um estatuto de cientificidade e uma racionalidade reconhecível por toda a comunidade educativa (Ibidem, 9).

Com efeito, nesse modelo o objecto do processo avaliativo é determinar as mudanças ocorridas nos alunos, organização e ou sistemas, de modo a informar sobre a eficácia do programa, assumindo, portanto, a avaliação uma função de controlo, identificando-se com um conjunto de operações essencialmente técnicas, com vista a introduzir as correcções necessárias à melhoria dos sistemas. O paradigma que enforma este modelo é, reconhecidamente, o da racionalidade técnica que vai buscar os seus fundamentos às perspectivas behavioristas ao conceberem, como é sabido, os comportamentos humanos como um conjunto de fenómenos observáveis, passíveis de serem traduzidos em comportamentos desejáveis e implícitos na formulação de objectivos tipificados.

Com referência à avaliação da instituição escolar, esta é entendida como uma operação de controlo, com recurso a metodologias, predominantemente, quantitativas e a métodos estatísticos (Sabirón, Sierra, F., 1994:85).

⁴² Deve-se a Ralph Tyler a introdução da concepção de “avaliação educacional” que assume um carácter essencialmente social. O modelo de avaliação que desenvolveu baseava-se na constatação da coincidência ou não dos resultados obtidos no final de um programa educativo com os objectivos propostos inicialmente, abandonando-se definitivamente, as preocupações de medição.

⁴³ Michael Scriven, criticou duramente a tradição tyleriana que considera que a avaliação deve determinar se os objectivos foram ou não alcançados, considerando que as avaliações baseadas neste método são inúteis, na medida em que as metas podem ser imorais, irrealistas, não representativas das necessidades dos sujeitos a quem estão dirigidas ou demasiado limitadas como para preverem efeitos secundários possivelmente cruciais. Cit. por Stufflebeam e al., 1987:344)

Um *terceiro momento*, é coincidente com um grande dinamismo social e educacional na década de 60 sendo um período de optimismo que se manifestou através de um crescente investimento na educação, na implementação de políticas compensatórias, sobretudo nos EUA. Por outro lado, assistiu-se à reanimação das ideias da Educação Nova que confeririam um maior protagonismo à individualidade das crianças, à emergência das pedagogias não-directivas que transportaram para o interior da escola a permissividade que se vivia socialmente e à educação compensatória, que envolveram avultados investimentos e verbas públicas na experimentação de novos programas, projectos sociais e educacionais. Todavia, este esforço como refere Afonso, A.J. (1997) “não se tendo traduzido nos resultados esperados em termos de uma igualização das oportunidades de sucesso e na promoção social dos sectores mais desfavorecidos” deu lugar a uma crescente desilusão e desconfiança que se agravaram nas décadas seguintes, criando-se a necessidade de justificar socialmente os resultados alcançados pelas escolas e o declínio dos níveis educacionais. A avaliação impõe-se no sentido de aferir a sua eficácia e controlo. Neste contexto surge um movimento de responsabilização escolar conhecido pelo nome de “accountability” ou de “prestação de contas” da eficácia dos programas educativos, tomado do âmbito industrial que responsabiliza a instituição educativa e os professores pela qualidade da educação.⁴⁴ A avaliação de programas assume uma importância inusitada, dando lugar a novas modalidades de investigação aplicada que passou a ser conhecida como “investigação avaliativa”. (Alós, J.G., 1989:47-48)

Na década de 70 a reacção em contracorrente aos movimentos pedagógicos da década anterior marcam um *quarto momento* no contexto da nossa análise. Surge um novo incremento da racionalização e da eficácia do ensino⁴⁵, considerando-se a instituição educativa e o professor como responsáveis por essa eficácia da educação.

⁴⁴ No final dos anos de 60 e início do anos 70, a sociologia da educação veio desmistificar as crenças ingénuas nas potencialidades transformadoras da acção educativa, reforçando uma postura crítica à instituição escolar, que é responsável pela legitimação das desigualdades sociais e de produção das condições simbólicas e ideológicas indutoras dessas desigualdades (Correia, 1989:97). A emergência da pedagogia institucional vem reforçar a diversificação dos papéis dos professores e privilegiar uma dimensão institucional na análise da educação. (Nóvoa, 1995b:19). De facto, ao se problematizar o funcionamento da instituição escolar e da necessidade de mudança nos sistemas de ensino, reforça-se a ideia da necessidade de formação dos professores e da sua institucionalização.

⁴⁵ Como sugere Manuel Matos, as perspectivas avaliativas que priorizam a eficácia e o controlo são a tradução de uma filosofia da educação e da formação coerente com um modelo de sociedade previsível, estável, ordenada que se assume como uma “engenharia social” (1994:8).

No campo da pedagogia, as preocupações passam a ser de carácter, essencialmente, didáctico e técnico na perspectiva de construção de uma pedagogia científica e objectiva. O reforço da especialização técnica que produz efeitos institucionais nas relações de trabalho (hierárquicas e de poder), o reforço da individualização do trabalho do professor, restauram um neo-taylorismo, necessário para o controlo e a eficácia. (Matos, 1998:233).

Com a emergência de políticas neoliberais e neoconservadoras assiste-se, pois, ao reforço dos mecanismos de responsabilização e de controlo, agora mais sofisticados que visavam em certa medida, diminuir as despesas públicas, principalmente, com a educação numa perspectiva gestionária e gerencialista (Afonso A.J., 1997:74). Um movimento de auto-avaliação das escolas começou, progressivamente, a tomar forma decorrente de vários factores (económicos, políticos, sociais e culturais) assumindo objectivos de responsabilização, eficiência da gestão e desenvolvimento profissional (Simons, H., 1993:162).

No decurso da década de 80 e na década de 90, identificamos, ainda, um *quinto momento*. A intensificação dos fenómenos de globalização da economia, os novos meios de comunicação, a massificação do consumo, a padronização dos processos na gestão da educação, formação e avaliação, contribuíram para a diluição do papel do Estado que transferiu para a Escola e os actores locais mais responsabilidade, numa perspectiva de disporem de uma maior margem de autonomia⁴⁶. A centralidade da organização e a ideia de “clima da organização” tem como pressupostos teóricos a gestão dos recursos humanos sugerindo uma preocupação com “a descrição do funcionamento do centro, como clarificação a partir do exterior e a cargo de peritos, de modo a que se torne possível uma modificação posterior dirigida” (Sabirón, Sierra, F., 1994:85).

Todavia, a renovação da investigação educacional que se desenvolve com base numa pedagogia centrada na escola e nos seus projectos educativos veio conferir um

⁴⁶ A escola tradicional e homogénea, regulada por mecanismos burocráticos e normativos, se bem que, nas últimas décadas, tenha sofrido algumas alterações através de medidas de “desconcentração de funções” (Benítez, 1992:361), todavia, não alcançou a autonomia anunciada. Na verdade, os pressupostos das políticas e lógicas induzidas pelo poder central, apesar do incitamento à participação, associação e colaboração, continuam a ver o professor como agente e executante das políticas centralmente definidas. Todavia, o protagonismo que a Escola assumiu permitiu-lhe, por um lado, constituir-se como um “território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema” (Nóvoa, 1995a:20) e, por outro, potenciar a iniciativa e o poder pessoal, nos processos de interacção entre o actor e a organização.

papel determinante às organizações enquanto espaços de interacção⁴⁷, de formação e de auto-formação participada dotadas de margens de autonomia relativa, factores que vêm reforçar e valorizar as questões da gestão, da avaliação, auditoria ou, ainda, as metodologias de intervenção visando processos de mudança e inovação (investigação-acção, investigação-formação, etc.)⁴⁸ (Nóvoa, 1995b:19).

No longo percurso sobre a evolução do pensamento e das práticas de avaliação, alguns autores foram determinantes agregando novos contributos e ideias, de acordo com os enfoques adoptados.

Os postulados de Tyler deram origem a um importante desenvolvimento das práticas avaliativas, cujos pressupostos teóricos e epistemológicos, éticos e metodológicos muito contribuíram para as actuais concepções de avaliação. Se não vejamos: desde a ideia da avaliação como medição dos fenómenos observados, passando pela primeira concepção da avaliação educacional defendida por Tyler (1950), Mager (1962) e Popham (1965) que desenvolveram um modelo propondo critérios para uma definição operacional dos objectivos definidos em termos de comportamentos esperados, observáveis nos alunos em termos de aprendizagens, até à ideia da avaliação como acumulação de informação para que sirva de base a uma adopção racional de decisões e a necessidade de clareza e oportunidade de informação útil (Cronbach, 1963; Parlett e Hamilton, 1972; Stake, 1975; Kemmis, 1986; Stufflebeam, 1971), constituíram passos evolutivos importantes no desenvolvimento dos modos de conceptualizar a avaliação em educação. Em termos metodológicos,

⁴⁷ Os estudos desenvolvidos sobre o fenómeno organizacional e a importância da interacção social nas relações de trabalho, baseiam-se nas perspectivas sistémicas que enfatizam o todo em detrimento das partes, na sociologia na vertente etnometodológica e nas ciências cognitivas. Estas perspectivas contribuíram para a ideia de que os actores sociais "na sua relação quotidiana agem segundo regras tão legítimas como as dos cientistas sociais" (Matos, 1996b:5). A acção é decorrente da reelaboração e transformação das normas pré-estabelecidas, não se limitando a serem reproduzidas pelos actores como afirmava o estruturalismo. Estes são, também, produtores porque as transformam e adaptam de acordo com as circunstâncias locais e os seus interesses estratégicos.

⁴⁸ A proliferação de modelos de avaliação surgidos nos diferentes momentos enunciados e resultantes de conjunturas sociais, históricas, políticas e económicas, deram origem a uma quantidade de estudos comparativos (Guba Y Lincoln, 1982; Popham, 1980; Pérez Gómez, 1983) criticados, principalmente, pelo seu grau de simplificação ao enquadrarem os modelos de avaliação em dois grandes grupos: os que faziam referência à avaliação quantitativa ou experimental, cujos princípios se inscrevem num paradigma positivista; os relativos à avaliação qualitativa e naturalista, que corresponde a um paradigma etnográfico e que, grosso modo, correspondem, respectivamente, a esquemas "estruturais e funcionais" e a esquemas "hermenêuticos e dialécticos". (Sabirón, Sierra, F., 1994:82)

algumas das mudanças passam por abordagens mais objectivas, caracterizadas pelo seu aspecto técnico e o recurso a instrumentos precisos e exaustivos, até abordagens mais subjectivas onde é tida em conta a experiência dos participantes e o conhecimento contextualizado.

Um passo importante consistiu na ampliação do âmbito da avaliação para além dos objectivos previamente definidos, (Scriven, 1967) e a incidência na necessidade de avaliar processos mais do que resultados (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1971; Parlett e Hamilton, 1972; Kemmis, 1986). A ideia da avaliação como um processo pelo qual “estimamos o mérito ou o valor de algo que se avalia” (Scriven, 1967 cit. por Alós, J.G., 1989:48) ou ainda a avaliação baseada num modelo de negociação (Stake, 1975; Parlett e Hamilton 1972; Elliot 1981) e a avaliação democrática (McDonald 1976) constituíram algumas dessas formas evolutivas de conceptualizar a avaliação⁴⁹.

No contexto do nosso estudo, sublinharemos a perspectiva de avaliação que procura promover a melhoria do programa enquanto este se está desenvolvendo, colocando a ênfase no processo e reclamando uma avaliação referida a critérios (Cronbach, 1963), o que supunha técnicas de recolha de informação sistemáticas em vez dos exames ou testes de rendimentos tradicionais.

Scriven (1967) como referimos, ampliou o conceito de avaliação estabelecendo a distinção entre meta (julgar o valor de algo) e função ou funções da avaliação (utilizações construtivas dos dados da avaliação) afirmando que estas podem ser variadas. Identificou, fundamentalmente, uma função **formativa** que é parte integrante do processo; e uma **sumativa** que calcula o valor do objecto após o seu desenvolvimento, normalmente, assumida por um avaliador externo que investiga todos os efeitos produzidos pelo currículo no seu final, comparando-os com as necessidades dos consumidores (Stufflebeam e al, 1987:345).

Este autor, estabeleceu dois critérios para confrontar esta modalidade (formativa) com a normativa, centrada sobre os objectivos (sumativa). O primeiro tem a ver com o momento em que a avaliação ocorre:

a) privilegia a intervenção avaliativa ao longo de todo o processo, no sentido de ajudar o pessoal ao aperfeiçoamento e desenvolvimento dos programas e à reformulação de objectivos;

b) identifica todos os passos que afectam e interferem no respectivo processo.

⁴⁹ Cf. SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds) (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria.

O segundo critério está relacionado com os responsáveis pela sua aplicação, defendendo-se mesmo que a avaliação formativa deveria ser realizada por profissionais alheios à avaliação sumativa, realizada no final dos programas, como garantia de isenção e rigor.

Mais tarde BLOOM, como reacção à avaliação educativa tradicional assente num sistema classificativo por referência a uma norma, encorpora e expande estas concepções de Scriven, “optimizando o papel das variáveis psicológicas (...) e o potencial motivador das teorias do reforço para valorizar ao máximo as mudanças desejadas pelos alunos nos processos de aprendizagem” (Matos,M.,1994:11). Ao introduzir uma nova função, a diagnóstica, procura identificar o “back-ground” sócio-cultural e as condições psicológicas dos alunos antes da aprendizagem, não se tratando apenas de conhecer as dificuldades, as motivações, o ritmo ou outro tipo de variáveis interiores ao processo de aprendizagem,.

Esta breve análise à evolução conceptual e técnica, no campo da avaliação, tal como escreveu Manuel Matos permite-nos admitir “uma progressiva autonomia que lhe vem sendo reconhecida enquanto instrumento de formação, contra o carácter eminentemente sancionatório que durante largo tempo a acompanhou.” (1994:12)

No âmbito do nosso estudo sublinhamos duas ideias fundamentais, que se foram desenvolvendo progressivamente e que identificamos com a de *negociação* e a de *formação*. Elas parecem-nos traduzir o significado que procuramos atribuir a uma modalidade alternativa de avaliação externa que, de algum modo, contrarie a onnipresença da normatividade e das tendências de controlo que ainda persistem nos níveis da administração. Todavia, os processos de avaliação da acção social e os quadros de referência da avaliação institucional, estão a evoluir para formas menos rígidas e mais autónomas, no sentido de, definitivamente, estes se libertarem do centralismo e tutela da administração.

Num estudo sobre um processo de avaliação externa a um CFAE, como desenvolveremos, seguidamente, a ênfase não está, necessariamente, nem numa referencialização normativa, nem numa avaliação de resultados (sumativa), ainda que se reconheça a sua importância relativa, junto dos interessados. Defenderemos o carácter formativo que esta deverá assumir, admitindo-se que “uma prática de avaliação não será legítima se se limitar a controlar o nível de reprodução das competências prescritas institucionalmente” (Ibidem,12).

Todavia, pode parecer paradoxal que um processo de avaliação externa induzido pela administração (e por ela financiado), sujeito a constrangimentos vários, se possa

constituir num processo participativo, cujos parâmetros da avaliação sejam construídos numa relação comunicacional e hermenêutica, esperando-se que assuma um papel pedagógico e formativo que releve dos constrangimentos institucionais. Ao longo deste trabalho procuraremos caracterizar o percurso e identificar os principais factores do processo que poderão abrir caminho para que “a avaliação se constitua num instrumento de intervenção sócio-institucional” (Ibidem,12), através da sua função crítica e analítica de modo a contribuir para o desenvolvimento e a emancipação dos principais protagonistas que gerem e produzem a formação contínua. Reconhecemos tratar-se de um processo difícil e lento, mas acreditamos constituir uma via possível para a inversão do papel tradicional reservado às avaliações externas assumidas pela administração central.

2.2 - Os quadros de referência na avaliação institucional: normativo e criterial

A avaliação dos estabelecimentos de ensino constitui uma prática recente decorrente das políticas educativas e das pressões e orientações internacionais. De facto, devido ao funcionamento centralizado e burocrático do Sistema Educativo, não havia necessidade de criar dispositivos da avaliação, limitando-se a um controlo por parte das autoridades administrativas, de modo a garantir o cumprimento das directivas emanadas do poder central (Nóvoa, 1995a:33). Mas as tendências mais recentes de descentralização do ensino reforçaram as questões da avaliação das organizações escolares e dos seus Projectos Educativos (Ibidem,36).

Por agora faremos referência a alguns factores que contribuíram para que a avaliação institucional passasse a constituir uma prioridade política e social. Por um lado, em consequência do predomínio do racionalismo científico, a avaliação passou a gozar de novas fontes de legitimação do processo político e dos seus resultados. O valor acrescentado que a respeitabilidade científica confere à avaliação faz dela um tema privilegiado dos discursos oficiais, por referência explícita ou implícita a avaliações sistemáticas e rigorosas que trazem legitimação e conferem credibilidade. Aliás, como temos vindo a desenvolver, uma das importantes funções da avaliação é o manter a crença num paradigma racional para a formulação das políticas. A avaliação pode ser usada como uma estratégia de "legitimação compensatória", radizando a sua importância não nas melhorias e significados interpretativos que gera e torna possível, senão pela conotação de solidez e respeitabilidade científica que confere ao processo político independentemente dos seus resultados" (Weiler, H.N.,1992:76).

Com efeito, H. Weiler⁵⁰ considera que os Estados capitalistas passam por uma importante crise de legitimidade que se reflecte, de modo particular, na educação, referindo que, para minimizar e compensar os seus efeitos, têm vindo a usar um conjunto de estratégias particularmente úteis, que implicam o aumento da produção legislativa (legitimação normativa), o recurso ao conhecimento especializado (legitimação científica) e o apelo à participação (legitimação democrática). Neste âmbito, é importante aprofundar em que medida os procedimentos de avaliação legitimam as políticas e as consolidam, ou pelo contrário, contribuem para o desenvolvimento de processos de "conscientização" no sentido atribuído por Paulo Freire, isto é, "como um *processus* onde os actores sociais ao aprofundarem a tomada

⁵⁰ Cit. por Almerindo, J.A. 1997, Op. cit, 149.

de consciência da situação (...), apropriam-se desta como uma realidade histórica capaz de ser transformada através da sua acção” (1975:105).

A avaliação dos centros de formação de associação de escolas surgiu no quadro de uma política racionalizadora e normativa da educação e formação contínua, constituindo uma iniciativa da administração, desde o início induzida pelo seu financiamento o que reforçou o seu carácter externo. Este facto, apesar de apresentar-se como um constrangimento inicial ao desenvolvimento de uma dinâmica participativa, contudo, não constitui razão suficiente para que a avaliação externa não possa assumir um enquadramento epistemológico e metodológico que se identifica com o paradigma etnográfico⁵¹.

Com efeito, a “filosofia” ou o tipo de abordagem que adopte o avaliador e que deve explicitar, coloca a avaliação externa numa perspectiva de inspecção ou controlo ou numa de emancipação e formação. O avaliador pode trabalhar **sobre** os actores ou **com** os actores. Na primeira possibilidade, a avaliação externa assume um carácter burocrático e instrumental, limitando-se a dar resposta a um pedido da administração ou do grupo dos “interessados”. Tem por finalidade recolher informações, incidindo, normalmente nos resultados alcançados pela acção desenvolvida pelos sujeitos (gestores da formação), ou na consecução dos objectivos definidos para a formação contínua dos professores (por referência normativa). Neste sentido, o centro torna-se objecto da avaliação. A segunda possibilidade, a qual defenderemos neste estudo, parte do pressuposto de que o Centro de Formação constitui uma comunidade localizada com uma “margem relativa” de autonomia⁵², reconhecendo-se capacidade de acção estratégica aos actores na dinâmica das múltiplas relações e interdependência que mantêm. Neste sentido, o centro constitui-se como sujeito da avaliação, contando com um avaliador externo, porque exterior ao processo de produção e gestão da formação, mas que assume o papel de um mediador no processo avaliativo. A sua acção traduz-se pelo envolvimento e a implicação dos diferentes actores sociais, na construção do dispositivo de avaliação, facilitando a informação, promovendo momentos de escuta atenta e reflexão. Este processo não

⁵¹ O paradigma Etnográfico inscreve-se na tradição da Teoria Crítica, com origem da Escola de Frankfurt opondo-se, por consequência, ao paradigma positivista da ciência. Rompe com esquemas de interpretação causais enfatizando a “interpretação e a análise crítica” (Sabirón, Sierra, F., 1994:88)

⁵² Os modelos teóricos de organizações escolares podem ser distribuídos por dois grupos: o primeiro, integra os que relevam da teoria racional, por um lado, e a teoria dos Recursos Humanos, por outro; o segundo, os modelos que se identificam com as teorias Sócio-críticas ou Políticas e Simbólicas (Sabirón, Sierra, F., 1994:82)

privilegia um referencial pré-determinado com base em normas instituídas cujo objectivo seja, apenas, estabelecer quantificações ou comparações de resultados. Todavia, se isso for considerado pertinente pelos interessados, procura integrar as referências locais e os objectivos organizacionais e pessoais, com as dimensões e objectivos globais ou nacionais.

Com efeito, o Estado e a sociedade em geral têm o direito de controlar as utilizações dadas ao investimento público. No contexto sócio-político e económico de enquadramento dos Centros de Formação, quer pelo forte investimento dos fundos comunitários, quer pela acção social que desenvolvem, a “prestação de contas” constitui uma dimensão importante mas não, necessariamente, a única a privilegiar.

Uma outra dimensão do problema resulta do modo como essa informação é organizada e os usos que, posteriormente, lhe vão ser dados. A avaliação institucional, tal como acontece com a avaliação das aprendizagens dos alunos tem, basicamente, duas referências fundamentais: a normativa e a criterial. A cada uma destas referências estão associadas algumas funções, como o quadro seguinte sintetiza:

Quadro1

	Funções	Referentes
Normativa	<u>Essencialmente de controlo</u> Tem como objectivo obter informação sobre o estado dos sistema educativo. Os dados obtidos servem para fundamentar a tomada de decisão dos órgãos centrais e/ou regionais. É normalmente mais conotada com a avaliação externa.	<u>Do sistema educativo</u> Pré-estabelecidos e aplicáveis a todas as escolas, permitindo a comparação entre os resultados das escolas.
Criterial	<u>Essencialmente de regulação</u> Tem como objectivo obter informação sobre os processos e produtos obtidos pela escola. Os dados obtidos são utilizados pela própria escola para a introdução de melhorias no seu funcionamento. Está associada à avaliação interna ou auto-avaliação	<u>Da escola</u> Estabelecidos por cada estabelecimento escolar em função do seu contexto, permitindo a avaliação dos resultados face aos critérios definidos

Correntemente, a avaliação normativa é referida na literatura como a modalidade de avaliação oposta à avaliação criterial. No plano pedagógico, a avaliação normativa supõe que as diferenças individuais se distribuem, tendencialmente, de acordo com uma curva normal de Gauss, tomando como referência os resultados dos alunos de um

mesmo grupo, comparando-os, o que confere à avaliação uma característica selectiva e competitiva (Almerindo, 1997:52).

A ênfase nos objectivos e na sua operatividade como indicadores do sucesso de um programa, conduzirá a uma nova orientação da avaliação, denominada de referência criterial. Esta modalidade constitui “um tipo de avaliação que facilita uma informação real e descritiva do estatuto do sujeito ou sujeitos, a respeito dos objectivos de ensino previstos e a valorização desse estatuto por comparação com um standard ou critério de realizações desejáveis, sendo irrelevante a comparação com os resultados obtidos por outros sujeitos” (Alós, G.J., 1989:49).

Uma e outra interessam-se pelos resultados finais, constituindo o modo de os determinar a principal diferença. Apresentamos esta comparação entre duas modalidades que têm sido privilegiadas tanto na avaliação educativa como na institucional, pela necessidade de compreendermos quais os seus objectivos e finalidades, podendo daí extrair algumas ilações para o campo da avaliação externa, a uma instituição de formação de adultos – um CFAE.

Almerindo Janela Afonso, num estudo recente refere-se à tendência para se considerar a avaliação criterial como “intrinsecamente boa” face à avaliação normativa que seria “intrinsecamente má”. Esta ideia, parte do pressuposto de que a primeira “é facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de actividades de compensação e dos juízos de promoção ao longo do percurso dos alunos” (1997:54), por consequência, interessada pelo processo, enquanto a segunda reduz a complexidade do processo educativo a alguns produtos visíveis pelo carácter redutor dos instrumentos usados (testes standardizados).

Com efeito, segundo este autor, as diferentes reformas têm vindo a acentuar a importância (política) da avaliação criterial pelo facto de ser a modalidade de avaliação que mais garantias dá, quer da transmissão, quer da aprendizagem das chamadas competências mínimas necessárias ao mercado de trabalho (Ibidem,54). Todavia, alerta que se, por exemplo, a avaliação criterial for usada para recolher informações sobre o desempenho das escolas e dos seus resultados em termos da aprendizagem dos alunos, a publicitação desses resultados (tornados públicos), teria os mesmos efeitos sociais que os da avaliação normativa, isto é, introduziria efeitos de mercado no sistema educativo.

Ao nível institucional a avaliação criterial teria por base, não os objectivos definidos centralmente pelo Estado, (referencial normativo) mas os que seriam construídos no contexto organizacional pelos órgãos de direcção e gestão pedagógica, representativos dos interesses dos vários grupos e com base no Projecto Educativo.

Genericamente, poderíamos afirmar que utilizando uma referência normativa, o que se pretende é a “apreciação da valia de uma escola a partir da identificação da sua posição num grupo de escolas.” (Carvalho, 1994, cit. por Figueiredo, C.C; Góis, E. 1995:12). Os resultados da avaliação são úteis à administração central, na medida em que permitem avaliar o cumprimento das orientações e prescrições das políticas educativas, num Estado de vocação centralista. Esta concepção tem estado associada, sobretudo, a vertentes de avaliação externa das escolas.

Utilizando uma referência de avaliação criterial, cada escola identificará os seus próprios critérios, através dos quais seleccionará o que pretende avaliar, no sentido da melhoria dos processos da acção e intervenção educativa. A avaliação criterial está, com efeito, mais ligada a práticas de auto-avaliação ou de avaliação internas das escolas, infelizmente, quase inexistentes no nosso país onde não existe uma “cultura de avaliação” para usar o conceito de Lise Demailly (1992), em parte, devido à tradição do funcionamento burocrático e centralizado do sistema educativo português.

Transferindo esta reflexão para os Centros de Formação, num quadro de referências criteriado, os resultados serão, obviamente, relacionados com os critérios que determinam o sentido das *performances* no conjunto do processo (Figari G., 1993:142). Deste modo, o Centro de Formação poderá ser avaliado, por exemplo, em função do seu plano estratégico, das políticas de acção que desenvolve, das iniciativas que promove, constituindo esse o seu referencial criteriado⁵³.

Contudo, está fora de questão, que qualquer uma destas práticas seja preferível à outra” (Figari, 1996:123). Isto porque os CFAE são organizações que, se por um lado, devem “prestar contas”, como já referimos, por outro lado, a especificidade e dinâmica que os caracteriza não pode ser reduzida, exclusivamente, aos referentes normativos sob o risco de se perderem os efeitos imprevistos emergentes das dinâmicas relacionais e organizacionais. Estas só são possíveis de captar através do recurso a metodologias complexas e híbridas e, sobretudo, com base numa abordagem clínica dos fenómenos. Os objectos não são isoláveis e, como tal, o recurso a formas standardizadas constituiria um reducionismo.

É dentro deste espírito que a avaliação dos dispositivos de formação deve ser analisada, atendendo à multidimensionalidade do objecto em estudo, sobretudo, atenuando a oposição entre avaliação externa e interna, se possível, articulando dialecticamente estas duas dimensões e formas de avaliação do contexto. Vários foram os autores (Stake, Guba y Lincoln) que defenderam, claramente, a presença e

⁵³ Tal como sugere M.Matos (1994) no quadro de uma avaliação, a especificação de normas ou critérios construídos pelos actores envolvidos, asseguram um elo de ligação entre a ordem do referente e a ordem do referido (1994:15)

envolvimento do avaliador no campo e nas soluções, integrando-se com os participantes, no sentido de uma complementaridade entre avaliadores internos e externos.

O processo de referencialização, tal como foi defendido por G.Figari (1993:151) para designar “o conjunto das modalidades que consistem em determinar um contexto e nele delimitar os elementos portadores de sentido, em construir (ou reconstruir) um sistema de referências relativo a um objecto preciso (ou uma situação) e, em relação ao qual se poderão justificar os diagnósticos e as avaliações”, no caso da avaliação externa do CFAE, constitui o conjunto de procedimentos construídos no contexto com os actores sociais, com o objectivo de recolher o máximo de informação útil, para que uma vez estabelecido o quadro de referências seja possível **um sistema organizado de critérios**, a partir dos quais a avaliação se desenvolverá.

Os centros de formação não podem eximir-se a serem avaliados face às pressões a que, socialmente, estão sujeitos podendo estes (e os seus actores) constituírem-se como participantes neste processo. A responsabilização, a implicação e a cooperação na construção de um quadro de referências são condições necessárias para compreender e explicar os constrangimentos e as oportunidades que estão em jogo nos processos de acção social e seus resultados.

Tal como entendemos a avaliação e a defendemos neste estudo, deve ser: a) um processo democrático e participativo, por oposição a um processo burocrático e instrumental; b) produtivo, no sentido da sua utilidade, não satisfazendo apenas os órgãos administrativos no sentido da justificação e controlo de verbas; c) formativo, com vista ao papel que os próprios actores desempenham nos processos de mudança.

A avaliação com referencial pré-determinado ao impôr normas que são exteriores aos indivíduos, induz nos actores sociais reacções defensivas e de passividade acabando por os desresponsabilizar da acção desenvolvida contribuindo para a não afirmação da sua identidade pessoal e profissional.

As manifestações de resistência estratégica dos actores⁵⁴ e os conflitos são, pelo contrário, processos activos inerentes às dinâmicas participativas, onde os actores assumem atitudes reflexivas e críticas.

A este propósito, Pedro Rodrigues (1994:104) afirma que a elaboração, fundamentação e justificação dos modelos e práticas de avaliação deverá “operar-se sempre por referência à situação e contexto concretos e específicos em que ela se irá inscrever e funcionar, bem como aos valores que eles impõem, promovem e realizam”.

⁵⁴ Concordamos com A. Nóvoa quando afirma que a presença destas “resistências” é fundamental para dificultar uma transferência acrítica e redutora das perspectivas organizacionais para o espaço escolar (Nóvoa, 1995 a:16)

Todavia, pensámos que, tal como para os estabelecimentos de ensino, os Centros de Formação e os seus actores ao estarem investidos de responsabilidades locais decorrentes das margens de autonomia e de responsabilidades nacionais definidas através das orientações e disposições legais, justificam que no processo de referencialização se tenham em conta, tanto os quadros pré-estabelecidos como o uso de referências localizadas, que contribuam para consolidar e reafirmar a cultura da organização e suas dinâmicas e a profissionalidade docente.

CAPÍTULO III

O DISPOSITIVO METODOLÓGICO

3.1 - Opções metodológicas: um estudo de caso de orientação etnográfica

Uma investigação sobre a (ou em) avaliação, com efeito, teve de recorrer a variadas perspectivas teóricas e metodológicas, apoiando-se nos contributos das teorias da avaliação (Stufflebeam e Shinkfield, 1987; Guba E.G., 1989; House, E.R., 1994) do desenvolvimento organizacional (Lima, 1992; Barroso, 1995), da formação e da mudança (Canário, R., 1991; Amiguinho, A., 1992) sem esquecer neste processo, o papel dos actores sociais e dos seus “sistemas de acção concreta” (Crozier e Friedberg, 1977).

Neste capítulo, analisaremos a orientação metodológica do trabalho, dando conta dos procedimentos usados no decurso da investigação. Todavia, procuraremos desenvolver uma abordagem da metodologia num sentido amplo e não redutível aos seus aspectos técnicos ou instrumentais, identificando as condições epistemológicas e os quadros teóricos de referência.

É um estudo que se inscreve num paradigma qualitativo, rejeitando uma visão positivista da ciência porque demasiado redutora e fragmentária da realidade social ⁵⁵, assumindo uma perspectiva holística (preocupada com os indivíduos, o ambiente e a complexidade que o caracteriza) e multirreferencial com implicações quer quanto aos pressupostos teóricos e epistemológicos, quer quanto aos metodológicos.

⁵⁵ A investigação em geral mas, principalmente, a investigação nas Ciências Sociais e Humanas, pode ser encarada de duas formas distintas: como um trabalho de investigação na sua forma positivista, isto é, como um trabalho que pretende estudar os fenómenos sociais como se fossem fenómenos naturais reduzindo-os segundo Durkheim “às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis (...) entendendo que os factos sociais são externos aos indivíduos e exercem constrangimentos sobre a sua conduta” (cit. por Santos, 1989:33); a segunda via tem uma concepção anti-positivista do trabalho de investigação nas ciências sociais, assente na tradição fenomenológica, cujo argumento fundamental, ao contrário dos fenómenos naturais, é que a acção humana é radicalmente subjectiva, tal com a sua descrição e explicação, sendo falacioso basear o conhecimento científico nas características exteriores objectiváveis, na medida em que para o mesmo acto externo se podem atribuir sentidos de acção muito diversos. O trabalho de investigação, nesta perspectiva, é encarado como “ um trabalho crítico, isto é, como um trabalho de contestação, de problematização das práticas sociais” (Berger, G, 1992, A Investigação em Educação: Modelos sócio-epistemológicos e inserção Institucional, In *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4, 23-36).

A opção por uma investigação de orientação etnográfica⁵⁶ implica assumirmos um primeiro pressuposto básico sobre o comportamento humano, que afirma ser este influenciado, significativamente, pelo contexto onde se situa. Nesta perspectiva, qualquer estudo que desloca o indivíduo do seu ambiente natural nega a influência destas forças contextuais e não alcança a apreensão dos fenómenos em toda a sua totalidade. Um segundo pressuposto determina ser de crucial importância compreender os quadros conceptuais, as crenças e valores, através dos quais os actores sociais vêem e interpretam o mundo, o que implica, por parte do investigador, encontrar os meios para compreender os significados manifestos e latentes.

Neste sentido, seja com a denominação de “observação participante” ou de “pesquisa participante”, (Ezpeleta e Rochwell, 1989) a investigação deverá assumir a presença e implicação do investigador ao longo de todo o processo, o que lhe permite “penetrar nas camadas da realidade”(Wood, P.,1996) para explorar por baixo da superficialidade e das aparências e conseguir chegar “ao fundo das coisas”. A realidade social tem “muitas camadas de significados” (Berger,1963) e como escreveu Blumer (1977) é preciso “levantar véus” (cit. por Peter Wood, 1996). Este sentido de desocultação da realidade requer, por parte do investigador, que se negue a aceitar as primeiras ou segundas evidências, o que pressupõe, por um lado, que “tem de ir ao campo de trabalho onde vivem os protagonistas da acção que se quer desvendar (Angulo, 1988, cit. por Amiguinho, 1992:88) e, por outro lado, exige uma permanência prolongada no terreno para que este “conheça as situações e os processos em profundidade, e também para conhecer bem as pessoas, para estabelecer relações de confiança de forma a que actuem com naturalidade e falem livremente” (Wood, 1996).

⁵⁶ Para uma pesquisa em educação ser considerada de etnográfica, de acordo com Wolcott, devem estar presentes um conjunto de critérios que foram resumidos por Firestone e Dawson (1981) a saber:

- o problema é redescoberto no campo, ao contrário da definição rígida e apriorística da formulação de hipóteses;
- o investigador deve realizar no terreno a maior parte do trabalho de campo, enfatizando-se a importância do seu envolvimento com a situação em estudo, pelo menos, de um ano escolar, o que permite uma presença prolongada do investigador no terreno de estudo, para aceder às regras, à cultura própria, às convenções dos actores;
- o investigador deve ter acedido a outras experiências semelhantes e outros grupos ou culturas idênticas para ser possível contrastar;
- a abordagem etnográfica deve combinar vários métodos de recolha de dados (entrevistas, observação directa, análise documental);
- o relatório etnográfico deve apresentar uma grande quantidade de dados primários (como material produzido pelos informantes, tal como excertos das entrevistas, frases, histórias, documentos, etc que ajudem a ilustrar a perspectiva dos participantes, isto é, a sua maneira de verem o mundo e as suas próprias acções). (cit. por Menga Ludke e Marli, E.A 1986:15)

Como salienta Costa “a presença do investigador no terreno da pesquisa introduz neste uma série de novas relações sociais” e a presença frequente do avaliador que participa no quotidiano das pessoas, conversa com elas, observa os modos de comunicarem, as interacções que têm como suporte um quadro de relações sociais e participa nelas, encontra “informantes privilegiados” (1990:135) ⁵⁷.

No contexto deste estudo, não tivemos necessidade de “ir ao campo de trabalho onde vivem os protagonistas da acção” ou de criar uma situação experimental de permanência prolongada no campo, porque estávamos lá. Na qualidade de avaliadora externa do CFAE que serve de alvo ao nosso estudo éramos também protagonistas da acção ⁵⁸ e ao mesmo tempo, sujeitos desta investigação.

Com efeito, procurámos assumir o papel do etnógrafo que, tal como sugere Peter Wood (1996), “não contempla de fora o processo de investigação. Forma parte dele e cultiva a arte da reflexão, vendo-se a si mesmo dentro da investigação, observa, de acordo com o quadro teórico, que os resultados da investigação se vão construindo através deles”. Neste tipo de investigação, o investigador toma relevo, como instrumento de pesquisa, assumindo diferentes graus de implicação e de distanciamento funcionando, por um lado, como interlocutor e, por outro lado, precisando de recuperar alguma exterioridade, no sentido de “não deixar ir demasiado longe o envolvimento pessoal, para não adulterar ou enviesar a interpretação da realidade, nem cair em ilações de senso comum” (Vala, 1987).

A metodologia adoptada aproxima-se do estudo de caso que é o estudo de um caso singular e específico. O seu interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, ao qual reconhecemos um valor em si mesmo, destacando-se por

⁵⁷ No contexto deste estudo admitimos o estabelecimento de “relações privilegiadas” e até de amizade com a directora do centro e alguns elementos da comissão pedagógica que todavia, não afectaram a imparcialidade face aos interesses em presença. Estamos conscientes do risco do investigador poder ser manipulado pelos diferentes grupos em presença em função dos seus interesses conflituais. Mas, na nossa perspectiva, a investigação constrói (à vista de todos) várias parciaisidades, gerindo o modo como diferencia e trata os diferentes interlocutores.

⁵⁸ O interesse e motivação para este estudo nasceu precisamente a partir do processo de Avaliação Externa, para o qual fomos convidados, que deu início, formalmente, em Setembro de 1997 até Dezembro desse mesmo ano e Setembro de 1998, prolongando-se até Janeiro de 1999. Na actualidade, o processo de Avaliação Externa continua em aberto, continuando em desenvolvimento o processo iniciado. É nessa qualidade de avaliadora externa e, anteriormente, na qualidade de formadora do centro que o investigador conhece o terreno, estabeleceu relações de implicação, confiança e de amizade, que não podem ser ignoradas e que exerceram uma forte influência no estatuto e papel que assumiu no decurso da investigação. Aliás, esta questão foi aflorada criticamente nas entrevistas pelo facto da escolha do avaliador externo recair em alguém que “queiramos ou não (...) está dentro do funcionamento do centro, conhece e está mais ou menos inserida...” (ENT.C.P.6, 1998)

se constituir numa unidade, dentro de um sistema mais amplo. (Ludke.M.;André,M.;1986:17). O importante é a interpretação dos fenómenos estudados não ficar limitada apenas aos aspectos endógenos, o que implica, necessariamente, procurar estabelecer relações de ordens sociais diversas (por exemplo, a nível macro, as políticas educativas ou no caso específico da formação dos professores, o quadro jurídico da formação contínua) que contribuam para uma melhor compreensão e aprofundamento das dinâmicas sociais em estudo.

Com efeito, num estudo de caso não se pretende dar explicações nomotéticas para os fenómenos, através de generalizações independentes do contexto e do tempo, comprovando teorias ou hipóteses, todavia, esta metodologia permite estabelecer relações analíticas entre o local e o global e analogias com outros casos, contribuindo para suscitar a problematização e a reflexão no processo de investigação⁵⁹.

A escolha do caso foi motivada, como já referimos, pelo nosso envolvimento num projecto de Avaliação Externa num CFAE de um concelho do Alto Minho, ao qual já estávamos anteriormente ligados como formadores, sendo por isso uma escolha deliberada, à medida que a nossa implicação e ligação ao centro e às suas dinâmicas se adensavam. Não se pretendeu, no âmbito deste estudo, realizar uma meta avaliação do caso particular, mas uma reflexão sobre e a partir da problemática da avaliação na formação, interrogando e problematizando as práticas e tendências das dinâmicas de formação, a partir dela.

Este trabalho de investigação, para além de procurar compreender uma realidade construída localmente, procurou ainda suscitar algum potencial de mudança. A construção de um dispositivo de avaliação-formação, definido num sentido amplo e pluridimensional como “o conjunto de condições materiais, simbólicas e institucionais indutoras de uma dinâmica reflexiva e investigativa, numa palavra de uma dinâmica formativa “(Correia, 1992:164) induziu o reconhecimento de saberes produzidos a partir da actividade comunicacional suscitada pela própria avaliação que no contexto deste estudo são decorrentes da discussão e reflexão produzida com os actores envolvidos, nomeadamente, com a directora do centro, os elementos da comissão pedagógica, os formadores, os professores-formandos e outros parceiros sociais.

⁵⁹ No contexto próprio deste estudo – um CFAE - as dinâmicas locais de avaliação e formação contínua de professores não podem ser analisadas isoladamente, sem ter em conta o global ou nacional, nomeadamente as tendências dominantes das políticas de formação, o que foi analisado a partir do quadro jurídico e normativo e das relações que se estabelecem entre o instituído e o instituinte. Outro exemplo da dinâmica entre o local e o global pode ser dado através da participação deste Centro no Seminário realizado a nível regional pelo FOCO/Norte, no Porto, onde foi feita uma intervenção sobre a reflexão produzida pela Avaliação Externa e a dinâmica que suscitou, alargando-a a outros actores e grupos sociais.

Todavia, algumas limitações reveladas no nosso estudo, provenientes das representações prévias dos actores sociais sobre o estatuto do investigador identificado pela sua duplicidade com o avaliador (externo), revelaram potencialidades formativas não esperadas. Os estereótipos sobre os papéis sociais de avaliador externo e o de investigador⁶⁰, manifestados através dos discursos dos actores no início do estudo, puderam ser ultrapassados pela aprendizagem vicária produzida no decurso do processo de investigação, em certa medida, resultante do conflito cognitivo e da comparação entre as ideias pré-concebidas e o conhecimento activamente construído, por exemplo, através das interacções e relações estabelecidas. Estas conduzem a que os actores sociais reflitam e ponham em dúvida as ideias preconcebidas quer sobre a formação e a avaliação, quer sobre a investigação. Ilustramos ao longo deste estudo as diferentes concepções conflitantes sobre a avaliação protagonizadas pelos actores sociais onde pudemos identificar expressões como

“...não era para penalizar”

“...no sentido de aferir a situação”

“...saber o que estávamos a fazer”

“...podermos reformular a nossa postura”

“avaliar é para punir... e pronto”

“nós nunca avaliamos pela positiva (...) é sempre pela negativa”

A possibilidade de participarem e acompanharem os diferentes momentos de um processo de avaliação externa, de acederem aos resultados produzidos a partir dos seus próprios juízos e sentidos, conferiu uma dimensão auto-formativa, que contribuiu potencialmente para inflectir representações e interpretações simplificadoras e reducionistas do papel da avaliação e da formação.

Do ponto de vista do estatuto de um investigador participante ou do avaliador que se constrói a partir de um sujeito colectivo, o interesse em atenuar as assimetrias de poder ou as diferenças culturais, levou a desenvolvermos um discurso, estratégias e atitudes favoráveis à inflexão das tendências reveladas neste estudo sobre a avaliação e a formação (individualismo e pragmatismo), demonstrando disponibilidade absoluta

⁶⁰ Este em função de algum conhecimento sobre a investigação científica de carácter positivista que a maioria dos professores possui a partir da formação científica de base e revelada nos seus discursos pela sobrevalorização de critérios e princípios que o investigador deveria cumprir, por eles identificados com a objectividade, o rigor, a isenção e, por consequência, a não implicação ou envolvimento deste com o objecto de estudo.

para colaborar com o centro de formação, promovendo e aceitando as conversas informais com os vários actores sobre a produção e gestão da formação, colaborando com o centro em seminários e acções de divulgação, revelando e definindo a nossa postura epistemológica e metodológica baseada nos pressupostos de um estudo etnográfico e do estudo de caso.

3.2 - O dispositivo metodológico: instrumentos e procedimentos da pesquisa

À luz da orientação teórico-metodológica enunciada anteriormente, o dispositivo de colheita de dados e a análise dos mesmos procurou captar o sentido das práticas sociais, só possível pelo esforço em ouvir a voz dos próprios actores sociais inseridos nos contextos, numa atitude de escuta e de compreensão inerente a um processo de pesquisa colaborativa. Nesta perspectiva, as entrevistas semi-estruturadas⁶¹ constituíram o dispositivo metodológico privilegiado de recolha de dados e o que melhor conseguiu registar os diferentes sentidos e linguagens dos actores, mas fundamentalmente, que permitiu implicação, escuta e reflexividade, isto é, um processo comunicacional funcionando como espaço de autorização discursiva e de justificação das suas acções.

Com efeito, esta acção comunicacional favorecida por este tipo de entrevista que cria uma relação intersubjectiva (Friedberg, 1995:301) e uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (Ludke M.; André M; 1986), foi percebida positivamente pelos entrevistados ao acederem à entrevista em bruto e reverem com alguma surpresa a forma discursiva adoptada.

“Eu fiquei muito surpreendida quando li a entrevista depois de ter sido transcrita ...porque uma coisa é a linguagem falada e outra é a escrita...**Não pelo que disse mas como o disse.** Eu acho que isso **faz parte do à-vontade (...)** É porque não se está preocupada em elaborar a mensagem, a mensagem sai porque até o tom de voz indicia aquilo que se quer dizer (...) **penso que é muito mais rica desta forma**”(ENT. DIR, 1998)

De acordo com Peter Woods, duas qualidades são essenciais na condução das entrevistas: “criar-se um **clima de confiança e ter curiosidade** por conhecer as opiniões, percepções das pessoas sobre os acontecimentos, para escutar as suas histórias e descobrir os seus sentimentos” (cit. por G.Lapassade, 1990:123) (.

Na situação de entrevista, o clima de confiança foi fundamental, para estimular o fluxo natural da informação, bem como o respeito pelo universo dos valores, das opiniões marcadas pela subjectividade e das preocupações manifestadas pelos

⁶¹ Esta designação pressupõe que apesar de se conferir uma estrutura suficientemente flexível e aberta ao desenvolvimento da entrevista e uma grande liberdade do entrevistado para se pronunciar sobre qualquer tema ou questão, o entrevistador introduz outras questões estruturantes para as quais visa obter resposta, orientando o diálogo de uma forma fluída.

entrevistados constituindo este material, precisamente, o que o estudo visava, tendo sido ainda garantido o anonimato e a confidencialidade ⁶².

Deste modo, tendo em conta os objectivos das entrevistas decidimos considerar *informantes privilegiados*, o director e os elementos da comissão pedagógica, tratando-se dos actores sociais com quem foram estabelecidas relações próximas e regulares, procurando criar as condições para uma intervenção do dispositivo da investigação ao nível da transformação crítica e reflexiva das representações, atitudes e acções.

Foram realizadas entre 1997 e 1998 aos órgãos de direcção e gestão do centro, 10 entrevistas audio-gravadas, com prévia autorização dos entrevistados que foram, posteriormente, transcritas e submetidas à revisão dos seus autores, sendo fixado o protocolo (2 entrevistas à directora do centro com uma duração de, aproximadamente, 90 minutos cada uma e 8 entrevistas aos elementos da comissão pedagógica ⁶³). A sua distribuição pelos protagonistas da formação foi a seguinte: em 1997 realizaram-se uma entrevista à directora, uma entrevista a um representante do ensino pré-escolar, uma a um representante do 1º ciclo do E.B., uma a um representante do Ensino Particular e Cooperativo (3º ciclo/Sec) e, finalmente, uma ao único representante do 2º ciclo (Escola Preparatória). Em 1998, para além das entrevistas feitas aos elementos da comissão pedagógica no ano anterior (à excepção da educadora), foi possível realizar uma entrevista à representante da escola-sede (EB2,3/Sec) e a um novo representante de uma escola de Ensino Particular e Cooperativo que passou a integrar esta equipa. Estas entrevistas realizadas, individualmente, tiveram uma duração

⁶² No relatório que aqui se dá a conhecer, foram incluídas vinhetas codificadas com excertos das entrevistas realizadas aos actores sociais, onde se garante o anonimato, mas se procura identificar a função ou papel que desempenham no contexto do estudo. Por exemplo, "ENT", corresponde às entrevistas; "AD" à análise documental; "DIR" corresponde ao director, "C.P" aos membros da Comissão Pedagógica, "FOR" ao formador e "PF" aos professores-formandos. Foi ainda, omitida voluntariamente uma identificação, caracterização e localização geográfica promenorizada do Centro, como garantia e condição de anonimato dos seus protagonistas, em particular, a figura singular do director por ser mais facilmente identificável.

⁶³ As primeiras entrevistas realizadas foram produzidas intencionalmente para o processo de Avaliação Externa iniciado em 1997. Todavia, a definição da problemática da investigação só mais tarde se configurou uma possibilidade de estudo, para o desenvolvimento da Tese do Curso de Mestrado em que estávamos envolvidos. Uma das limitações que se apresentou a este estudo incidiu na dificuldade de aceder aos formadores e a alguns dos elementos da comissão pedagógica, em particular os representantes dos 2º, 3º ciclos e Secundários, com quem foram marcadas entrevistas prévias que foram ou adiadas ou canceladas. A representante da escola-sede só concedeu a entrevista no Projecto de 1998. Mas, a representante de uma das escolas EB2,3/Sec, mostrou-se totalmente indisponível para conceder a entrevista nos dois momentos em que foi contactada. Estes comportamentos reforçam a ideia vinculada neste estudo, de uma relação de exterioridade destes actores com as dinâmicas de produção e gestão da formação.

variável. Todavia, neste estudo considerámos muito importante abordar outros protagonistas, tendo sido entrevistados ainda, um formador e um grupo de educadoras de infância (entrevista colectiva a 20 educadoras aproximadamente), que permitiram alargar o âmbito da nossa reflexão e da análise interpretativa.

Como já foi referido, esta investigação aproveita dos trabalhos realizados anteriormente, no âmbito da avaliação externa e do acompanhamento da actividade do centro, nomeadamente, dos relatórios finais, o que constituiu uma fonte documental importante⁶⁴, embora este material não tenha sido usado de forma exaustiva. Tratou-se de diversificar as fontes de informação utilizando instrumentos que nos permitissem recolher dados em “profundidade” e não só em extensão, o que contribuiu, em grande medida, para a compreensão dos fenómenos que constituem o objecto desta investigação.

Com este dispositivo metodológico, procurou-se um efeito de triangulação de métodos, de dados empíricos, contrastando diferentes fontes mas, fundamentalmente, confrontando os dados com os próprios protagonistas. Admitindo-se nesta investigação o “carácter fluido e aberto do processo de recolha da informação” (Amiguiño, 1992:90, cit. por Silva M.A, 1997) e comparando o analista na fase de campo “a uma esponja”, aceita-se neste processo as “subjectividades”, ou seja, as argumentações, as justificações e as descrições dos actores sociais, como formas particulares que cada sujeito tem de interpretar a realidade. Elas permitirão ao analista “viajar pela interioridade dos actores” (Friedberg, E, 1995:306), sem contudo, “aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado” (Ludke M.; André M; 1986:36), precisando este de ser analisado e (re)interpretado interrogando os factos, confrontando-os com outras perspectivas e reflectindo sobre as incoerências e as contradições. Como refere Friedberg, E. “com um tal dispositivo experimental, o analista não se fecha em nenhum dos testemunhos recolhidos, e, pelos cotejos e comparações que eles permitem, é capaz de se distanciar em relação às “visões e às versões subjectivas de cada um dos entrevistados e ao mesmo tempo controlar os seus próprios *a priori* e aqueles que a estruturação formal do campo – os estatutos, o organigrama, os procedimentos, etc. – poderiam induzir (1995:310).

Neste estudo, todavia, temos consciência de que as análises produzidas não são mais do que um resultado parcial e provisório, por um lado, porque não foram

⁶⁴ Para além destes foram ainda usados como fontes documentais os Planos de Formação de 1997/1998; o regulamento Interno do Centro de Formação; Questionários de Avaliação das Acções de Formação; Relatórios dos Formadores e os normativos).

esgotadas todas as situações possíveis de estudo e comparação, na medida em que não nos moveu nenhuma pretensão de exaustividade, nem de generalidade, e por outro lado, porque nesse processo “entra sempre uma parte irreduzível de intuição controlada unicamente por interações que utilizam os resultados provisórios para modificar o plano de pesquisa inicial” (Ibidem, 318). De resto, na restituição, o que pretendemos não é uma validação, mas o confronto que os dados suscitam e as reacções diferenciadas que estes produzem, que são reveladoras dos problemas reais e contribuem para a discussão e a compreensão das dinâmicas sociais analisadas.

3.3 - O tratamento da informação: a análise de conteúdo

Tal como para o dispositivo de recolha da informação, o dispositivo de análise não se situa também no registo da tecnicidade ou da factualidade, mas no registo do sentido e da tradutibilidade. Como tal, o trabalho do analista é o de “interpretar os materiais e testemunhos diversos que recolheu” procurando discernir e disicriminar entre os dados de observação ao seu dispôr que lhe “permitirão apreender as propriedades e as regras dos jogos que estruturam o espaço de acção analisado e nele definem a natureza dos objectos e dos dispositivos bem como os interesses, as apostas e as racionalidades dos actores” (Friedberg, 1995:309).

Num esforço clínico e indutivo, todavia, o investigador tem de procurar recuperar alguma exterioridade para ter uma visão de conjunto do espaço de acção analisado, socorrendo-se dos discursos e dos pontos de vista dos actores mais do que em saberes que lhes são exteriores. Com efeito, o trabalho do analista é o trabalho de um artesão, na medida em que recria, recompõe e explicita o sentido do discurso que, em certa medida, escapa ao sujeito que o produziu, funcionando como um mediador entre a produção e a interpretação do texto. Portanto, o trabalho de análise não procura uma restituição objectiva, mas a interpretação e tradução.

A análise de conteúdo constituiu a opção técnica mais adequada à “démarche” teórico-metodológica qualitativa adoptada que visava proceder à restituição da coerência dos discursos, sem se partir de hipóteses previamente construídas ou quadros teóricos pré-estabelecidos (embora as teorias de referência estejam presentes).

Neste sentido, a análise de conteúdo é aqui entendida como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, cit. por Vala, 1987:103), situando-se num registo da interpretação.

Clapier-Valladon (1980) sublinha que o trabalho do analista é o de propôr interpretações reveladas pela leitura do texto e pela relevância dos significados que se lhe atribui.

Com efeito, trata-se de se proceder à desmontagem de um discurso atribuindo-lhe novos sentidos através de “um processo de localização-atribuição de traços de significação, em resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições da produção de análise” (Vala, 1987:104). Nós defenimo-la como um processo de desocultação e de invenção, donde as categorias ou temas para a análise são sugeridas pelo contexto e pelo texto do discurso dos actores sociais.

Com efeito, após a transcrição das dez entrevistas por nós realizadas, procedemos à sua leitura integral o que nos permitiu uma ideia global sobre o modo como os actores sociais construíam a acção⁶⁵ e os sentidos que lhe atribuíam, procedendo a uma qualificação temática das partes do texto que emergiam como mais importantes⁶⁶. A elaboração e construção de uma categorização por temas, em grande medida tributária das questões centrais das entrevistas, só tem relevância pela possibilidade de articulação e não pela sua segmentação, na medida em que temos consciência de que quanto mais se retalha o texto maior é a dificuldade de o apreender e interpelar, reduzindo-lhe a complexidade e a força da sua riqueza. Por tal motivo, decidimos “ouvir a voz” dos nossos entrevistados e orientarmo-nos pela nossa intuição⁶⁷ procedendo a uma reconstrução dos temas a partir da sua interpelação teórica, isto é, mobilizando teorias parcelares, num procedimento de descoberta dos significados ocultos e de invenção dos quadros de análise que ía construindo. Claro que este procedimento corre o risco de ser acusado de “hiper-empiricista” (Demazière,D.;Dubar,C.,1997:24) ou de ser criticado quanto ao seu estatuto de cientificidade, todavia, apoiamo-nos na reflexão teórica que suscitou, indispensável para a elucidação e compreensão dos textos, simultâneamente, na sua singularidade e globalidade, num processo dialéctico entre a empiria e a teoria.

⁶⁵ Os princípios etnometodológicos que orientam este trabalho implicam o reconhecimento da dimensão discursiva como uma dimensão da própria acção. Não só traduzem a prática como são uma prática analisável.

⁶⁶ Assume-se nesta fase do processo da análise empírica, que o trabalho de interpretação e produção não resulta, apenas, da análise dos discursos dos actores, também é influenciada pelo investigador que a criou e nê-la se projecta.

⁶⁷ A intuição do investigador, como já se disse, constitui um trabalho de diálogo e de interpelação do texto, apoiando-se numa perspectiva holística que integra as “mundividências” e as representações de que os sujeitos são portadores.

SEGUNDA PARTE

**O OBJECTO DE ESTUDO E A CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE
INTERPRETATIVA**

CAPITULO IV

CONSTRUÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA E DE UM OBJECTO DE ESTUDO - A AVALIAÇÃO EXTERNA DE UM CFAE

4.1 - A contextualização da avaliação externa do CFAE

O objecto de estudo tem como ponto de entrada a avaliação externa a um Centro de Formação entre 1997 e 1999. Contudo, ele não se restringe aos seus aspectos teóricos, processuais ou metodológicos, mas procura compreender o Centro como um fenómeno social, político e pedagógico num quadro mais amplo onde o global e local constituem os referentes analíticos e estruturantes do objecto científico que é, simultaneamente, um objecto social.

A emergência dos Centros de Formação de Associação de Escolas resultou de uma iniciativa claramente estatal, rodeada de contradições e, como tal, marcada pela ambiguidade, o que tem suscitado o interesse dos investigadores (Correia, Caramelo, Vaz, 1997; Barroso J. e Canario R, 1995) e alguns estudos do foro académico (teses de mestrado) que, apesar do seu mérito, estão longe de esgotar as múltiplas facetas (Silva, M.A, 1997; Ferreira F.I.; 1998; Cunha, A.A, 1998, entre outros).

Como escreveu Rui Canário, os Centros de Formação constituíram uma “inovação de cariz estratégico”, feita por via legal, a partir da publicação do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores (DL 249/92, de 9 de Novembro), através de um procedimento típico no sistema educativo português, “no sentido de tentar introduzir mudanças deliberadas, em larga escala e de modo expedito, ou seja, utilizando a força do decreto e o aparelho do ministério” (1994b:54).

Com efeito, a situação conjuntural favorável criada pelo afluxo de recursos financeiros da comunidade europeia, a necessidade de generalização da reforma e as aspirações profissionais dos professores a um sistema de formação com repercussões positivas na carreira, determinaram uma situação que, desde o início, se configurou como uma “aposta” da administração claramente marcada por uma visão duplamente instrumental do papel a desempenhar pelos Centros de Formação.

Como se tem vindo a afirmar, esta tendência é reforçada, em parte, pelo peso do centralismo e normativismo que orientam as políticas de educação e formação. Apesar dos discursos retóricos oficiais que apelam a uma maior autonomia, continuamos a assistir ao desenvolvimento de um quadro jurídico-normativo que é indutor de dependências e de hetero-regulações, como o parece provarem os estudos, acima referidos. No entanto, esta visão centralista não impede que, no seu desenvolvimento, coexistam múltiplas formas de acção conflituantes com aquela orientação cujo

significado impõe um renovado esforço de análise. Deste modo, parece-nos evidente o interesse que continua a ter o aprofundamento desta problemática.

O envolvimento numa experiência de **avaliação externa** desenvolvida em dois anos consecutivos num CFAE, concretamente, entre 1997/98 e 1998/99, serve-nos de base a este estudo, quer pelo potencial empírico que nos permitiu aceder às dinâmicas e lógicas de justificação dos actores sociais, quer pelo interesse e a ausência de estudos neste campo relativamente ao papel que a avaliação externa tem vindo a assumir na desocultação dessas dinâmicas de acção.

A avaliação constitui um procedimento e uma actividade “lógica”, num processo de acção social, qualquer que ele seja. Mas, tal como a formação, parece ser que esta necessidade esteve, pelo menos no primeiro momento, associada à lógica do seu financiamento mais do que ao reconhecimento da sua indissociabilidade do projecto ou do processo de produção e gestão da formação. Esta constatação deve-se ao facto de, anteriormente, a avaliação não ter sido equacionada pelos gestores e responsáveis locais ou regionais, como seria desejável e natural, quando se trata de uma iniciativa com grandes implicações face aos efeitos sociais que produz, relativamente aos actores avaliados. Constitui, ainda, o único meio de os cidadãos acederem “aquilo que está a acontecer” pelo direito de serem informados face aos avultados investimentos económicos provenientes da comunidade europeia, para os quais todos contribuimos.

A pertinência da avaliação externa não se esgota, contudo, na sua função social, na informação que veicula, ou no “controlo” que de forma directa ou indirecta a administração possa exercer através da informação que é produzida pelos seus resultados. Ela transcende, largamente, os contrangimentos a que possa estar vinculada na sua origem, como por exemplo, estar na dependência financeira do FOCO, do reconhecimento do estatuto do avaliador enquanto “especialista externo”, ou da legitimidade científica do processo.

Com efeito, a escolha do avaliador é feita segundo critérios previamente estabelecidos, admitindo-se, de acordo com os gestores da formação contínua, que “constituem factores determinantes para o desempenho da função avaliativa, ter formação académica nas áreas das ciências sociais e humanas e, em particular, das ciências da educação bem como experiência no campo da avaliação e da formação”. Esse reconhecimento é feito através de um processo de candidatura e pela apresentação de um pré-projecto que, apesar de ser dirigido ao centro de formação para a análise e aprovação, ele é filtrado pelo órgão de coordenação regional (FOCO) reforçando a vinculação que a avaliação externa tem com o seu financiamento. Não há, de forma explícita, uma orientação oficial, regulamentadora quanto ao modelo ou às

opções teórico-metodológicas do projecto, como é possível confirmar pela total ausência desta modalidade de avaliação no Regime Jurídico de Formação Contínua (DL 249/92), o qual se refere, unicamente, à avaliação das acções e de outras modalidades de formação (artº 10º e 12º) e à avaliação dos formandos (artº11º), assunto ao qual voltaremos noutro momento deste estudo.

Porém, essas orientações adoptaram vias menos formais, mais implícitas, mas que puderam ser deduzíveis de um pequeno texto escrito, produzido pelo órgão regional do FOCO e veiculadas pelo centro de formação ao avaliador externo onde pode ler-se na sua introdução:

*“...Avaliar é antes de mais um percurso pelo qual se descobrem as formas por onde passa a construção das mudanças. Avaliar é assim uma dinâmica contínua. A **avaliação interna** das acções de formação, obrigatória e dinamizada por todos, visa recolher elementos importantes, próximos ao processo, não contendo em si a visão global, nem viabilizando o levantamento de diversos indicadores pertinentes à vida das entidades, só possível através de um distanciamento de análise. Tendo presente o caminho percorrido, parece importante, de uma forma cada vez mais generalizada, dar-se um novo passo na implementação de uma **avaliação externa**. (...) terá como pressupostos a **consecução dos objectivos fundamentais da fundamentação contínua**, presentes no artº 3º do Dec-lei 207/96, bem como o estipulado no artº 2º, ponto 2 do Regulamento do FOCO (Despacho conjunto 19/ME/MQE/96), do qual se transcrevem as quatro primeiras alíneas:*

- a) Promover o aperfeiçoamento e a actualização das competências profissionais dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário nos vários domínios da actividade educativa, quer a nível do estabelecimento de educação e ensino, quer a nível da sala de aula;*
- b) Promover o aperfeiçoamento e a actualização das competências profissionais dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário em domínios metodológicos e didácticos específicos;*
- c) Contribuir para a aquisição de capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos respectivos projectos educativos;*
- d) Estimular processos de mudança a nível das escolas e dos territórios educativos em que se integram, susceptíveis de gerar dinâmicas formativas que potenciam a autonomização de programas de formação.*

A análise que este texto nos merece, ainda que de modo breve, conduz a nossa reflexão para uma conceptualização da avaliação externa, por parte dos responsáveis da administração, que se aproxima das concepções desenvolvidas por Ralph Tyler, ao atribuir-se à avaliação “a função de controlar a relação de proximidade ou de distância que existe entre objectivos e resultados e, complementarmente, o grau de relação analítica que existe entre os elementos do dispositivo adoptado, com vista a introduzir as correcções necessárias à melhoria do sistema” (Matos, 1994:9).

Algumas considerações nos parecem necessárias face a uma definição dos princípios taylorianos aplicados a um modelo de avaliação externa. A primeira, prende-se com a adesão a princípios que são devedores da teoria behaviorista. Como se sabe, esta concebe o comportamento humano como fenómenos passíveis de serem observáveis e mensuráveis, resultantes de situações provocadas ou produzidas que respondem a um mecanismo de estímulo (acto de ensino) e resposta (a aprendizagem). Todavia, não tem em conta as variáveis relacionais e contextuais e os comportamentos que não são passíveis de serem observados, como tal, difíceis de serem avaliados, mas que influenciam e produzem a maior parte das acções dos sujeitos.

A outra consideração diz respeito a um princípio axiológico, ao se estabelecer como função da avaliação a aferição da consecussão dos objectivos (educativos ou formativos), definidos por terceiros, princípio duramente criticado por M. Scriven (cit. por Stufflebeam e al., 1987:344). Este autor, argumenta que os objectivos ou metas sujeitas à avaliação podem ser limitadas e redutoras, não serem realistas ou adequadas, ou estarem ao serviço de interesses de uns grupos em desfavor de outros, e, por consequência, não servir os interesses ou necessidades da maioria dos sujeitos a quem se destinam.

A terceira consideração está relacionada com o pressuposto da clareza e simplicidade dos objectivos definidos aprioristicamente ou no carácter consensual dos mesmos e pela assumpção de que a racionalidade técnica que envolve o exercício de planificação e, por consequência da própria avaliação, é o que lhe confere clarividência e rigor. Em função disto, o avaliador só tem, no final do programa ou acção, que se preocupar em comprovar se foram ou não alcançados os objectivos definidos por quem elabora os Programas e a que distância ficaram os resultados obtidos dos esperados traduzindo a avaliação numa operação de controlo da eficiência do programa.

Os efeitos não esperados e imprevistos, as componentes não operacionalizadas em objectivos ou os comportamentos não traduzíveis em objectivos ficariam, nesta perspectiva, ausentes do processo avaliativo e, por consequência, invisíveis ou ocultos aos olhos do avaliador podendo constituir um forte reducionismo dos processos formativos e avaliativos, cujas dinâmicas são complexas, multidimensionais e imprevisíveis.

Tradicionalmente, a maioria dos programas desenvolvidos no nosso país, destinados à formação contínua de professores, não têm sido avaliados convenientemente quanto aos seus efeitos. As iniciativas externas levadas a cabo pelo

Ministério da Educação⁶⁸, com o objectivo de avaliar a formação contínua de professores do ensino não-superior, realizada durante o ano lectivo de 1987/88, não tiveram sucesso devido às metodologias e procedimentos adoptados. Utilizaram-se, essencialmente, questionários preparados para o efeito e como material de análise o conteúdo das respostas dos professores-formandos, das instituições escolares e das entidades formadoras a esses questionários (Vaz, J.P., 1994:28). Como exemplo, J.A. Correia refere a situação vivida na profissionalização em exercício, cuja avaliação externa dos seus resultados não permitiu dar conta de processos inovantes produzidos no interior do sistema⁶⁹ (1989:68).

As conclusões a retirar dessas experiências e que nos servem de ajuda à nossa reflexão induzem à construção de modelos de avaliação mais preocupados com os efeitos imprevistos que constituem, na maioria das vezes, processos criativos e inovantes. Uma avaliação externa centrada nos resultados que o modelo de formação da profissionalização em exercício produziu, impediu dar visibilidade aos efeitos “induzidos” ou “imprevistos” do processo, estes muito mais interessantes e inovadores, produzidos a partir da conflitualidade e das contradições do sistema que deram lugar à auto e hetero-reflexão sobre as posturas e margens de autonomia e de iniciativa face às circunstâncias imprevistas⁷⁰.

⁶⁸ Referimo-nos às avaliações externas da formação contínua de professores do ensino não superior, levadas a cabo, nos últimos anos, pelo Ministério da Educação, através do seu Gabinete de Estudos e Planeamento. Para uma análise aprofundada encontram-se publicados os seus resultados nas seguintes obras: Ministério da Educação/GEP (1988) Formação não inicial de educadores de infância e professores dos ensino Primário, Preparatório e Secundário. Acções realizadas em 1987. Lisboa. GEP/ME.; M.E/GEP (1990a) Necessidades e iniciativas de formação contínua nos estabelecimentos de Ensino Preparatório e secundário –1987/88. Lisboa. GEP/ME; (1990b) Caracterização da oferta de formação contínua dos docentes do ensino não superior – 1987/88. Lisboa: GEP/ME.

⁶⁹ De acordo com este autor, alguns dos efeitos induzidos foram resultantes de uma inversão de papeis dos actores sociais, passando os que “institucionalmente deveriam beneficiar das actividades de formação, assumirem-se, enquanto agentes produtores da sua própria formação, agentes organizadores da formação dos formandos e agentes de (trans)formação da própria instituição de formação” (Correia, 1989:68).

⁷⁰ O tema dos efeitos “induzidos” da profissionalização em exercício, foram alvo de estudo e investigação por parte de J. A. Correia e Luisa Cortezão, procurando dar conta das potencialidades transformadoras das ambiguidades, conflitualidades ou das situações paradoxais que caracterizaram a evolução dos acontecimentos. Com efeito, a avaliação, face ao quadro teórico-metodológico de matriz positivista, não foi capaz de revelar essas potencialidades, contribuindo para a extinção e a substituição do modelo (Cf. Correia e al, 1997:15)

Fizemos referência, mesmo que muito breve, a lógicas que parecem exercer ainda, no campo da avaliação da formação contínua de professores, uma forte atracção por modelos cujo “controlo da relação vertical objectivos/resultados” (Matos, 1994:11) constitui a referência e que exercem, em certa medida, uma influência na ordem das prioridades manifestadas pelos administradores e gestores da formação. A valorização de critérios quantitativos e a atribuição de uma lógica acumulativa da formação (reminiscências atomísticas e positivistas) é-nos sugerida pelas preocupações que manifestam, os gestores da formação contínua, com o número de acções de formação a desenvolver no Plano de formação, o número de formadores em carteira ou o número de formandos abrangidos pela formação. Vejamos como algumas dessas preocupações patentes no discurso da directora do centro confirmam estes argumentos

“Se eu te disser que este foi o plano que me encheu as medidas, não foi (...) Acima de tudo abrangeu o **maior número possível de professores**, aliás, acho que neste momento nenhum professor do 1º ciclo e do pré-escolar ficou de fora...” (ENT.DIR, 1997).

“Na minha perspectiva o processo global teve uma lacuna, foi **poucas acções** para o 2º e 3º ciclos (...) O que mais me interessaria a mim era que o resultado do Plano fosse o **somatório** do que as pessoas contactadas querem... e nós pudessemos dar resposta” (ENT.DIR, 1997)

“O Plano está bastante rico... temos aí **18 acções acreditadas e o nosso Plano é feito de 8 ou 9...** porque não há público alvo e o PRODEP corta” “...eram **170 formandos**, receberam formação ... **menos 13**, (total 157)” (ENT.DIR, 1998)

Com efeito, este “discurso contabilístico” denuncia uma lógica gestionária que, em parte, é induzida pela instrumentalização da formação contínua.

Um segundo nível de reflexão que decorre da anterior prende-se com os objectivos da formação contínua superiormente consignados nos diplomas legais e normativos que a orientam, sugeridos como a **norma**, o referencial para o acto de avaliação externa. Na sua acepção mais corrente, a norma “designa um tipo de comportamento desejável do ponto de vista da manutenção dos sistemas”. (Matos, 1994:8). Se admitirmos que a norma deve constituir o padrão de regulação dos juízos da avaliação e, nesse sentido, harmonizar e adaptar a avaliação a esses princípios, também estaremos a admitir que uma das funções da avaliação é cumprir com os desígnios e a filosofia de uma política educativa centralista, sejam os da regulação social, da distribuição de oportunidades, legitimação da ordem político-económica, qualificação técnica-científica, tecnológica, ou outros.

Sabemos que a centralidade que a formação assumiu nas sociedades contemporâneas corresponde “ao grande mito do século XX” (Ferry, G. cit. por Canário, 1997:122) baseado na crença ilimitada das virtualidades da formação. Esta crença no campo da educação induziu a pensar-se que o sucesso das reformas dela dependia, como única forma de fazer face às rápidas mudanças sociais e tecnológicas e aos insidiosos interesses do mercado.

À volta desta fé ilimitada na formação, J.A Correia (1996b) escreve que se geraram lugares-comuns, que para além de terem reunido “consensos cognitivos”, se transformaram em verdades inquestionáveis.

O primeiro, ao estabelecer uma relação de causalidade linear entre a melhoria das qualificações dos professores individualmente considerados, através do investimento na formação e a qualidade do ensino, ocultando o efeito mediador que o nível organizacional e os contextos colectivos de trabalho têm na formação e na profissionalidade docente.

O segundo, assenta na ideia de que a formação contínua contribui sempre para a revalorização profissional dos professores admitindo-se que os sistemas de formação são sistemas de produção e distribuição de qualificações. Contudo, os saberes profissionais construídos nas interacções entre pares, ao longo do processo de socialização, constituem modos informais de apropriação de “saberes e saberes-fazer” (Lesne e Mianvielle, 1990:162). Apesar de não serem reconhecidos como “saberes legítimos” pelas instituições de formação e não lhes ser conferida uma “dignidade epistemológica” igual à dos saberes definidos como legítimos pelas instâncias de ensino superior (científicos, os didácticos, técnicos, etc.), contribuem para a qualificação dos professores e a formação em contexto⁷¹.

O terceiro lugar-comum tem por base uma dupla evidência que sustenta a ideia de que a formação contínua intervém nas carências de formação dos seus destinatários (lógica carencialista) admitindo-se, simultaneamente, que ela vai ao encontro das suas necessidades de formação aprioristicamente identificadas, excluindo-se da análise de necessidades as componentes sócio-organizacionais do exercício do trabalho e o processo social de produção dessas necessidades de formação.

⁷¹ Como defende Luísa A. Nunes, as possibilidades formativas são condicionadas pelo tipo de contexto, ou seja, pela organização, pelas interacções e relações existentes pela dinâmica de acção ou actividades desenvolvidas nos colectivos e pela actividade comunicacional que se estabelece entre os actores sociais. (Nunes, L.A., 1995, “As dimensões formativas dos contextos de trabalho”, in *Inovação, Formação Contínua em contextos de trabalho*, vol.8, Nº3, IIE.233-249)

Finalmente, o último lugar comum está intrinsecamente ligado à mistificação da formação como um bem universal, pela mesma razão que se admite que uma melhor qualidade da educação constitui um benefício para toda a sociedade. A promoção da qualidade é, nesta perspectiva, vista como um valor universal, isento de qualquer tendência política ou ética, lógica desmentida pela origem do próprio conceito cuja abordagem do tema da qualidade já tivemos oportunidade de desenvolver noutro momento deste estudo, associada ao mundo industrial e que veio substituir a lógica da quantidade por falência dos seus pressupostos⁷² (Correia, 1996b:16).

No centro da análise da avaliação coloca-se, desde logo, a importante questão da sua finalidade. Se esta se assume, politicamente, como um óbice da ideologia dominante constituindo um meio de desocultação da instrumentalidade dos discursos e dos pressupostos ideológicos da formação contínua dos professores ou se, pelo contrário, os confirma e aparece como mais um instrumento de legitimação, no sentido de contribuir para a naturalização do “lugares-comuns” geradores de consensos e, como tal, não passíveis de serem alvo de reflexão por parte dos actores sociais.

A questão dos objectivos da formação contínua é, em nossa perspectiva, uma questão central à avaliação na medida em que subentende uma determinada política e concepção de formação e de lógicas que lhe estão subjacentes. Estas exprimem-se através da planificação da formação, dos meios e processos, das actividades de regulação (actividades de controlo, de comportamentos e de avaliação), que constituirão os referenciais do nosso estudo, merecendo um desenvolvimento e um aprofundamento na última parte dedicada ao processo da análise interpretativa do material empírico recolhido a partir do dispositivo de avaliação externa.

⁷² No mundo industrial o modelo tecnicista, sem pôr em causa a “cultura taylorista procurou exercer um controlo especializado capaz de dar informações úteis às instâncias responsáveis por assegurar a reorganização do trabalho”(Correia, 1996b:16)

4. 2 - As questões levantadas pela avaliação externa

4.2.1 - Compreender a origem e razões do pedido

A avaliação externa do CFAE, aparentemente, constituiu uma iniciativa local autónoma se atendermos à possibilidade de escolha dos responsáveis pela realização ou não da mesma. Mas, na realidade, desde o primeiro momento e da primeira abordagem da directora à comissão pedagógica que esta decisão não foi pacífica nem consensual. As reacções foram diversas por parte dos elementos da comissão pedagógica que parece não terem entendido ou não quiseram entender, inicialmente, a razão de ser de uma avaliação externa, em parte porque, tal como a formação contínua, surgiu da iniciativa da administração. Ainda que não tenha sido imposta, ela esteve, desde logo, condicionada pelo seu financiamento, configurando-se quanto à sua origem, como “uma iniciativa externa de carácter proposto” (Santos Guerra, M.A,1995a:371). Todavia, as tensões que provocou desencadearam discussão e reflexão no interior da equipa, quanto á sua pertinência, sobre o que seria avaliado ou, ainda, quem e como deveria avaliar. Teve o mérito de desestabilizar uma rotina burocratizada pelo ritual das reuniões e pela discussão dos problemas de tipo administrativo (do tipo “aprova, não aprova”), instalando uma atitude de vigilância crítica face a um novo acontecimento. Com efeito, a avaliação externa permitiu o desencadear de sentimentos e emoções produzidos por um espaço de mediação e um novo “olhar associado a uma escuta, implicados diferentemente porque vindos do exterior”, proveniente do dispositivo metodológico da “pessoa-recurso” (J. Ardoino, in Prefácio à edição de G.Figari, 1996:22) que é o avaliador externo. Este dispositivo permitiu uma implicação e envolvimento dos actores sociais numa auto-reflexão sobre o seu próprio modo de estar procurando justificações para os seus actos e o dos outros, apesar de ter gerado, de início, alguma incomodidade associada ao desconhecimento das “regras do jogo”⁷³.

A exigência de clarificação e a negociação na fase inicial de construção do dispositivo de avaliação, permitiram o estabelecimento de uma relação de confiança que contribuiu para o esclarecimento dos princípios de base e das principais linhas

⁷³ Metáfora usada por Charles Hadji, para se referir às intenções que estão na base de uma avaliação. Esta noção, esclarece sobre a dimensão estratégica da comunicação entre os vários actores sociais em situação de interdependência, com interesses em conflito. É aqui tomada, no sentido de actividade organizada, regida por regras, traduzindo-se para os participantes num sucesso ou insucesso, num ganho ou perda. (Marc, Edmond; Picard, D,s/d, A Interacção social. RES, p.51. Para maior esclarecimentos, cf. Charles, Hadji, 1994 A Avaliação Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos.Porto Editora)

orientadoras da avaliação. No terreno, com os principais protagonistas foi negociado o tipo de avaliação a desenvolver, as finalidades, o tipo de participação e comprometimento dos actores, as metodologias e a calendarização das actividades. Nesta fase, procurou-se reflectir sobre questões que se colocam na avaliação e com as quais o avaliador e todos os interessados se debatem : porquê, quem, como, o quê, quando se avalia.

Todavia, a questão inicial que suscitou maior impacto no seio da Comissão Pedagógica foi “quem nos vem avaliar” que se pode traduzir na expressão quem tem esse direito, o que constituiu alguma discussão, dividindo opiniões, gerando algumas tensões e sentimentos de suspeição como revelaram os discursos produzidos por alguns desses protagonistas

“Quem nos vem avaliar ? (...) quem são eles (leia-se a “administração”) para nos avaliarem? (...) o que é que eles sabem para nos avaliarem?” (ENT.DIR, 1997)

“Eu manifestei-me contra que fosse uma pessoa que conhecesse o centro,... eu achava que devia ser alguém de fora... porque na minha perspectiva teria mais **isenção** para avaliar o que aqui se passa... que era preciso avaliar eu sempre fui de acordo”(ENT.C.P6, 1998)

“Tinha de ser o próprio conselho científico que tinha de mandar **alguém de lá de cima**”(ENT.CP2, 1997)

Estes depoimentos evidenciam, todavia, algumas contradições sobre quem deve avaliar, que estatuto ou lugar deve ocupar o avaliador em relação ao objecto avaliado, assunto que tem suscitado vivos debates. Mas, suscita um conjunto de questões e reflexões muito mais amplas. Compete à administração (ao Estado) ou aos actores sociais avaliar a acção social desenvolvida? Tem a administração esse direito? Com que finalidade? A avaliação deve ser assumida, exclusivamente, por avaliadores internos ou externos? Quais as vantagens de uns posicionamentos ou de outros? A atitude inicial dos elementos da comissão pedagógica pode ser ainda traduzida nas seguintes perguntas: quem está melhor colocado para avaliar a acção dos outros? Será que o estatuto de cientificidade de que dispõe a avaliação ou a condição de especialista atribuída ao avaliador é suficiente para colocar a avaliação ao abrigo de interesses sociais, políticos ou outros? O comportamento defensivo inicial dos actores envolvidos que leituras nos sugerem e a que reflexões nos conduzem?

A avaliação do Centro de Formação de Associação de Escolas partiu, como já referimos, da iniciativa da administração e, tal como demonstrou Philippe Meirieu, a propósito do estabelecimento de ensino enquanto objecto, (cit. por Hadji,C, 1994:53)

a reflexão deve colocar-se, dialecticamente, quer a um nível institucional, no sentido de esclarecer sobre a pertinência e legitimidade do Estado em avaliar a acção social, quer a nível local, em função da pertinência e legitimidade dos actores sociais que protagonizam a acção reflectirem sobre a sua própria experiência e (re)conduzirem a acção. Um outro nível da análise é de ordem epistemológica e metodológica ao interrogarmos as questões da objectividade e rigor de *quem está dentro* do processo ou para usarmos o termo usado por um dos elementos comissão pedagógica, poderá “*ser isento*”.

Tradicionalmente, a figura do avaliador externo, na avaliação de organizações educativas, tem estado associada à figura de inspectores ou de especialistas externos, alheios à instituição e sua dinâmica, assumindo os seus defensores que o não envolvimento destes na acção ou projecto que se avalia constitui uma garantia de isenção e objectividade. Todavia, muitos autores têm criticado, precisamente, essa relação de exterioridade ou de distanciamento, pela impossibilidade de estes alcançarem a amplitude e a compreensão global necessárias a uma visão holística dos fenómenos em estudo apoiando-se, normalmente, em metodologias que fornecem dados fragmentados e leituras parcelares da realidade. Este tipo de abordagem produz um efeito de “ultra-simplificação” na interpretação dos fenómenos em estudo (Yamamoto, 1983:97). Neste trabalho assumimos uma perspectiva integrada da avaliação externa, ao defendermos a figura de um avaliador que, apesar de exterior á equipa, se constitui numa figura colectiva ao promover o envolvimento e participação dos actores sociais no processo de avaliação. Neste sentido, a sua impregnação no contexto de estudo, neste caso, de um CFAE, permitir-lhe-á aceder à complexidade das dinâmicas de gestão e produção da formação contínua, quer se pretenda simplesmente avaliar resultados ou a orientação do processo (perspectiva etnográfica).

Com efeito, o carácter etnográfico que orientou a investigação permitiu essa “impregnação” o que constituiu uma vantagem. Sobre o problema enunciado da objectividade e rigor do avaliador que corporizam a filosofia positivista, contrapomos uma outra filosofia e epistemologia que corresponde, como é sabido, a uma metodologia que se quer, essa sim, rigorosa e multireferencial, tradutora de uma diversidade de dimensões e de registos, assunto que desenvolveremos noutro capítulo. Por agora, interessa referir que a “implicação distanciada” que o avaliador assumiu, permitiu estar simultaneamente “dentro e fora”. Dentro porque, tal como refere Guy Berger (1992), a especificidade e o carácter dos estudos sobre a educação e a formação requerem “uma relação de implicação que não é só comprometimento, no

sentido do desejo ou da vontade de produzir um determinado conhecimento, mas também envolvimento pessoal, institucional e nas metodologias utilizadas”; e fora, no sentido de se recuperar alguma exterioridade, não através de um distanciamento dos actores sociais, mas que permita ao investigador o discernimento analítico para proceder à análise interpretativa.

A familiaridade da presença do avaliador no terreno da pesquisa, já era anterior à formalização deste projecto de investigação, o que constituiu, em nossa perspectiva, um factor facilitador de proximidade entre os actores sociais envolvidos e o objecto de estudo. Todavia, este relacionamento motivado por razões pessoais e profissionais do avaliador externo com o centro e a escola-sede, foi motivo de algumas dúvidas iniciais, como veremos, no seio da comissão pedagógica. As vantagens, contudo, sobrepuseram-se às dúvidas iniciais e essa proximidade e acessibilidade ao contexto e aos actores que acompanharam todo o processo de investigação foi, particularmente, útil na situação de entrevista, como nos revelou a directora do centro

“Eu fiquei muito surpreendida quando li a entrevista depois de ter sido transcrita (...) **não pelo que disse, mas como o disse. Eu acho que isso faz parte do à vontade...** Por isso é que eu não corriji nada (...) É porque não se está preocupada em elaborar a mensagem... a mensagem sai... até o tom de voz já indicia aquilo que se quer dizer ao fim e ao cabo (...) penso que é muito mais rica desta forma.”(ENT.DIR, 1998).

Como veremos, estas circunstâncias permitiram, por um lado, o estabelecimento de uma relação de paridade facilitadora da colaboração e partilha e, por outro, promove a reflexão sobre o auto-conhecimento que a pessoa possui dos acontecimentos, ao ser mediada com um interlocutor. O *à vontade* enunciado permite uma certa fluidez e espontaneidade da narrativa, implícitas na afirmação “*não pelo que disse, mas como o disse*”, o que parece ter provocado, inclusivé, alguma estranheza no seu autor ao aceder ao texto “transcrito”.

O estabelecimento de uma relação de parceria que, progressivamente, se vai desenvolvendo entre os diferentes actores e o avaliador, cria elos unificadores que relevam da forma intercalar e episódica dos momentos formalmente instituídos para a avaliação externa. Efectivamente, não chega a haver uma rotura no relacionamento e acompanhamento das actividades desenvolvidas pelo centro que se intensificam, todavia, nos períodos convencionados para a avaliação externa.

A implicação e envolvimento do avaliador no terreno de estudo, contudo, assumiu diferentes graus ao longo do estudo, vendo-se reforçada numa primeira fase

de imersão, de negociação e de recolha dos dados, com os actores sociais (formandos, formadores, director e elementos da comissão pedagógica)⁷⁴.

O estatuto conquistado pelo avaliador ao longo do processo constitui-se entre o de um interlocutor, com quem se tem a oportunidade de expôr as ideias e confrontá-las ou, mesmo, delas discordar e o do avaliador de quem se espera uma competência científica e técnica, capaz de traduzir a complexidade, de se constituir como um mediador na difícil tarefa de compreender e interpretar a realidade. Nessa relação dialéctica é possível recuperar alguma exterioridade, não significando, todavia, nunca um distanciamento ou uma ruptura nas relações entre todos os protagonistas.

A questão da isenção enunciada pelos actores como uma característica atribuível à acção do avaliador coloca, também, a reflexão a um nível axiológico, na medida em que avaliar confere sempre poder (poder do cargo, poder científico) que poderá colocar avaliador e avaliados numa relação assimétrica. Neste sentido, a questão, tal como propõe J-M Barbier na avaliação institucional, já não é **“quem tem o direito”**, mas **“quem tem o poder”** de avaliar? (cit. por Hadji, 1994a:54)

O poder de avaliar, na perspectiva por nós assumida neste estudo, deve estar legitimamente nas mãos dos protagonistas da formação, dos que gerem, produzem e nela participam, reservando-se ao avaliador o papel de um mediador, tal como o trabalho de um “tecelão” (Hadji, C. 1994a:43) ao ter de relacionar, criar laços e tecer uma teia de relações, constituindo-se como intérprete e analista dos discursos, decodificando linguagens e traduzindo-lhes o sentido.

Mas esse direito reconhecido aos actores, não se limita à avaliação das acções frequentadas ou à maior ou menor participação no momento de prestar informações ou exprimir opiniões, através dos dispositivos metodológicos disponíveis. Deve ser-lhes reconhecido o direito de participarem na interpretação dos resultados, no debate público, no confronto **“do que foi”**, **“do que é”** e **“do que deverá ser”** a dinâmica local do centro de formação. Ao acederem à globalidade das dinâmicas de acção do centro alargam o campo de análise e o sentido crítico.

Com efeito, o acesso à informação e à participação pressupõe a partilha do poder mas, também, da responsabilidade social e política para tomar decisões e agir. O conhecimento parcial e fragmentado dos diferentes actores sociais sobre as práticas e dinâmicas do centro diminui a capacidade interventiva e crítica. Mesmo que acedam e participem individual ou colectivamente em diversos momentos da avaliação, quer nas situações das entrevistas formais ou nas conversas informais com o avaliador, todavia,

⁷⁴ Excepção feita a um elemento da comissão pedagógica que “evitou” a entrevista solicitada nos dois anos consecutivos, alegando indisponibilidade absoluta, face ao momento em que o pedido ocorreu coincidente com o final do 1º período.

o acesso à totalidade da informação só se tornou possível através da apresentação e do debate público da avaliação externa, o que permitiu uma visão global por parte dos actores, sobre as dinâmicas do centro, assunto que teremos oportunidade de desenvolver num outro momento deste trabalho.

4.2.2 - Delimitação e definição do objecto de estudo

A definição do objecto constitui um dos primeiros grandes dilemas que o avaliador tem de enfrentar. Avaliar o quê? Que fronteiras permitem delimitar o objecto? Quem poderá decidir? Esta última questão, no contexto de uma avaliação externa a um centro de formação parece apresentar-se como uma verdadeira-falsa questão, na medida em que, tal como sugere R.E.Stake, quem decide é o cliente, ou seja, quem encomenda ou faz o pedido. Da mesma maneira que afirma a necessidade de avaliar, designa o objecto da avaliação. É lícito interrogar, então, do ponto de vista da administração e dos gestores da formação sobre o que interessa avaliar? Tal como já referimos, o que parece poder identificar a intenção da administração quanto aos fins⁷⁵ da avaliação externa e do que se espera da acção dos centros de formação, isto é, que cumpram os objectivos definidos centralmente para a formação contínua de professores. Neste sentido, a avaliação resultaria numa acção de **verificação ou aferição da consecução dos objectivos fundamentais da formação contínua**, pré-determinados e tidos como referência.

Como refere M. Lesne podemos classificar “segundo os seus fins” as actividades a que se entregam os actores do processo de formação em práticas de controlo, de orientação e de avaliação” (cit por Hadji, 1994a:69). Interessa clarificar, com efeito, a oposição que habitualmente é feita entre uma acção de avaliação e de controlo, na medida em que estas duas concepções nos reenviam para epistemologias diferentes.

Para Jacques Ardoino e Guy Berger, “o controlo tem por objectivo verificar o grau de conformidade entre os fenómenos que ocorrem numa dada situação e um modelo pré-existente de referência”. (cit. por Hadji, 1994a:71). Mas a avaliação para estes autores, é entendida como como um processo de questionamento da realidade observada, um atribuir de sentido aos diferentes discursos e práticas dos actores sociais nos seus contextos, perspectiva com a qual partilhámos.

Neste sentido, a reflexão que temos vindo a desenvolver sobre a avaliação com um referencial pré-determinado, ao impôr normas exteriores aos actores sociais, corre

⁷⁵ A ambiguidade do termo fins precisa de alguns esclarecimentos que se apoiam em Daniel Hameline, ao distinguir os **fins** das **finalidades** e dos **objectivos**. Segundo este autor, as finalidades dizem respeito ao longo termo, a grandes princípios orientadores, associados a valores. Os objectivos, enunciam intenções de curto prazo, traduzíveis nos resultados esperados. Entre um princípio geral e a determinação de comportamentos particulares esperados, os fins definem as intenções perseguidas por um determinado grupo face a um público específico, para quem está dirigido um determinado programa, o qual será válido ou não, em função dos resultados pretendidos. Fim e resultados pretendidos ou esperados nesta perspectiva estão intrinsecamente relacionados. (Hameline, 1979, cit. por Hadji C., 1994a:69)

o risco de criar hábitos de conformismo ou atitudes de rejeição podendo constituir formas de instrumentalização da acção e da própria avaliação.

Na continuação das teses defendidas por J.Arduino e Berger (cit por Hadji, 1994 a:71) na actualidade, a conceptualização do controlo evoluiu, passando de uma forma “arcaica” associada a uma intencionalidade de “polícia social”, para uma nova concepção em que os argumentos utilizados são mais subtis e camuflados. Sob uma retórica oficial visando princípios de optimização, eficiência e de eficácia do funcionamento dos programas sociais, passaram a constituir os “slogans” do desenvolvimento e da modernidade. Como prefere afirmar J.A.Correia, constituem “lugares-comuns” que pela sua capacidade intrínseca de gerarem consensos, se transformam em evidências inquestionáveis⁷⁶ (1996b:49).

Mas retomando o questionamento inicial que serve de base à nossa reflexão, avaliamos para quê? A pergunta supõe um fim em si. Como representam os actores sociais esse fim? Tal como refere Matos, “é a natureza do fim tal como a representamos para nós que determina o que avaliamos (o objecto) e o modo como avaliamos (as técnicas) que usamos formalmente “e que traduz, de algum modo, “aquilo a que atribuímos valor”. (1994:13).

Por esse facto torna-se fundamental, tanto para o avaliador como para os actores sociais que participam na avaliação, clarificar esses fins, identificar as nossas intenções face ao que pretendemos alcançar com a avaliação porque esta, “é uma questão tanto mais problemática em avaliação quanto menos dela temos consciência clara”, (Ibidem,13) tornando-se fundamental esse trabalho de consciencialização e de explicitação entre todos os participantes. No plano da análise que nos ocupa, podemos identificar nos actores sociais, interesses e representações diferenciadas.

Num primeiro momento, os responsáveis locais pela gestão da formação demonstraram possuir uma ideia pouco segura e fundamentada do papel que a avaliação devia cumprir e qual o seu objecto (sobre o que avaliar?). Esta constituiu uma das dimensões que o processo de reflexão e construção da própria avaliação permitiu desenvolver e que foi evoluindo no decurso da mesma. As representações dos actores sociais sobre a avaliação externa, demonstraram haver uma certa confusão entre o objecto de estudo, as dinâmicas do centro e os objectivos do Plano de

⁷⁶ Daniel Hameline, em “Courants et contre-courants dans la pedagogie contemporaine”, procura demonstrar que as ideias modernas em educação se estruturam pela aceitação tácita de três lugares comuns: a crença no progresso, a educabilidade do homem e a aceitação da superioridade da democracia igualitária” (Hameline D., 1986, cit por J.A.Correia, 1996b:49)

Formação. Ainda que a avaliação do Plano de Formação constitua uma dimensão a estudar, como parece evidente, não se limita unicamente a esse aspecto. A dimensão que assume é mais global, holística procurando compreender os actores sociais e as suas lógicas discursivas e acção. Que tipo de leituras e questionamento nos sugerem a diversidade das respostas manifestadas por alguns elementos da comissão pedagógica e a directora ao serem solicitados a pronunciarem-se sobre o que avaliar? Que aspectos a avaliação deverá privilegiar? A título ilustrativo, estes são alguns dos seus testemunhos

“Os aspectos que permitem aferir da consecução dos objectivos dos sucessivos projectos (*leia-se planos de formação*) que têm sido levados a cabo”(ENT.C.P4,1997)

“Avaliar o papel dos vários actores neste processo... nomeadamente da comissão pedagógica...”; “...no sentido de aferir a situação, de saber o que estavamos a fazer e podermos reformular a nossa postura perante este ou aquele acontecimento (ENT. DIR, 1997, 1998)

“Avaliar o tipo de acções que são realizadas... o que os formandos pensam sobre as acções que frequentaram...”; “saber como é que as coisas funcionam depois de receberem a formação” (ENT C.P3:,1997; 1998)

“Avaliar a oferta... e aquilo que eles retiram das acções de formação” (ENT.C.P2, 1997)

“Avaliar o impacto do centro junto da comunidade (ENT.C.P1,1997)

No âmbito da avaliação externa realizada entre Outubro e Dezembro de 1997, tornou-se evidente a dificuldade sentida pelos professores quanto à clarificação dos fins da avaliação externa. Pelas respostas dadas a um inquérito dirigido a uma amostra de, aproximadamente, uma centena de docentes que estiveram envolvidos na formação contínua⁷⁷, constatou-se que muitas delas identificavam a avaliação externa

⁷⁷ No âmbito da Avaliação Externa do CFAE, iniciado em 1997, dos 100 questionários distribuídos pelos docentes que tinham participado em acções de formação, foram devolvidos 67, envolvendo professores de vários concelhos e de todos os níveis de ensino. Tendo-lhes sido perguntado se estavam de acordo com a Avaliação Externa do Centro de Formação e uma explicitação da resposta, 60% dos inquiridos respondeu que sim, 22% que não e 18% não responderam. Já quanto às razões das suas respostas, dos que responderam afirmativamente, podemos apurar que estes evidenciaram aspectos valorativos que atravessam a dinâmica do próprio centro e a acção dos seus gestores. A título ilustrativo apresentamos algumas das razões apresentadas pelos professores inquiridos para estarem de acordo com a avaliação externa : **optimizar** o funcionamento do Centro de Formação; **melhorar** os aspectos negativos/menos adequados; **ir ao encontro das necessidades/expectativas** dos professores; **criar novas modalidades** de formação; **evitar distorções** (avaliação interna); **avaliar da consecução dos objectivos**/do trabalho realizado; **enriquecimento da reflexão** sobre a formação; **ouvir as opiniões** dos professores; “**feed-back**” /redireccionar acções futuras;

com a avaliação das acções de formação, constituindo, com efeito, uma das suas dimensões. Este facto, levou a que o próprio centro e seus gestores reconhecessem a importância de uma acção de divulgação e informação que permitisse uma reflexão mais alargada sobre as questões da avaliação no processo da formação contínua, envolvendo todos os actores sociais.

A complexidade do contexto de estudo e a diversidade de interesses e representações evidenciadas pelos actores sobre a avaliação exige, com efeito, da parte do avaliador, um trabalho de elucidação definindo alguns princípios orientadores e sobre o que incidirá a avaliação. O objecto de estudo, todavia, numa fase inicial, nem sempre é claro, mesmo que pertencendo à ordem dos factos (o referido), mas não dos factos que resultam da apreensão sensível e imediata que os sujeitos fazem deles, é um construído com base na experiência directa vivida à qual se atribui um significado, correndo-se o risco de o objecto nem sempre corresponder à realidade, mas apenas a aspectos exteriores dessa mesma realidade (Matos, 1994:14). A esta dificuldade acrescida sobre o funcionamento do acto de avaliar, que se traduz pelas dificuldades referidas em identificar a natureza do objecto, outra operação se impõe ao avaliador que é a de criar indicadores seguros sobre os quais incidirá a avaliação.

Quanto ao problema da delimitação do campo, identificamos um conjunto de questões possíveis, sugeridas pela multidimensionalidade do objecto, que traduziremos do seguinte modo: estaremos a avaliar um sistema, um serviço ou uma organização⁷⁸?

Trata-se de avaliar um programa de formação⁷⁹ ou um dispositivo de formação? O conceito de dispositivo, é aqui usado no sentido que é dado por Figari, não se

aferição dos resultados da formação; **articulação** entre os objectivos do centro e os dos professores; **auto-conhecimento/reflexão crítica** construtiva; **credibilizar** o centro/equipa. Quanto às razões porque estavam em desacordo enunciaram as seguintes: os professores não deviam ser **submetidos** à avaliação; os cursos só deviam ser **avaliados durante** a formação; grau de **subjectividade** da avaliação; a avaliação devia ser realizada por uma **equipa externa**; o Centro devia ter 100% de **autonomia**; não deviam ser **fiscalizados**; a dinâmica do Centro só devia ser avaliada pelos seus **intervenientes**; a avaliação é um **mal menor** do sistema. (In Relatório Final de Avaliação Externa do CEFOCC, 1997).

⁷⁸ Se pensada em sentido restrito, assume-se como um organismo com uma estrutura estável, obedecendo a certas regras de funcionamento e perseguindo certas funções sociais; se pensada em sentido lato, define-se como um conjunto estruturado de valores, de normas, de papeis, de modelos de conduta e de relações. (Marc, E., e Picard, D., s/d, p.99) É este o sentido conferido ao conceito de organização, para designar o Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) e a sua dinâmica, objecto do nosso estudo.

⁷⁹ Para Stufflebeam et al. um **programa** é "um esforço especializado" no interior de um sistema, enquanto para R.E.Stake é um termo amplo que abrange os conteúdos do estudo, as metodologias e o quadro estrutural de um sistema de ensino ou de formação (cit por Hadji: 1994a:55). Um sistema de formação, no caso que nos ocupa, comportaria os administradores e gestores da formação, os formadores, os formandos, os funcionários,

limitando à estrutura do centro de formação e à sua organização formal, às estratégias ou à planificação, mas interessando-se pelas lógicas de acção dos seus protagonistas, no sentido de se apreender a dinâmica global dos actores sociais. Com efeito, a resposta para a questão por nós colocada sobre o campo e sua delimitação, encontra-se, precisamente, nesta definição que acabamos de enunciar.

É neste sentido que o conceito de dispositivo formativo parece poder identificar e definir melhor o contexto em que este estudo se inscreve, não se restringindo apenas ao quadro de um conjunto de actividades de formação, mas a um **“constructo da acção colectiva”** (Croizier e Friedberg, 1977, cit por G.Figari, 1996:30-31) e que foi objecto de uma operação de avaliação externa, a longo prazo, ainda que intercalada no tempo, mas cuja espacialidade e temporalidade não se limitou ao confronto com os processos (formativos) acabados, nem se circunscreveu à apreciação dos produtos, alargando o seu espaço de acção e projecção a outros contextos e situações que envolveram outros actores sociais, situados a vários níveis de representação da estrutura organizacional da formação contínua de professores (local, regional e nacional)⁸⁰.

Com efeito, a avaliação externa constitui um analisador da acção humana, cuja complexidade é atravessada por diferentes lógicas conflituantes, assentes em redes hierarquizadas, umas colegiais e pedagógicas e outras administrativas (Derouet, 1995).

as escolas, os órgãos de gestão, os professores, o Plano de Formação, as actividades do Centro que não são financiadas, o financiamento, os equipamentos, outros agentes da comunidade educativa, etc., elementos que interactuam e se condicionam).

⁸⁰ Referimo-nos, concretamente, a outros acontecimentos e momentos em que a acção do avaliador se desenvolveu implicando e envolvendo outros actores e contextos. Com efeito, a acção da avaliação para além dos tempos ou período que lhe está formalmente reservada, ampliou-se, projectando-se na comunidade educativa, como são exemplo, os da apresentação pública e divulgação da avaliação externa inserida no Programa de apresentação do Plano de Formação, abrindo-se o debate público e a confrontação dos resultados a todos os actores sociais, onde participam os professores, os representantes locais da formação, os representantes da administração e gestão das escolas, e outros representantes da comunidade educativa, bem como dos órgãos de coordenação regional da DREN e do FOCO. Outro importante acontecimento e momento de divulgação da avaliação externa, foi a representação do Centro de Formação, num Seminário promovido pelo FOCO/Norte, no Porto, que permitiu alargar a reflexão a outros actores e níveis focalizando e problematizando algumas das questões emergentes dos anteriores processos avaliativos desenvolvidos no CFAE).

CAPITULO V

DAS LÓGICAS DA AVALIAÇÃO ÀS LÓGICAS DA FORMAÇÃO

5.1 – O processo da institucionalização da formação

5.1.1- Do quadro político-institucional, à dinâmica organizacional do CFAE

O CFAE objecto do estudo foi constituído em finais de 1992, na sequência do processo de institucionalização da formação contínua de professores. Decorrente da publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua que a regulamentou esteve associada a um forte dispositivo financeiro (Programa FOCO e FORGEST). Com efeito Rui Canário (1994b:15), desde o primeiro momento questionou a criação dos centros de formação e o seu futuro, na medida em que se tratava, claramente, de uma iniciativa estatal produzida com objectivos bem definidos, com base numa concepção neo-tayloriana da organização e administração da educação e da formação, destinada a ser aplicada nas periferias do sistema.

Tentaremos problematizar o modo e o contexto em que este processo decorreu, as competências que foram atribuídas aos seus principais protagonistas, as características organizacionais da sua estrutura organizacional e os impactos que gerou na nas instituições educativas e nos professores.

Tal como refere Correia e al. (1997:67) num estudo recente, as lógicas que presidiram à constituição dos centros foram bastante convergentes nas diferentes regiões do país não havendo grandes diferenças ou especificidades regionais no que diz respeito à fase de implementação. Como se sabe foi fortemente tutelada pela administração, tendo-se verificado, logo desde o primeiro momento, um protagonismo dos presidentes dos conselhos directivos e a intervenção directa das Direcções Regionais de Educação.

Também as escolas da área de influência deste centro foram contactadas pela administração regional (Direcção Regional de Educação do Norte) que desenvolveu todos os esforços para que fossem criadas estas estruturas envolvendo-se, activamente, quer na promoção de reuniões e na mobilização destes protagonistas, quer a um nível mais indirecto e simbólico na inculcação de toda a “moldura burocrática e administrativa” divulgando os mecanismos e os procedimentos que conduziram à eleição dos representantes dos ensinos pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino básico.

“Nós fomos contactados por alguém ligado á DREN que convocou os Conselhos Directivos para uma reunião... penso que até foi no Porto a primeira.... para

informar sobre o que é que iria surgir em termos de formação e como é que iria ser estruturada. Depois, a partir daí, houve mais reuniões, já a nível distrital, penso que no Centro de Área Educativa (...) depois começou o processo de associação voluntária das escolas. As escolas começaram a agrupar-se por proximidade ou afinidades...” (ENT.C.P6.,1998)

A escolha da escola-sede, seguiu a mesma lógica que esteve presente na constituição do centro, isto é, a selecção foi feita entre as escolas do 2º, 3º ciclos e secundário, do ensino oficial obedecendo, fundamentalmente, a critérios relacionados com as condições físicas e estruturais dessas escolas⁸¹.

Com efeito, o Centro de Formação ficou sediado numa escola EB2,3 e Sec., apesar dos muitos constrangimentos e vicissitudes por que passou, nomeadamente, a falta de condições de espaços e de recursos o que constituiu, paralelamente, um dos motivos da aceitação do centro ao serem percepcionadas, pela própria Presidente do Conselho Directivo, possíveis vantagens na angariação de recursos materiais e financeiros que ficariam afectados à escola-sede.

“Na altura fui bastante renitente a isso... depois fui-me acomodando porque, entretanto, o benefício compensa muito mais (...) acabou por ficar nesta escola que também não tinha muitas condições mas era a melhorzinha. Já desde o início se reconhecia que não havia espaço físico que desse boas condições de trabalho á sede de um centro de formação, tal como ainda não há hoje, mas dentro das três (escolas) ainda era aquela que tinha algum espaço, ainda que exíguo, as outras não tinham...” (ENT.C.P6.,1998)

As dificuldades materiais parecem, contudo, não terem constituído os únicos constrangimentos porque passou o centro cujos disfuncionamentos iniciais afectaram, durante muito tempo, as relações institucionais. Estes constrangimentos, referidos por alguns autores (Correia,1997, Canário, 1994) marcaram negativamente a fase de optimismo da criação dos centros de formação por se acreditar que podiam constituir “o mais importante espaço institucional susceptível de potenciar o desenvolvimento de práticas de formação capazes de aprofundarem o propósito de valorizar a contribuição da formação para a construção de novos actores educativos” (Correia,1997:63).

A situação de monodependência financeira relativamente ao programa FOCO que os subordinou às regras e pressões do controlo burocrático e administrativo afectaram, necessariamente, a capacidade de gerirem de forma autónoma e colegial os centros e

⁸¹ As escolas do ensino particular ficaram à partida excluídas de se poderem candidatar a escola sede, devido à dependência financeira dos programas FOCO e FORGEST e de serem usados fundos públicos.

as suas dinâmicas, estabelecendo colectivamente as prioridades locais de formação. Podemos recolher das entrevistas muitos testemunhos que confirmam as múltiplas dependências que “espartilham” (expressão frequentemente usada nos discursos produzidos pelos entrevistados) a iniciativa e a acção do centro

“O centro começou e no início, enquanto não se adquiriu a filosofia da formação e não se começou a divulgar a maneira como devia ser essa formação, teve altos e baixos, períodos em que funcionou e outros em que esteve completamente parado, não por razões do próprio centro, mas por razões exteriores... É que não funcionaram acções por falta de financiamento, não houve dinheiro. Não sei que problema tinha havido em Bruxelas que não veio dinheiro para a formação e portanto nesse ano não houve formação” (ENT.C.P.6,1998)

“Temos um representante no conselho nacional de educação e essas preocupações são transmitidas por nós, no sentido de haver uma maior abertura do conselho científico (...) Quando o conselho científico der autonomia aos centros, como por exemplo, ser possível fazer acreditar horas de formação de seminários (...) eu garanto que os centros de formação vão ter outra dinâmica” (ENT.DIR, 1998)”

Mas muitas outras razões podem ser atribuídas para explicar as dificuldades e os constrangimentos sentidos pelo centro alvo do estudo. Em primeiro lugar, o próprio processo da constituição inicial, ao ser fortemente tutelado pela administração, pode não ter correspondido a uma necessidade e vontade sentida pelas escolas, o que de facto parece confirmar-se face à actual relação de exterioridade que estas mantêm com o centro. Não foi pacífico, da parte das escolas, aceitar uma estratégia vertical que, paradoxalmente, se anunciou como “descentralizadora”. O seu carácter obrigatório, em conjugação com a dependência daquela na mobilidade da carreira docente (lógica instrumental) e a dependência financeira (PRODEPdependência), frustrou muitas das expectativas dos que acreditaram numa descentralização e autonomia real na produção e gestão da formação. Nos que inicialmente resisitiram ao sistema racional-formal da formação (“o espartilho”), mobilizando iniciativas emancipatórias e inovadoras criou uma certa acomodação e a naturalização dos constrangimentos como se podem depreender de alguns discursos produzidos pelos actores implicados neste estudo

“No início foi uma resistência terrível. (...) Ultimamente, acho que as coisas estão a caminhar no bom sentido porque primeiro já se conseguiu incutir um pouco mais nas pessoas a necessidade da formação, não só pelos créditos (...) embora essa mentalidade ainda prolifere muito entre os nossos colegas, mas já há menos resistência” (ENT.CP6,1998)

A “resistência” é aqui entendida como uma obstaculização à acção dos gestores do modelo instituinte da formação contínua, numa perspectiva ortopédica e adaptativa

da formação. Na verdade, a resistência dos actores pode ser vista como uma reacção contra a introdução de um sistema formal-legal da formação contínua, realizada de modo vertical, em que o “centro” exporta “soluções” usando estratégias persuasivas para impô-las à “periferia”. De facto, ela é um indicador fundamental de uma assimilação acrítica das normas e da instrumentalização dos processos de execução das disposições emanadas centralmente. Como sugere Canário (1995:36) estamos perante um paradoxo, na medida em que os professores sendo os principais destinatários da formação e vistos como um recurso para se alcançar a mudança necessária, face à “resistência” que oferecem são, simultaneamente, o principal obstáculo.

Apesar dos CFAE terem surgido por iniciativa da administração, por parte dos actores são-lhes reconhecidas potencialidades parecendo não limitarem o seu papel e funções ao “imediatismo” da conjuntura que os tornou possível.

“É evidente que este modelo de formação tem como virtualidade o aparecimento dos centros de formação de associação de escolas que foi uma coisa óptima que aconteceu. Se calhar, no início, até o próprio ministério não estaria à espera que os professores agarassem do modo como o fizeram, porque não havia experiência nenhuma nesse campo ...”(ENT, C.P3.1997)

Todavia, a percepção dos constrangimentos de tipo formal-legal, burocráticos e administrativos a que estão sujeitos e do seu carácter instrumental é dominante nos seus discursos.

“O que eu acho negativo na formação, é ter a implicação que tem na carreira” (ENT, C.P3.1997)

“Há uma série de condicionalismos que não se podem ultrapassar... temos de nos cingir aquilo que está ali (ordenamento jurídico), por um lado é um “espartilho” (ENT.CP3,1998)

“ Eu acho que os centros estão condicionados pelas verbas, por isto, por aquilo... estão “espartilhados” e não podem sair muito fora daquele âmbito” (ENT.C.P.5, 1998)

Como escreveram Barroso e Canário (1995), na fase inicial de implementação dos centros, as principais preocupações e a aposta da administração e dos seus representantes foram, inequivocamente, de natureza política e administrativa. Por um lado, de acordo com uma lógica carencialista, por se acreditar que mais formação constituía uma condição necessária (e suficiente) para a concretização e generalização

da reforma precozinada pelo Estado; por outro lado, os centros encarados como entidades “desconcentradas” permitiriam assegurar a execução financeira favorecida pela conjuntura política e económica, de acordo com uma lógica instrumental.

No plano estratégico da acção desenvolvida, nesse período, pela administração, o apoio dado consistiu em promover a construção do aparelho administrativo e burocrático na periferia do sistema, de modo a serem criados os órgãos de direcção e gestão e os espaços institucionais que cumpririam esses objectivos, terminando aí o cumprimento das suas incumbências e funções. Com efeito, o modo como decorreu, localmente, este processo foi-nos narrado pela presidente do conselho directivo da escola sede:

“A primeira fase de negociações... foi para reuniões, para dizer o que era, para que era, como se poderia fazer, que benefícios é que iria haver... depois a fase mais burocrática... as instalações para o centro... o processo das eleições decorreu depois entre as escolas que pretendiam associar-se...” (ENT.C.P6,1998)

Parece-nos que em nenhum momento houve uma reflexão direccionada para um dinâmica alicerçada na perspectiva de um PROJECTO comum, através do qual as escolas associadas se viessem a identificar, na construção de uma tipologia de formação mais consentânea com as actuais tendências na formação de adultos. Promotora do desenvolvimento pessoal, privilegiando um trabalho de reflexividade crítica das práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal; do desenvolvimento profissional, no sentido de alcançar uma mudança articulada do professor e dos contextos de trabalho; do desenvolvimento organizacional possibilitando aos professores uma dimensão territorial, que pela formação conduzisse à progressiva autonomia nas decisões educativas e formativas (Nóvoa, 1992)

Todavia, assistimos a uma associação das escolas, mais virtual do que real, “pois na realidade não tem base associativa, sendo uma emanção jurídica-administrativa do Estado e uma emanção local. E sendo uma emanção local é, em grande medida, também, uma emanção do aparelho administrativo e burocrático local” (Ferreira, F.I, 1998:31) o que de alguma forma, contribuiu para aquilo que constitui, na generalidade dos centros, uma formação dirigida fundamentalmente para destinatários individuais carenciados de créditos para a progressão na carreira.

Os CFAEs, tal como refere J.A.Correia e al., tendem “a autonomizar-se dos contextos educativos locais para se subordinarem a uma lógica de produção de necessidades de formação estruturada em torno da aplicação de regras universais aos indivíduos que habitam estes contextos educativos” (1997:70)

Com base num estudo recente desenvolvido por J.A., Correia e al., com efeito, não é de estranhar que apenas 5,6% dos centros inquiridos tenham em conta os projectos educativos das escolas associadas, ao definirem os critérios de selecção dos candidatos às acções de formação (Ibidem,70)

Se se considerar que “ o projecto veicula uma intenção estratégica que consiste em transformar a Escola através da participação e da implicação na resolução de problemas locais, assumidos agora como uma questão inscrita no desenvolvimento profissional” (Matos, 1996:87), então a ausência de projectos contribuiu para que a formação se estruturasse com base numa lógica de “catálogo” de acções de formação, concebida exteriormente ao público a quem se destina e aos seus contextos de trabalho, sem qualquer ligação entre si e sujeita às normas impostas pelo regime jurídico e pelo regulamento do FOCO. Sobre este assunto, parecem eloquentes algumas análises críticas veiculadas pelos discursos dos protagonistas deste estudo.

“Os professores precisam de iniciativas mais ligadas á realidade, porque a maior parte das acções que são apresentadas no FOCO, eu acho que não dizem muito aos professores...” (ENT.C.P5, 1998)

“A modalidade Projecto penso que teria, pelo menos aqui nesta escola, alguma adesão porque há projectos que estão no terreno e gostaríamos que esses projectos pudessem ser apresentados (...) se calhar fazia falta termos algum espaço, até com outras escolas que, inclusivamente tenham (desenvolvido) outras modalidades (...) O que as acções têm, é que são o modelo mais simples... A gente chega ali, senta-se, no fim faz um trabalhinho (...) Mas também, de um momento para o outro, aparece alguém e a coisa despona...” (ENT.C.P.3, 1997)

Com base nos estudos mais recentes sobre os Centros de Formação Contínua de Professores, (Canário, R.,1994b; Amiguiño, Brandão Miguéns,1994; Barroso e Canário,1995; Correia, J.A e al,1997; Ferreira, F.I,1998; Silva M.F.,1997) se se tiverem em conta os constrangimentos e as oportunidades que lhes estão associados podemos identificar duas tendências conflitantes quanto ao seu futuro:

- a) uma tendência para a cristalização de um mercado de formação, regido pelos critérios da oferta e da procura individual de formação, em que os centros se assumem como meras agências de formação ao serviço da gestão das carreiras dos professores (Correia e al. 1997), com base numa lógica instrumental e burocrática e na dependência dos órgãos centrais e regionais.;
- b) uma tendência para evoluírem como centros de recursos de formação, promovendo a constituição de redes e territórios educativos, através do estabelecimento de parcerias com outros parceiros locais, propiciando

intercâmbios de saberes e de experiências, facilitando a produção de materiais, estimulando a pesquisa como dimensão formativa, organizando e disponibilizando documentação e desenvolvendo actividades estruturantes de animação (Canário,1994:53).

O actual conhecimento produzido pelos trabalhos de investigação que têm vindo a ser desenvolvidos no campo da formação contínua e por nós já referenciados, sobre as lógicas e dinâmicas dos centros e dos seus principais protagonistas, (directores, representantes na comissão pedagógica, presidentes dos conselhos executivos, formadores, etc), parecem ser induzidas pelo carácter centralista, racionalizador e instrumental do quadro formal-legal da formação. Todavia, esta lógica coexiste e é conflituante com outra que apela à autonomia e iniciativa dos actores localmente situados, contribuindo de forma decisiva para o reforço da profissionalidade docente.

Somos levados a concordar com estes estudos que afirmam não se poder atribuir, exclusivamente, a responsabilidade e indução destas lógicas dominantes às condicionantes macro estruturais ou, se se quiser, a uma entidade isolada e em abstracto. A administração central ao criar um quadro normativo que se traduziu no regime jurídico da formação contínua e as condições favoráveis de financiamento do qual os centros dependem, inegavelmente, provocou constrangimentos e limites à acção autónoma por parte dos gestores da formação. Todavia, todos e cada um dos actores sociais também assumem responsabilidades políticas e dispõem de margens de acção autónoma ou como afirma Crozier e Fridberg (1977) zonas que não estão reguladas e que se constituem como espaços de criação colectiva favoráveis à emergência de dimensões formativas nos contextos de trabalho.

Com efeito, alguns dos principais protagonistas que gerem os centros de formação ou se demitiram ou se acomodaram ao *status quo*, limitando-se a uma atitude crítica sem, contudo, chegar a ser problematizadora, de modo a promover a reflexão nos espaços pedagógicos legítimos. Outros, não quiseram ou não estiveram interessados em admitir a emergência de um novo poder no seu espaço de acção, (o do director) como foi o caso dos órgãos directivos das escolas dos ensinos básicos e secundário que por inerência são também elementos do órgão de direcção dos centros de formação. Estas e outras circunstâncias explicam, em certa medida, na actualidade, a relativa passividade e ausência de iniciativas das escolas, bem como a naturalização de um modelo escolarizado, coerente com uma lógica instrumental, funcionalmente articulada com a progressão na carreira.

No plano da gestão do centro, critica-se o protagonismo e liderança assumida pela directora, todavia, admite-se a relação de exterioridade e o papel de mera

regulação que está reservado à comissão pedagógica, sendo menosprezada a dimensão política que lhe está associada enquanto órgão de direcção. A sua implicação estratégica no estabelecimento de dinâmicas colectivas e territoriais, envolvendo os colectivos de uma ou várias escolas associadas, fomentando a auto e hetero-reflexão entre os pares, articulando projectos, promovendo o intercâmbio de experiências entre diversos estabelecimentos de ensino ou promovendo parcerias conduziria, inevitavelmente, a uma dinâmica emancipatória da formação, de modo a contrariar a lógica dominante do actual modelo instituído.

Por outro lado, alguns estudos que nos têm servido de referência, sublinharam o aparecimento de um novo actor – o director do centro – como sendo a figura que melhor representa o papel do “executivo do Ministério e o líder local no domínio da formação” (Barroso e Canário, 1995:267). Por esse facto, é que os directores, na sua generalidade, não puseram em causa ou problematizaram o modelo de formação e o facto de se constituírem num órgão unipessoal assumindo um papel dominante na estrutura organizativa⁸². Isto induz-nos a pensar a sua concordância ao serem beneficiários de um certo protagonismo pessoal o que, evidentemente, não se espera que o venham a admitir como constrangimento a uma dinâmica colegial⁸³.

Tal como escreveu Rui Canário (1994b) o director veio a constituir-se “numa figura central, mas tendencialmente solitária” augurando para o desempenho dos directores uma “dimensão quixotesca” face à amplitude das tarefas que sobre ele se abateram.

Esta percepção do papel do director como uma figura central está presente nos discursos dos elementos da comissão pedagógica, que parecem admitir que esse protagonismo, legitimado pelo RJFC, produz efeitos de demissão e delegação de

⁸² Por uma questão de elementar justiça, referimos algumas excepções, porque publicitadas e que merecem ser aqui referenciadas. Entre outros, a homenagem póstuma, a Maria Conceição Madruga, que foi uma dessas vozes que constituíram um exemplo de inconformismo e de resistência esclarecida procurando, no exercício do cargo de directora de um centro de formação, uma coerência que permitiu usar as limitadas margens de liberdade que o sistema permite, no constante superar dos constrangimentos, ao apostar numa alternativa ao modelo escolar, constituindo um círculo de estudos na comissão pedagógica, como forma de auto-formação e auto-reflexão”, sobre o modo de “gerir a formação em ligação directa com as escolas representadas e gerar no seu seio formação” (Nunes, 1996: 18)

⁸³ No estudo, já referenciado, de J.A Correia, Caramelo e Vaz (1997), um número significativo de directores justificam a aceitação do cargo, por acreditarem que estas funções lhes permitem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino (19,2%), para melhorar a formação dos professores (23,1%) ou contribuir para a construção da identidade docente (2 professores apenas).

competências que lhes estavam reservados na gestão da formação. Ainda que este argumento pretenda ocultar a conflitualidade e os jogos de poderes inerentes às relações entre diferentes membros de uma organização, contudo, também serve de justificação para a falta de iniciativa e implicação deste colectivo, limitando as possibilidades de criarem dinâmicas mais colaborativas. Como afirmaram alguns dos representantes da comissão pedagógica, muitas das funções que lhes competia assumir ou promover são, deste modo, asseguradas pela directora do centro.

“Esta comissão, não sei como funcionam as outras comissões, acho que é pouco participativa. No fundo o director do centro é quem centraliza tudo, faz tudo, porque **é ela que faz tudo** (...) A (nome da directora), competente e dinâmica como é, acho que chama muito a ela ... ela resolve muitas coisas... mas acho que devia distribuir um pouco mais o trabalho e aí já daria para a comissão pedagógica ser mais activa” (ENT. C.P2.,1997)

“O ordenamento jurídico da maneira que está feito assenta essencialmente, no meu ponto de vista, na figura do director (...) por constrangimentos vários os elementos da comissão pedagógica acabam por delegar uma série de competências que têm e que são muitas (...) É evidente que nós delegamos. Vamos lá uma vez por mês, é-nos apresentado o plano de Formação e... também reconhecemos que pouco fazemos e pouco damos ao centro” (Ent,C.P.3, 1998).

Para a generalidade dos elementos da comissão pedagógica, todavia, esta constitui uma via cómoda, na medida em que, sem abdicarem do papel de regulação e o poder de decisão que lhes confere o RJFC, ficam libertos da acção directa, ou seja, mantêm uma certa distância da concepção e da execução, fazendo uso do poder de decidir, aprovar ou não aprovar as propostas *à priori* elaboradas pela directora do centro e apresentadas nas reuniões da comissão pedagógica.

“Uma reunião uma vez por mês ou nem isso, não chega, porque funciona, apenas, no aspecto do aprova, não aprova, vota, não vota. Embora a (nome da directora) diga que pela nossa parte há pouca actividade...” (Ent,C.P.2, 1998).

“Se formos a ver, efectivamente, o director do centro não tem tantas competências assim...Ele tem muitas competências mas tem de as repartir com a comissão pedagógica que as aprova ou não...” (Ent,C.P.3, 1998).

“Por aquilo que me apercebi, os elementos da comissão pedagógica não têm assim um papel muito interventivo, muito forte. Foi-nos apresentado isto...(pela directora) levem para casa e escolham as acções.” (Ent,C.P.5, 1998).

No caso do centro em estudo, a própria directora assume o seu protagonismo que se confunde com o próprio centro, identificando-se com ele, o que é confirmado pelos

estudos mais recentes que se focalizaram na figura do director e nas suas dinâmicas de acção, “centros de formação e director parecem ser uma única e mesma realidade” (Silva, M.A,1997; Ferreira, F.I, 1998). Ao referir-se ao plano que ela constrói e que corporiza, de algum modo, a razão de ser da acção que ela desenvolve e a outros muitos aspectos do seu trabalho, são muitos os exemplos, nas formas discursivas, que revelam uma tendência para uma gestão centralista e personalista marcada por um certo pragmatismo, com base numa lógica gestionária e burocrática.

“O plano nasce no centro de formação e **o centro de formação é a directora** do centro de formação... O RJFC diz assim: o plano é apresentado à comissão pedagógica pela directora do centro (...) ele deve ser elaborado com os projectos das escolas ...(as escolas) têm de participar, mas se não participam(....)” ;

“Se eu olhar **o meu** Plano...”;

“Foi construído o projecto de regulamento interno **por mim** (...) houve uma alteração que **eu achei** por bem introduzir”;

“ A parte pedagógica **é da minha** alçada, “entre aspas” da alçada da comissão pedagógica...”;

“Isso foi uma das **minhas ideias**, que eu coloquei e disseram “faça-se” (ENT. DIR, 1998)

Todavia, a sua capacidade de acção e de gestão, é reconhecida por alguns dos elementos da comissão pedagógica, justificando-se com a complexidade dos procedimentos burocráticos e administrativos, que não dominam, inerentes à dinamização e execução do plano de Formação e toda a actividade relacionada com o cumprimento das disposições jurídico-normativas. Admitem sentirem algumas dificuldades na forma de dinamizar e operacionalizar a ligação da escola ao centro, no conhecimento dos normativos, sobre os aspectos jurídicos que permitam informar os seus pares sobre questões importantes, como por exemplo, as relativas às diferentes modalidades previstas no regime jurídico. Todavia, reconhecem nessas modalidades potencialidades e alternativas ao modelo escolarizado das “acções de formação” que constituem, na sua maioria, a oferta formativa do centro de formação.

O testemunho de alguns dos elementos da comissão pedagógica sobre este assunto é elucidativo o que nos sugere um défice de informação no interior da equipa e a distância a que se encontram estes actores da dinâmica da gestão e pedagógica, mas, sobretudo, do papel de animação que era suposto desenvolverem nas escolas.

“Eu como membro da comissão pedagógica, fico um bocado “atrapalhada” (risos) mas também não sei (informar)...Sei que existem essas modalidades, tenho o regime jurídico em casa dentro de uma capinha... mas, depois aqueles tramites todos, aqueles papeis todos... é muita complicação. Talvez fosse preciso conhecer alguém que já tenha tido essa experiência e que pudesse esclarecer-nos e informar...” (ENT. C.P.2, 1998)

“A modalidade projecto penso que teria, pelo menos aqui nesta escola, alguma adesão... eu não estou muito dentro dela, porque há projectos no terreno (na sua escola) que gostaríamos que pudessem ser apresentados ao centro (...) Fazia falta termos algum espaço, até com outras escolas que, inclusivamente, tenham desenvolvido outras modalidades, para explicarem... Eu não estou a ver como é a modalidade projecto (...) se calhar aquilo até não é nada de transcendente...” (ENT. C.P.3, 1997)

“Eu acho que um círculo de estudos seria muito mais apropriado para os professores... Eu nunca fiz nenhum, se calhar também tenho uma ideia errada, mas penso que deve contribuir muito para a partilha de experiências, para o que cada um é capaz de investigar, discutir...” (ENT. C.P.2, 1998)

“No caso do círculo de estudos (...) temos falado várias vezes na comissão pedagógica, mas é como lhe digo, ou por **medo do processo burocrático** ou por **falta de informação** e de **organização**... porque as pessoas também não estão habituadas a este tipo de processos.” (ENT.C.P.6, 1998)

Podemos, no entanto, inferir destes relatos, uma discriminação positiva destas modalidades constituindo uma alternativa para inflectir a prática dominante, já normalizada, apontando como principal constrangimento a dificuldade dos procedimentos burocráticos e da aprovação destas modalidades que supõem dificuldades acrescidas para a sua execução e para que possam ser aprovados pelo conselho científico.

“É muita complicação a nível administrativo (...) quando nos falamos disso dizemos logo, eu nem quero saber desses papeis... se é assim uma coisa tão complicada...” (ENT.C.P.2, 1998)

Aceitam o valor do capital experiencial da directora para os assuntos da gestão, ou de ordem jurídica e burocrática, que apesar dos constrangimentos, ela está mais capacitada e disponível para se informar, esclarecer e para dar resposta a todas as exigências e normas no processo de execução do plano de formação.

“A directora é, de facto, a pessoa mais activa, naturalmente, não faz outra coisa (...) está inteiramente dedicada a isso. A directora é que conhece melhor o regime jurídico, dá orientações e informa...” (ENT C.P.4, 1997)

“A (*nome da directora*) resolve muitas coisas... não digo que sejam mal resolvidas, ela tem prazos. Depois nos dias que há reunião (*da comissão pedagógica*) nem toda a gente vai e há gente que falta sistematicamente...” (ENT.C.P.2, 1998)

“Começa-se a implementar uma dinâmica diferente ao centro porque se conhece um bocadinho melhor a maneira de funcionar e vai-se conhecendo cada vez melhor (...) de todos os directores que este centro teve, ela (*a directora*) é muito mais dinâmica do que os anteriores...” (ENT.C.P.6., 1998)

“Tem tido ideias boas como o ano passado que propôs o plano de lançamento da formação (*Apresentação Pública*) o que toda a gente aprovou, achamos que era uma ótima ideia...” (ENT.C.P.,2, 1998)

Alguns elementos da comissão pedagógica, todavia, parece manifestarem algum desagrado pelo protagonismo da directora. Por um lado, criticam o poder que as múltiplas competências, outorgadas pelo RJFC lhe confere e, por outro lado, relativizam esse poder pelo facto desta ter de submeter à aprovação e escrutínio da comissão pedagógica as suas propostas. Mas como este órgão nem sempre assume, efectivamente, as suas responsabilidades, seja pela ausência de alguns dos seus membros às reuniões, o que impede haver *quorum* para aprovação das propostas, seja por comodismo ou rotina, acaba por delegar no director muitas das funções que lhes competia

“O ordenamento jurídico, da maneira que está feito, assenta essencialmente, do meu ponto de vista, na figura do director (...) Por constrangimentos vários que alguns elementos da comissão pedagógica têm, acabam por delegar uma série de competências que possuem e que são muitas... Porque se formos a ver efectivamente **o director do centro não tem tantas competências assim...** ele tem muitas competências mas **tem de as repartir com a comissão pedagógica**” (ENT.C.P3, 1998)

Os elementos da comissão pedagógica, nas reuniões limitam-se á aprovação dos planos de formação que o director apresenta, não se implicando na construção da oferta de formação. Nas escolas associadas raramente promovem uma dinamização ou auscultação aos professores sobre as questões relacionadas com as dinâmicas do centro, limitando-se, em alguns casos a um levantamento de temas que os professores consideram interessantes e úteis. O relativo aumento na oferta de formadores e de cursos de formação, permitiu ao centro dispôr de um conjunto de acções em carteira, o que fez diminuir a pressão inicial na procura de formadores para dar cumprimento ao Plano formal da formação contínua, sujeito a financiamento.

A precaridade da ligação dos elementos da comissão pedagógica às dinâmicas do centro ficam limitadas, apenas, à sua participação nas reuniões da comissão

pedagógica que passaram de mensais a bimestrais, o que revela a distância a que eles estão do quotidiano e da vida do centro e, por consequência, também as escolas associadas.

O modo de funcionamento das reuniões reflecte uma orientação tendencialmente gestonária onde dominam os assuntos normativos e de carácter burocrático, absorvendo a maior parte do tempo da directora e da comissão pedagógica. Os temas tratados relacionam-se com as questões jurídicas e administrativas, a gestão interna, o financiamento, a escolha das acções, a apresentação e aprovação do plano de formação, o recrutamento e selecção de formadores, etc. , como se pode depreender pelo relato dos elementos da comissão pedagógica a quem pedimos que resumissem a última reunião em que tinham participado

“Em termos práticos... deu na escolha das oito acções, foi apresentado o regulamento interno do funcionamento do centro... foi a aprovação do regulamento e a aprovação do plano... e não foi mais nada (...) Os elementos da comissão pedagógica não têm assim um papel muito interventivo (...) mas era muito mais interessante se as pessoas pudessem participar muito mais” (ENT C.P.5, 1998)

“A (nome da directora) deu conhecimento das papeladas que foram chegando, dos problemas que temos para resolver (...) temos estas acções e vamos escolher... escolhemos estas, ou escolhemos aquelas e não passa disto... discute-se, aprovam-se ou não se aprovam determinadas coisas. (ENT C.P.2, 1998)

Embora algumas reuniões envolvam discussão e confronto de ideias, por vezes, protagonizadas por algum dos elementos da comissão pedagógica, estas relacionam-se com os critérios de escolha de acções, a selecção dos formandos, dos formadores e dos temas até mesmo sobre algumas modalidades de formação, raramente, sendo dedicado algum do seu tempo ao aprofundando da política de formação do centro ou das razões porque essas decisões são tomadas.

Muitos têm sido os exemplos dados pelos protagonistas envolvidos neste estudo, o que revela existirem tendências conflituantes entre o cumprimento das disposições centralmente definidas ou a capacidade da comissão pedagógica promover, de forma autónoma, uma reflexão crítica sobre a acção desenvolvida, nas formas de auto e hetero reflexão-avaliação das dinâmicas, processos e estratégias implementadas, mas que nos foram sugeridas, individualmente, pelas análises críticas realizadas no contexto das entrevistas.

Para contrariar as tendências gestonárias e instrumentais que dominam, na actualidade, os discursos oficiais e induzem as práticas dos gestores da formação

continua dos professores, têm de ser criadas as condições para o desenvolvimento de mecanismos de reflexão e avaliação, numa perspectiva orientada para o que muitos autores designaram de processos auto-formativos, centrados em dispositivos de reflexão partilhada, sobre as práticas (D.Schon, 1995; K.Zeichner, 1995; R.Canário, 1994; A. Nóvoa, 1992).

Na verdade, à comissão pedagógica é atribuída uma mera função de controlo e regulação acabando por só ter existência real quando reúne e, em alguns casos, nem nos momentos que formalmente estão juridicamente comprometidos a fazê-lo, facto que têm constituído um dos problemas mais enfatizados pela directora

“Sabes que os presidentes dos conselhos directivos são por inerência de funções os representantes na comissão pedagógica (...) Estas pessoas têm “x” coisas para fazer e até poderão não estar motivadas, mas porque está no ordenamento jurídico (...) é um obstáculo que enferma o bom andamento disto (...) uma pessoa quando vem, esporadicamente, para uma reunião onde há assuntos de trás a tratar e compromissos a assumir, nomeadamente, ao nível pedagógico e até financeiro, não se pode se responsabilizar naquele acto dado que participa apenas pontualmente... só vêm para não inviabilizar a reunião porque tem de ter “quorum”... não há “quorum” não há reunião” ENT.DIR, 1997)

Formalmente, é um órgão que aprova as decisões, mas não as concebe ou executa o que, na prática, dificulta uma dinâmica de colegialidade e cooperação, com base na partilha de opiniões e no debate crítico, sobretudo, na fase de concepção. Este cenário é analisado criticamente por alguns elementos da comissão pedagógica que consideram que seria desejável repensar alguns aspectos desta dinâmica, enfatizando a necessidade de mais reflexão e de um maior aprofundamento de certos assuntos que têm a ver com a política de acção do centro. Esses temas ou assuntos podem estar relacionados com questões de índole pedagógica como, por exemplo, a própria avaliação, em detrimento das questões de carácter administrativo. O que nos leva a questionar sobre se não seria outra a tendência da formação, se outra fosse, efectivamente, a acção da comissão pedagógica.

Alguns elementos percebem o seu papel e acção como “redutores” explicados, em parte, por um conjunto de limitações e de fragilidades da própria dinâmica local como o parecem ser, por exemplo, o seu carácter burocrático ou a frequência e periodicidade das reuniões, mas que promovam a reflexão e o debate

“Acho que uma reunião por mês não chega... nesse aspecto do “aprova”, “não aprova”, “vota”, “não vota”. É um papel muito redutor, embora a (nome da directora) diga que também pela nossa parte há pouca actividade, mas eu acho que uma coisa está dependente da outra.(...) Devia haver mais reuniões de

reflexão... podiam ser um espaço de formação para nós (comissão pedagógica)...”(ENT. C.P2, 1998)

“As reuniões agora são muito formais, servem para aprovar isto ou para aprovar aquilo (...) para alguns colegas funciona mais a obrigatoriedade e outros nem querem saber... não sentem... ou não sentem porque não o fazem sentir...” (ENT.C.P., 2,1998)

“Eu acho que (os resultados da formação) é um bom motivo de reflexão e é disso que se sente a falta, nomeadamente neste centro de formação” (ENT.C.P6, 1998)

Reconhecemos, nestes argumentos, algum cepticismo e o tom crítico da reflexão. Começamos por enunciar um conjunto de constrangimentos jurídico-institucionais e administrativos que acompanharam os momentos fundadores destes dispositivos que para uns constituíram um “paradoxo”, e para outros uma “inovação de cariz estratégico”. A promessa de uma “descentralização anunciada”, criou entusiasmo e expectativas, mas ao não se ter confirmado ou cumprido, deixou alguns com um sabor amargo de boca e induziu outros à renúncia e ao comodismo. Para os que acreditam que é possível actuar nas “margens do sistema”, apesar dos constrangimentos e de enfrentarem o desafio de lutarem em “contra corrente”, há um futuro possível para os centros de formação e suas dinâmicas. Contudo, esse futuro, não passa, exclusivamente, pela legitimação jurídica e financeira, ou pelo protagonismo do director, o que conduz ao individualismo e isolamento institucional do centro, mas pela capacidade de serem criadas redes formais e informais de relações e cumplicidades entre parceiros, de projectos que façam sentido aos seus criadores porque construídos na acção colectiva e nos contextos reais de trabalho.

O nosso propósito não é outro senão o de conhecer e reflectir sobre as tendências manifestadas pelo centro alvo do estudo, ao nível do seu enquadramento político-institucional e das dinâmicas de acção e, se possível, contribuir para a reflexão dos “futuros possíveis”, a construir. Tal como refere Rui Canário, o director não pode continuar a ser alguém que “actuando num registo predominantemente individual, tem a montante uma comissão pedagógica a quem presta contas, e que pode tender a exercer uma função de veículo do somatório de pedidos individuais e corporativos dos professores, dispondo a juzante de um conjunto de monitores (bolsa de formadores) para executar as acções de formação. (1994:52)

Apesar dos muitos constrangimentos, é preciso valorizar a dimensão colegial da gestão e do funcionamento do centro o que implica, necessariamente, que a comissão pedagógica veicule e estabeleça uma articulação efectiva entre o centro e as escolas,

de forma a que o director possa apoiar-se numa equipa de formadores seleccionados entre os pares e por especialistas, numa perspectiva de animação de projectos contextualizados nas escolas.

Alguns estudos relativos às dinâmicas dos centros de formação têm revelado que alguns deles, apesar das tendências instrumentais dominantes, têm conseguido trabalhar “nesses espaços quase perdidos de intervenção, que são quase as margens do sistema” (Matos, 1993:40).

Repetimos as palavras lúcidas e reflectidas de Conceição Madruga⁸⁴: tal como ela, defendemos os CFAE não como estruturas reprodutoras que asseguram formalmente os grandes princípios reformistas sob os auspícios de um modelo de formação neotaylorizado, mas como um “lugar antropológico”, isto é, um lugar localmente situado, que deve fazer sentido para aqueles que lá passam algum tempo das suas vidas e que “ por isso mesmo, são princípios de inteligibilidade, que permitem desenvolver estruturas de relação, isto é, o confronto com o outro. É só assim que os centros de formação terão sentido”.

Apesar dos constrangimentos formais e institucionais definidos pelo RJFC e do forte domínio que a administração exerceu e ainda exerce face à relação de dependência financeira e às regras formais e burocráticas da creditação e da acreditação é inegável que os centros e as escolas podem ter um papel determinante na reorientação da acção. Acreditamos que existem vias alternativas aos modos de conceber e de conduzir o processo de formação, já não numa perspectiva instrumental ou no registo do conformismo com as normas instituídas, mas numa perspectiva emancipatória e no registo da conflitualidade que promova uma reflexão sobre os modos de conceber as dinâmicas formativas, particularmente por aqueles que são os responsáveis pela produção, animação e gestão da formação contínua de professores - o Director do Centro e a Comissão Pedagógica.

As escolas poderiam ter tido, também, um papel determinante nessa reorientação da acção e na efectivação do associativismo. Se não o tiveram não foi porque tenham sido impedidas pelo centro ou pela administração, mas talvez pela marca de uma cultura do individualismo institucional e pedagógico, na tradição

⁸⁴ In Nunes, R.S. (1996) (Coord.) *Centros de Formação Contínua de Professores. Testemunhos*. Dossier Rumos. Porto Editora.

educativa, ou porque não perceberam as vantagens e o poder de uma efectiva associação de escolas⁸⁵.

Com efeito, o principal obstáculo é constituído pela ausência de reflexão no interior da equipa, entre os dois órgãos de gestão e os órgãos pedagógicos das escolas associadas, em parte, devido aos mecanismos e ao dispositivo excessivamente burocrático que induziu a fortes constrangimentos de ordem financeira e processual mobilizando grande parte dos esforços e do tempo do director, configurando toda a acção do centro, percepcionada pelos próprios protagonistas como se pode constatar pelos discursos produzidos

“É um processo muito burocrático. Tu comesas o plano de formação e tens de ter já os materiais de divulgação e então só passados 60 dias é que te é disponibilizado 25% da verba, mas esses 60 dias acabam por ser sempre 3 e 4 meses porque há aquele processo todo (...) uma das coisas que me preocupa é a questão financeira ou seja, os centros funcionam pela boa vontade, pelo “esticar das pontas” por parte dos directores dos centros (...) o financeiro é um constrangimento fortíssimo...”(ENT.DIR,1998)

“Depois isto no FOCO é um trabalho tão burocrático... são tantos os papeis ... é muita papelada e é tudo muito rápido e eu acho que ela (a directora) tem muito trabalho... para depois lhe restar tempo para orientar a comissão pedagógica” (ENT.C.P.2,1997)

Todavia, com base nas teses de M.Croizier e Friedberg (1977), apesar dos constrangimentos normativos ou outros e do carácter restritivo do RJFC, os principais responsáveis pela estruturação dos centros de formação são os seus protagonistas. À semelhança do que tem acontecido com outras iniciativas reformadoras que pretenderam introduzir inovações instituídas, no caso dos centros de formação, a necessidades de ter “actores capazes de reflectirem” sobre as acções que desenvolvem e sobre as consequências das mesmas é, em nossa perspectiva, uma prioridade a ter em conta nos processos de avaliação externa. Não basta dar conta das actividades e dos seus resultados. É fundamental intervir junto dos protagonistas da acção, no sentido de fazer inflectir a lógica individual e instrumental induzida pelo sistema de formação contínua, tal como se tem vindo a evidenciar nos discursos e nas práticas dos protagonistas deste centro. Em nossa opinião, uma das fragilidades deste

⁸⁵ Estas dificuldades confirmam-se na actualidade, nesta área geográfica de influência do centro de formação alvo do estudo, com a dinâmica da associação de escolas face ao novo modelo de gestão, pela recusa de agrupamentos verticais que integrem as escolas dos diferentes ciclos numa lógica territorial, em favor de pequenos agrupamentos admitindo somente o pré-escolar e o 1ºciclo e, separadamente, os restantes níveis de ensino.

sistema é o isolamento do próprio centro, reforçado por uma cultura do individualismo que caracteriza as escolas, inibidora de uma cultura de colaboração entre o centro e as escolas associadas.

Como refere Rui Canário (1995), uma mudança neste estado de coisas, implica um acréscimo de lucidez da parte dos actores sociais que lhes permita dominar variáveis organizacionais que transcendem o seu “território” próximo e que fazem apelo a competências de natureza colectiva. Uma das formas de o alcançar é, precisamente, proporcionar espaços e condições favoráveis para se “aprender a pensar e a agir” colectivamente.

Mas a mudança que preconizamos no comportamento dos actores sociais como nos diz M. Matos, “só se pode servi-la mudando com ela” e “como ninguém muda sozinho” (1996b:2) tem de haver sempre alguém ou alguma coisa que seja o detonador, no sentido que é dado pela sociologia política quando se refere à mobilização colectiva orientada pelo “empreendedor social” (Friedberg E., 1995). Na perspectiva que orienta a nossa reflexão, o “empreendedor da mudança” poderá ser constituído pelo dispositivo da avaliação externa, não na figura de um sujeito individual mas, pelo contrário, na de um sujeito colectivo a construir. Voltaremos a aprofundar esta questão quando desenvolvermos a questão da avaliação da formação, no âmbito do nosso estudo.

5.1.2 – De uma “autonomia tutelada” a uma “autonomia construída”

A actividade desenvolvida pelos Centros de Formação de Associação de Escolas e as políticas e práticas de formação têm vindo a ser alvo de interesse dos investigadores⁸⁶, desde o primeiro momento da sua implementação, sugerindo-nos estes trabalhos que, desde a concepção dos centros de formação até à actualidade, se configuram duas tendências que se polarizam entre duas lógicas distintas: a da tutela e a da autonomia (Barroso e Canário, 1995: 263).

A análise que temos vindo a realizar ao quadro político-institucional e à dinâmica organizacional de um CAEF sugere, com efeito, que estamos mais face a uma lógica de tutela que se traduz na existência de um serviço que cumpre, quase exclusivamente, a função e o papel que o Estado, através do quadro jurídico lhe atribuiu. Por um lado, a execução financeira dos fundos comunitários e, por outro, o desenvolvimento de uma política de formação contínua dos educadores de infância e professores em estreita ligação e dependência com a carreira docente⁸⁷ e a melhoria da qualidade de ensino, através de uma estratégia de massificação da formação contínua dos docentes. A indução destas lógicas exprimem-se pelos discursos e as concepções que estes manifestam

“Eu, pessoalmente, vejo a formação como uma coisa que vai servir os professores e os professores vão buscar a formação para servirem melhor os alunos e **aumentar a qualidade do ensino e das escolas**. A avaliação (externa) deveria centrar-se nesse aspecto. Até que ponto a formação que o centro oferece está a interferir para melhorar a qualidade das escolas?” (ENT.C.P,2,1998)

A directora do centro sublinha a ideia da tutela e do pragmatismo associado à ligação da formação-carreira, ao percepcionar que a acção desenvolvida pelo centro cumpriu os objectivos superiormente definidos ao concretizar a quase totalidade das acções propostas para financiamento, ainda que não tenha alcançado uma cobertura

⁸⁶ Referimo-nos aos projectos de investigação sobre o processo de nascimento, organização e desenvolvimento dos Centros de Formação de Associação de Escolas, desenvolvido por João Barroso e Rui Canário, entre 1994/1996 e financiado pelo Instituto de Inovação Educacional e mais recentemente, o estudo temático sobre a Formação dos Professores, por nós já anteriormente referenciado, coordenado por José Alberto Correia e com a participação de João Carlos Caramelo e Henrique Malheiro Vaz, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁸⁷ Perspectiva preconizada pela reforma educativa, congruente com o objectivo primeiro da formação contínua que visa a “a melhoria da qualidade do ensino”, através da actualização e acumulação de conhecimentos, admitindo-se uma relação de causa e efeito entre uma formação do tipo escolar oferecida aos professores pelos centros de formação e essa melhoria da qualidade do ensino e das práticas docentes.

plena do universo dos professores, na medida em que a oferta formativa, como veremos, está tendencialmente dirigida para os níveis de ensino mais baixos, pelo pressuposto de que as prioridades de formação são maiores nestes níveis, facto que constituiu uma orientação definida centralmente

“Se eu olhar o meu Plano, não para o universo dos formandos, mas globalmente, **atendendo às orientações superiores**, ele foi de encontro aos objectivos (...) havia muito mais para o 1º ciclo ou eram muito mais canalizadas para o 1º ciclo, porque também **é um dos objectivos do Conselho Científico** (...) além das prioridades das temáticas, teceu prioridades em termos de níveis e o nível secundário é o último...” (ENT.DIR, 1997)

Com efeito, o Plano de Formação é construído, quase na sua totalidade, por um conjunto de acções de formação dependentes do financiamento, apesar de gradualmente, se terem vindo a promover outras iniciativas que articulam dinâmicas e recursos locais a que, oportunamente, faremos referência.

A respeito do modo de organização e funcionamento dos centros de formação, como bem sublinharam Barroso e Canário (1995), desde primeiro momento estes estiveram controlados pela Administração ainda que por processos indirectos, o que constituiu um factor contraditório ou paradoxal com a ideia de autonomia anunciada, assunto que merece uma reflexão mais aprofundada, em função dos dados empíricos de que dispomos.

Apesar das expectativas geradas em torno da criação dos centros de formação, enquanto estruturas que, aparentemente, reuniam as condições necessárias para estarem ao serviço dos professores e das escolas, bem como dos seus órgãos de gestão poderem exercer um papel preponderante sobre o seu funcionamento, “a lógica do controlo não deixou de estar presente de modo bastante forte nos processos de organização e de funcionamento dos Centros”⁸⁸ (Ibidem, 270)

⁸⁸ O estudo já anteriormente citado, de João Barroso e Rui Canário, confirma em certa medida os dados empíricos e algumas das conclusões relativas ao processo de emergência do CEFOCC, que apesar da diversidade de situações e da “elevada percentagem de casos em que a iniciativa não esteve controlada pela administração” (1995:270), em parte devido à estratégia descentralizadora inicial e às expectativas criadas pelo Regulamento Jurídico da Formação Contínua, em particular o prescrito nos artigos 18 a 27 do Dec-Lei 249/92, neste caso, o processo de criação e constituição do centro de formação e a respectiva associação das escolas esteve liderado pela administração (DREN), tendo os Presidentes dos Conselhos Directivos um grande protagonismo nesse processo e na decisão de construir o centro. Como pudemos constatar, este processo foi percebido como tendo resultado da iniciativa da administração, facto que foi descrito no capítulo anterior e ilustrado pelos discursos dos seus protagonistas. As Delegações Escolares no pré-escolar e 1º ciclo também estiveram indirectamente envolvidas.

Um desses processos induzidos resultou da articulação que foi estabelecida entre a formação e a progressão na carreira dos professores. O outro foi introduzido pelos modos de financiamento que teve algumas consequências perversas, entre as quais destacamos o processo de selecção das acções de formação a privilegiar para financiamento.

Em certa medida, estes e outros aspectos do modelo de formação instituído, foram vistos como negativos por alguns dos protagonistas

“O que eu acho de negativo na formação, é ter a implicação que tem na carreira (...) estar dependente dos créditos(...) penso que esta formação tem um aspecto perverso (...) faço a comparação entre a formação creditada pelos centros, por este modelo do ministério e a “Área Escola...” (ENT. C.P3, 1997)

“A formação é uma obrigatoriedade para as pessoas e muito condicionada àquilo que é oferecido (...) Como em qualquer área ou profissão, eu acho que as pessoas têm que se valorizar por si próprias... e não é por aquilo que lhes estão a “impingir” que se vão valorizar” (ENT.C.P.5,1998)

O próprio texto legal do RJFC é explícito ao prever a obrigatoriedade de “participação nas acções de formação que resultam da necessidade e exigências reconhecidas pelo sistema educativo, a nível central e regional”, sublinhando que a sua concretização constitui a principal competência dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Nesta perspectiva, José Alberto Correia sublinha que se “reconhece ao Estado a capacidade de, sem qualquer controlo exterior, exercer uma acção de estruturação do *mercado da formação* através da definição de um conjunto de conteúdos e modalidades de formação cujo acesso está garantido *à priori* e a que se devem subordinar as instâncias de formação mais próximas da escola” (1993:62).

Este efeito através de mecanismos de “controlo remoto” (Barroso, Canário, 1995:270), exclui as escolas e os seus agentes directos, bem como os gestores dos centros de formação, das instâncias de decisão da política educativa, colocando as escolas e os centros de formação na condição de “agentes reguladores da oferta e da procura de formação” (Correia, 1993:63) o que os subtrai ao incremento e à animação da formação nos contextos de trabalho e à criação e legitimação de espaços de coformação, tendendo mais para que se constituam como espaços de “conformação relativamente às lógicas globais de funcionamento do sistema”(Ibidem, 63), lógicas que viabilizaram o processo de “aplicação” da reforma em curso (Barroso e Canário, 1995:264), à custa de uma estratégia mais virtual do que real de “participação” e de “devolução de poder de decisão” e de reforço das autonomias (Ibidem, 268).

Os centros de formação, ao ficarem na dependência financeira dos fundos comunitários, viram restringida a sua actividade quase exclusivamente à formação que é financiada, na medida em que estes não possuem um orçamento próprio, facto que desmobiliza e limita a iniciativa dos seus gestores colocando-os, muitas vezes, em situações limite, obrigando-os a “malabarismos orçamentais” como nos exprime a directora do centro em estudo

“O centro tem feito dois seminários anuais, sem serem financiados. Mas onde vai buscar o dinheiro? Às Câmaras (...) ou procura outros meios como os formadores virem gratuitamente (...) O nosso Plano de formação de 1998 está terminado, a 12 de Janeiro terminam os 60 dias do *pedido de entrega final de saldo*. O nosso total gasto é de dez mil contos, nós recebemos quatro mil, eu pergunto quem é que está em falta com esse dinheiro... são os formadores, são os formandos, são os fornecedores onde tu compras e é injusto porque é a cara da directora do centro e mais os serviços administrativos da escola sede que compram e dizem assim “não venha pedir já o dinheiro... olhe isto só para o ano...”(ENT.DIR;1998)

“Como esse centro teve um nascimento, uma incubação muito nublosa, não tinha nada, como não tinha dinheiro, não tem “plafond”. Já vão cinco anos, eu estou cá há três, ao cabo de cinco anos o centro continua a não ter praticamente nada... e o que tem, tem sido dolorosamente arranjado...”(ENT.DIR,1998)

A directora percepçiona a precaridade e fragilidade da situação real dos centros de formação ao admitir o fim do financiamento FOCO/PRODEP que garante a quase totalidade das actividades de formação, preferindo, todavia, acreditar na “bondade” dos parceiros sociais na expectativa de que o centro que gere não se extinga

“Se acabasse o financiamento a maioria dos centros acabava. Este centro por mim não terminaria porque eu penso que “tenho a autarquia na mão”, está sensibilizada para esta situação... os outros parceiros da privada acho que não deixavam que acabasse (...) tenho alguns formadores que eu acho que se dissesse assim, vamos fazer um grupo, vamos avançar acho que não me diriam que não...”(ENT.DIR.,1998)

Mas, na enunciação dos parceiros sociais, parece muito significativo e paradoxal a total ausência de referência às escolas oficiais associadas, quando a lógica subjacente à constituição dos centros de formação centrava, precisamente, nas escolas a legitimidade da sua existência. A ideia de associação que presidiu à criação dos centros de formação pressupunha o reconhecimento de autonomia da instituição educativa para gerir os seus próprios projectos de formação, dispondo estas dos recursos materiais e humanos que o centro de formação recebe através do programa FOCO e FORGEST. No plano dos recursos humanos, através da animação dos

elementos da comissão pedagógica junto das escolas, esperava-se que a mobilização dos professores das diferentes escolas associadas enquanto potenciais formadores e animadores de projectos de formação, constituísse um factor de desenvolvimento pessoal, organizacional e profissional. O estabelecimento de protocolos entre o centro de formação e outras instituições permitiria uma assessoria qualificada que apoiasse os projectos apresentados pelas escolas disponibilizando informação e formação em domínios específicos.

No plano dos recursos materiais, a parceria com outras instituições promoveria a partilha de espaços, equipamentos e materiais, de forma a superar as lacunas existentes. Este quadro optimista de participação e cooperação institucional, apesar da “autonomia decretada”, infelizmente, na prática, não se concretizou, porque a distância entre o desejável e o possível na construção de uma autonomia construída entre todos os actores sociais, não encontra a sua legitimidade na força da lei ou do decreto.

Na verdade, contrapondo esta realidade ao que efectivamente aconteceu no centro de formação que é alvo deste estudo, no decurso de tempo entre a sua implementação e consolidação no território educativo que abrange, podemos identificar a acção desenvolvida por este centro no interface entre as duas lógicas coexistentes e conflituantes, que enunciamos inicialmente - a da “dependência” e a da “autonomia”. Na prática, os discursos dos actores traduzem, por um lado, o desejo de alargar o seu espaço de dinamização a outras iniciativas e acções não financiadas, como seminários ou acções de divulgação pública, de reflexão crítica com toda a comunidade educativa sobre as actividades desenvolvidas, uma maior intervenção e protagonismo nos projectos educativos das escolas associadas; por outro lado, o estar condicionado pela lógica da tutela, das múltiplas dependências em que se viu envolvido o centro, nomeadamente, a dependência dos fundos comunitários, ou como gostaria de dizer Rui Canário, a “PRODEPendência” (1995:271), mas também, pela sujeição a um modelo jurídico e administrativo da formação contínua, pela sobrevalorização da importância da certificação em função da relação formação/carreira. Estes factores têm sido evidenciados pelos estudos a que temos vindo a fazer referência⁸⁹ ao

⁸⁹ O estudo empírico desenvolvido por Correia, Caramelo e Vaz, em 1997, confirma que os CFAEs da região Norte, com efeito, na sua generalidade, “não desenvolveram redes locais de dependência relativamente às escolas, às autarquias e ao movimento associativo”. Pelo contrário, “reforçaram, a sua dependência relativamente às instâncias estatais que asseguram a gestão financeira da formação e a acreditação das acções de formação, bem como a sua dependência relativamente às pressões dos professores carentes de créditos para a progressão e relativamente aos formadores que estruturam a oferta de formação (1997:120) Rui Canário reforça esta ideia, ao afirmar: “A experiência recente dos CFAEs tem posto em evidência a sua grande dificuldade em dar corpo a uma dinâmica associativa de escolas ao nível de um território” (1996:72).

afirmarem que “no caso dos Centros de Formação, a sua dependência da administração central, no que diz respeito quer a financiamentos, quer à definição do enquadramento jurídico da formação, quer ao controlo dos processos de creditação e acreditação, tende a transformá-los em órgãos desconcentrados sob tutela...” (Ibidem, 285), constituindo esta uma forte tendência no quadro da acção institucional e das dinâmicas organizacionais dos centros de formação contínua de professores.

Sintetizaremos estas duas lógicas contraditórias, através da multiplicidade de referências directa ou indirectamente presentes nos discursos que refletem o modo como cada um dos protagonistas constroi, representa e conceptualiza a realidade, vivendo os acontecimentos que os sistemas sociais proporcionam aos actores sociais. Na perspectiva de que “a conduta humana é sempre a expressão do exercício de uma liberdade” (Croizier e Friedberg, 1977:46) as escolhas que cada um realiza no quadro dos constrangimentos ou das oportunidades, definiriam lógicas de acção mais viradas para a construção da autonomia ou lógicas de conformação e adaptação às situações de tutela.

Apresentamos algumas referências nos discursos dos actores sociais reveladoras da influência de uma lógica de conformação decorrente de uma situação de tutela:

“Muitas vezes as **acções que são oferecidas não são do interesse dos professores**, nem dizem respeito à sua área, eles não se sentem minimamente atraídos por aquelas acções, mas **têm de as fazer porque precisam dos créditos**” (ENT.C.P.5, 1998).

“Surgiu a hipótese do centro passar para o espaço privado, mas não é muito fácil pelo tal **constrangimento da parte financeira...** mas há muita receptividade” (ENT.DIR,1997).

“Se acabasse o financiamento **a maioria dos centros acabava**” (ENT.DIR,1998)

“Que nos fosse conferida capacidade pelo conselho científico de darmos os créditos de horas de formação e então aí a dinâmica seria outra e o centro de formação seria muito mais aceite, poderia fazer coisas muito mais interessantes

Todavia, este mesmo autor evidencia, que este mesmo fenómeno de isolamento dos centros de formação, teve como consequência um movimento dos directores dos centros que de modo espontâneo, e não esperado, fizeram florescer as redes de centros de formação, que em sua opinião correspondem melhor às realidades no terreno, ou seja, um conjunto de directores de centro, com problemas semelhantes e necessidades cooperativas. Os centros associam-se através dos seus directores, enquanto que as associações de escolas permanecem, em muitos casos, como realidades virtuais (ibidem, 72) Este caso, contribui para ilustrar uma modalidade espontânea de rede, contribuindo para a ideia de que os actores sociais actuam nas margens dos sistemas, agindo de acordo com os seus interesses e necessidades.

do que estarmos circunscritos apenas ao plano de formação...” (ENT.DIR,1998)

“Mas dois seminários é tudo o que podemos fazer... porque mais para mim, para este centro é muito difícil... é muito trabalhoso porque temos de pedir muita coisa” (ENT.DIR, 1998)

“As reuniões agora são muito formais, servem para aprovar isto ou para aprovar aquilo (...) para alguns colegas funciona mais a obrigatoriedade e outros nem querem saber... não sentem... ou não sentem porque não o fazem sentir...” (ENT.C.P., 2,1998)

Todavia, pudemos identificar algumas referências nos discursos dos actores sociais reveladoras da influência de uma lógica de acção tendencialmente virada para a construção da autonomia:

“É pioneiro o que vamos fazer em Fervreiro ou Março (...) **um dia de reflexão** (...) para todos os professores pertencentes a este centro de formação (...) toda a gente, formadores, formandos, pessoas da DREN, do FOCO (...) tem o envolvimento das autarquias, da comissão de pais das escolas, os do particular (...) poderem estar presentes as comissões que trabalham para o bem estar da comunidade, convidarei a rádio e os jornais locais (...) mas também é aberto a todos os familiares (...) terá de ser controlado em termos de comunicações, mas poderão ver que a comunidade educativa é mais alargada...” (ENT.DIR,1997)

“Se quiseses dar formação e ires buscar dinheiro onde entenderes, o centro de formação pode dar a formação que entender...**O centro tem feito dois seminários anuais, sem serem financiados**(...)e vale muito a pena apostar nessa vertente. Eu acho que é das coisas que a mim pessoalmente, me tem dado grande satisfação, posso estar enganada, mas normalmente a informação que recebo dos colegas é que são momentos de grande partilha.Aquele dia (...) é **uma forma diferente de formação**” (ENT.DIR,1998)

“Neste momento **os privados estão cá no centro**, com muito gosto meu e como todos fazemos parte de uma mesma equipa, **são uma “mais valia...”** (ENT.DIR,1997)

“Apesar de que aqui é um bocado diferente do ensino oficial (...) aqui a carreira é diferente, é só pelo tempo de serviço (...)neste momento, estamos a tentar concretizar acções de formação para as quais **estabelecemos um protocolo de formação com o FOCO**” (ENT.C.P,5, 1998)

“Nós temos dezoito acções acreditadas... o nosso Plano é feito com oito ou nove e possivelmente entra o projecto de Luta para a Saúde que já existe nesta escola (...) que **é uma modalidade Projecto, é uma modalidade diferente**” (ENT.DIR,1998)

Como sublinharam Barroso e Canário, “de uma a outra lógica vai uma distância que separa a “agência de formação” do “centro de recursos” (1995:291), o que só se tornará possível através de uma desocultação dos processos e formas de instrumentalização criados por uma política de formação contínua centralizadora que permita romper com o círculo de multidependências que entorpeceram e enfraqueceram as vontades, transformando os directores de centro em “executivos da administração central”, dificultando-lhes em certa medida, o papel de animadores locais da formação. Pensamos que os mecanismo produzidos por um dispositivo de avaliação, nem interno, nem externo, mas que se articule através de uma multiplicidade de procedimentos e que releve a natureza dos processos, constitui em nossa perspectiva, um contributo para o reforço da autonomia a construir no futuro dos centros de formação e para a transformação da prática profissional.

5.2 – O processo de construção da oferta formativa

5.2.1 - Identificação ou análise de necessidade de formação?

No Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores, no seu artigo 35º sobre os direitos dos formandos, pode ler-se como primeiro direito, destes, “escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal”. A mensagem a que o texto legal conduz é a da total liberdade dos professores face à oferta objectiva das entidades formadoras, à diversificação de objectivos, meios, modalidades, temas de formação, etc, que são colocados á sua disposição, na crença de conduzir a uma escolha de acordo com o projecto pessoal de formação de cada sujeito considerado individualmente, dependendo unicamente destes essas opções.

Importa a este propósito fazer algumas considerações. Apoiando-nos nas perspectivas que sobre este tema desenvolveram Jean Barbier e Marcel Lesne (1977), o conceito de “análise de necessidades”, pela sua ambiguidade, requer uma reflexão com vista a identificar o sentido de certas “evidências”.

Este conceito identifica-se com o discurso do tipo humanista que se produziu depois da década de 60, o qual enfatizou a adaptação da formação às expectativas individuais e pessoais dos indivíduos e ás suas “necessidades mais profundas”, assente numa lógica adaptativa e num discurso tecnocrático que, paradoxalmente, faz inverter os termos da relação, ao condicionar “ a adaptação dos indivíduos ás necessidades sociais” (Barbier J.M. e Lesne, M., 1977, cit. por Correia J.A, 1993)

A problemática da “análise de necessidades” foi introduzida nos sistemas de formação profissional, na década de 60 e embora tenha tido o mérito de enfatizar a importância do exercício e dos contextos de trabalho na estruturação da produção de dinâmicas de formação, também contribuiu para abordagens objectivistas visando o posto de trabalho como referente privilegiado da formação (Correia, 1996:50), estabelecendo uma relação entre os efeitos da formação e a aplicabilidade dos saberes aos contextos de trabalho. Nesta lógica não são tidas em conta as determinantes socio-organizacionais do exercício do trabalho e o processo social de produção das necessidades de formação.

A preocupação de racionalização e eficiência que tem acompanhado os sistemas educativos, com vista a uma resposta eficaz e adequada às mudanças sociais e tecnológicas, a intenção de aperfeiçoar os procedimentos que melhor se ajustem á avaliação, conduziram ao desenvolvimento de modelos sistémicos de planificação, nos

quais a análise de necessidades passou, com efeito, a ocupar um papel fundamental (Rodrigues,A ;Esteves,M.,1993:11)

Barbier e Lesne questionaram a natureza ambigua desta conceptualização e, sobretudo, a sua função mais ideológica, pela “amalgama entre o que é racionalização/rentabilização das actividades de formação e o que é esforço para fazer participar os interessados” (cit. por Rodrigues,A. ;Esteves,M.,1993:56) na definição do que é induzido como necessidade.

O termo “necessidade” sugere a ideia de insuficiência, de falta, de urgência” e está relacionado com o de identificação dessas mesmas insuficiências ou carências; enquanto o termo de análise remete-nos para a questão técnica, dos instrumentos que se usam para detectar essas insuficiências ou carências, bem como a definição do referente utilizado para comparação. (Correia,1993:66)

Este modelo de definição de necessidades, assenta em pressupostos que nos merecem algumas considerações. A primeira consideração é que a identificação de necessidades de formação, com efeito, pode constituir uma acção prévia ao desenvolvimento de uma formação criando a ilusão de que a oferta seria tendencialmente produzida pela procura.

Uma outra consideração que decorre da anterior, conduz-nos à ideia de que existe um público alvo interessado e carente de formação (lógica carencialista), que os centros procuram satisfazer, através de uma oferta o mais possível diversificada de formação, face aos critérios de escolha de quem procura. Esta ideia atravessa todos os discursos dos gestores da formação, em particular do director do centro

“Penso que seria melhor que os professores fizessem formação nas áreas em que sentem mais carências (...) dever-se-ia fazer uma auscultação aos professores e ver quais os domínios em que sentem mais carências” (ENT.C.P.5,1998)

“O que mais me interessaria a mim era que o resultado do plano fosse o somatório do que as pessoas contactadas querem ... e nós pudessemos dar resposta...” (ENT. DIR, 1998)

Uma terceira consideração diz respeito à relação do cliente/formando com a formação oferecida, que é uma relação pensada individualmente, onde se pressupõe que cada sujeito reagirá de forma livre e consciente à oferta, de acordo com as suas expectativas e interesses.

Todavia, a percepção dos professores e a realidade são bem diferentes, sendo que as necessidades de formação são induzidas pela oferta veiculada no Plano de Formação e não o contrário, isto é, criadas pelos sujeitos a partir de um processo

participado com base no grupo e no contexto profissional, tendo em conta a experiência dos professores. Como escreveu M.Matos, “No fundo, é o mecanismo indutor da oferta que decide quais são as “minhas” necessidades de formação, o que esvasia de sentido o que no artº 35 é apontado como primeiro direito do formando” (1993:36).

Muitos são os exemplos dados pelos entrevistados sobre a percepção que possuem desta forma de definir as necessidades:

“Quando os professores se inscrevem fazem-no condicionados pela oferta... há “x” acções, umas até só são para o 1ºciclo, outras para o 2º e 3º ciclos... Por exemplo, em relação aos professores do secundário há muito pouca formação (...) muitas vezes as acções que são oferecidas, não são do interesse dos professores, nem dizem respeito á sua área, eles não se sentem minimamente atraídos por aquelas acções, mas têm de as fazer porque precisam dos créditos.”(ENT C.P. 5,1998)

“Eu acho que isto está ao contrário (...) neste aspecto de corresponder aquilo que os professores pedem, está ao contrário. Porque o centro de formação está muito limitado aquilo que os formadores oferecem, os formadores é que concorrem, candidatam-se, já com um tema, com uma acção de formação e, portanto, nós o que vamos fazer? Olha vamos escolher, já se fez uma com esse tema ou então, esta tem um tema interessante...”(ENT. C.P.2, 1997)

“Nós costumamos fazer isso informalmente no pedagógico, consultando, perguntando o que é que os professores... aos delegados de todos os grupos... que necessidades é que haveria mais em termos de formação e depois através das próprias fichas de inscrição do centro que **tem lá as acções que mais interessam...**” (ENT.C.P.6, 1998)

Uma crítica a esta lógica da identificação de necessidades de formação, é-nos apresentada por J.A. Correia (1993), ao sublinhar que as necessidades se articulam com concepções de formação duplamente adaptativas pelo pressuposto de que as instituições de formação promovem respostas mais ou menos adequadas aos pedidos de formação que lhes pré-existem, numa lógica adaptativa tendo por finalidade a rentabilização do sistema. Para além disso, visam promover a adaptação pessoal e técnico-pedagógica dos indivíduos aos postos de trabalho, sempre e quando centralmente são tomadas decisões de mudanças estruturais do sistema educativo.

Parte-se do pressuposto de que, presumindo-se certas necessidades do sistema como sendo necessidades individuais dos professores se podem construir respostas formativas eficazes que irão adaptar-se a essas necessidades e, por esse facto, constituir um “mercado perfeito de formação” capacitando os professores carenciados, técnica e cientificamente, para as novas competências e exigências do sistema, com base numa lógica técnico-racional e adaptativa.

Embora a análise de necessidades de formação deva estar presente na elaboração e desenvolvimento do plano de formação do centro de formação, este processo terá de ser encarado, não numa perspectiva diagnóstica mas como um *constructo social*. Como refere Lesne a questão fundamental é a de saber quais são os efeitos que se pretendem alcançar numa situação, quando se procede a uma análise de necessidades.

Quanto às estratégias e aos procedimentos usados para a identificação das necessidades, que são referidas pela directora do centro e os elementos da comissão pedagógica, ao contrário da análise do seu processo de produção, eles são congruentes com a lógica que orienta e conceptualiza a actual formação contínua de professores, como uma resposta centrada nas carências, em vez de se “centrar nas experiências”, como uma via facilitadora de uma análise crítica participada.

“Partindo da nossa proposta e da auscultação verbal daquilo que os nossos formandos gostariam, através do que nos chega da própria comissão pedagógica e por aquilo que escrevem nas perguntas abertas dos questionários da avaliação interna, vamos sempre procurando ir de encontro às vontades deles (...) também sentimos as necessidades por aquilo que dizem os que vêm aqui, felizmente, ao centro...” (ENT. DIR, 1998)

É um processo que obedece e se orienta por uma lógica positivista, em que está subjacente o modelo de pré-existência das necessidades á formação, a que se associa processos de inventariação de necessidades, face a uma operação a priori, que antecede a estruturação da oferta-tipo, identificadora de objectivos bem determinados, criando-se a ilusão de uma prática individualizada mas em que se enfatizam as concepções adaptativas da formação.

“Ela (a directora) faz dentro do possível, uma auscultação, dentro dos limites todos que tem, depois vais conciliar uma coisa com a outra, as necessidades com as disponibilidades que tem de formadores e as áreas que pode abarcar” (ENT.C.P.6,1998)

A formação contínua, entendida pelos actores sociais como o colmatar de carências supostamente disfuncionais perturbadoras da eficácia da acção educativa é, deste modo, congruente com um processo prévio, de identificação de necessidades. É nesta perspectiva que iremos tecer algumas considerações.

No período a que corresponde este trabalho de investigação, não existe formalmente uma auscultação aos órgãos pedagógicos das escolas, em parte, devido à dinâmica resultante dos anos anteriores, isto é, o facto de haver carteira um conjunto

de acções acreditadas. Isto permite ao centro seleccionar, segundo critérios de aceitação dessa acção por parte dos formandos⁹⁰.

Parece existir, da parte da directora, uma preocupação de dar cumprimento às prioridades nacionais e às temáticas ou áreas centralmente identificadas como prioridades na formação dos professores. Todavia, ela é confrontada com a necessidade de corresponder aos pedidos locais, veiculados através dos elementos da comissão pedagógica ou pelos professores individualmente. A dificuldade consiste em se articular entre o nacional e o local cujo equilíbrio precário, nem sempre é conseguido. Existem condicionalismos como os sentidos nos primeiros anos da sua gestão, principalmente, a falta de formadores, a ausência de articulação entre as escolas e o centro, a falta de apoio á dinamização e animação pedagógica, entre outros.

“A minha preocupação maior, é ir de encontro, também, às vontades do Conselho Científico que ordenou, que as acções deveriam ser assim por esta ordem, prioritariamente “área escola”, a seguir “áreas de expressão”, “metodologias e avaliações”... procurando ser um bocado coerente com aquilo que eles dizem e **com a vontade dos professores”**(ENT.DIR, 1998)

No decurso da entrevista à directora, ainda que não tenha sido muito objectiva sobre o procedimento actual, remetendo a identificação das necessidades para uma auscultação às escolas, nos anos transactos, podemos inferir que, actualmente, existe uma certa informalidade nesse processo que foi gradualmente perdendo importância, como se depreende das palavras de um dos elementos da comissão pedagógica ao

⁹⁰ No projecto de avaliação externa, relativo a 1997, ficou patente que face aos procedimentos de identificação das “áreas ou temas onde os professores sentem mais necessidades de formação” estas revelaram, segundo um inquerito por questionário aos potenciais formandos da área de influência do centro que as preferências estão relacionadas com os respectivos grupos de docência. Com efeito, as educadoras e professores do 1ºCEB, referem as áreas de expressão, a didáctica do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática e os professores dos outros níveis de ensino, as suas preocupações estão relacionadas com a disciplina ou área científica que leccionam. Outras preocupações relevam das novas exigências que são feitas no domínio curricular, como o tema da Área Escola, novas tecnologias/informática, Projecto Educativo, Necessidades Educativas Especiais e, com menor ênfase temas de ordem pedagógica como Indisciplina, Dinâmica de Grupos, Trabalho com Pais. Parece poder-se inferir destes resultados a influência da definição à priori das necessidades identificadas a nível nacional ou resultantes de determinações normativas, indutoras das necessidades locais (como é o caso da Área Escola e do Projecto Educativo, por exemplo), o que confirma as críticas produzidas por J. A. Correia, a este propósito, ao afirmar que os pedidos pretensamente espontâneos dos formandos, em geral são produto dos seu condicionamento social (Correia, 1996:50).

referir-se ao abandono do procedimento de auscultação dos colegas, no conselho pedagógico, para a identificação das necessidades de formação.

“Nós antes tínhamos uma grelha que mandávamos para o centro... agora, não, deixou de se fazer (...) porque a (nome da directora) deixou de pedir (a identificação das necessidades) ENT.C.P3, 1998)

Isto deve-se, em parte, à existência de uma bolsa de formadores mais estável e que satisfaz as “necessidades” do universo dos professores, ou à maior facilidade de oferta de formadores que de *motu proprio* ou por convite do director, se dirigem ao centro, ou ao facto de os pedidos partirem directamente dos elementos da comissão pedagógica.

“Estou a lembrar-me que eu, o ano passado pedi uma acção sobre Projecto Educativo (...) Instituiu-se nas escolas, é obrigatório, é necessário, mas ninguém nos dá ideias, sobre como deve ser construído um projecto educativo (...) Enfim, eu falei à (nome da directora) que seria muito útil que viesse para aqui uma acção sobre esse tema porque, precisamente, eu estava a sentir necessidade e os professores daqui também...”(ENT. C.P.6,1998)

Particularmente, as escolas do ensino particular e cooperativo, através dos seus representantes na comissão pedagógica têm promovido algumas iniciativas no sentido de identificarem na sua escola temas, uma área científica ou disciplinar, um até mesmo propondo formadores para o desenvolvimento de acções, com base no estabelecimento de um protocolo entre a instituição e o centro, tal como nos explicita na entrevista um dos seus representantes

“Nós neste momento estamos a tentar concretizar acções de formação para as quais estabelecemos um protocolo de formação com o FOCO, de forma a que sejam creditadas (...) Já estamos a preparar uma, temos um formador que já tem vindo aqui fazer várias acções (...) a última foi no dia 1 de Outubro, em “currículos alternativos”... Até aconteceu uma coisa inesperada. Programámos a acção (...) endereçamos o convite a professores das escolas da área e apareceu-nos imensa gente, sobretudo da (nome da escola) e como nós vimos que as pessoas nesta área tinham muita carência e, também, porque no Plano FOCO para o próximo ano, não há nada relacionado com esse tema, pensámos se não seria bom avançarmos nessa área...”(ENT.C.P.5,1998)

Com efeito, parece ter havido uma evolução positiva, no envolvimento e implicação por parte de alguns elementos da comissão pedagógica, no respeitante à defesa dos interesses e necessidades do grupo que representam, em particular, o do pré-escolar, pela determinação e imposição ao centro, das suas preferências e

exigências, face às políticas adoptadas nos Planos de Formação. Referimo-nos ao papel preponderante do grupo das educadoras de infância, que através de uma dinâmica reivindicadora, gerada nos contextos pedagógicos colectivos (Reunião do Núcleo de Educadoras) conseguiram fazer veicular um conjunto de opiniões que vieram a afectar a propostas de formação para este sector, nomeadamente, aumentando o número de acções dirigidas a este sector de ensino em regime de exclusividade, seleccionando preferencialmente formadores que fossem seus pares, ainda que com formação acrescida⁹¹.

Finalmente, referimos o papel da Comissão Pedagógica na construção de uma mudança estratégica na análise das necessidades de formação, em face do cumprimento do estabelecido na alínea d) do Dec-lei 207/96, que a obriga a “a estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e dos centros”, porque ao ser o resultado de uma reflexão colectiva e participada, que tem em conta as experiências, os problemas reais que emergem dos contextos de trabalho, são estes que determinam a política de formação e as necessidades analisadas e não é a oferta pré-definida e as políticas alheias aos interesses, muitas vezes, dos destinatários, que as condiciona.

Tal como refere J.A. Correia (1997), a Comissão Pedagógica, “constituiria não só a materialização organizacional do associativismo entre escolas, mas também a instância privilegiada de promoção deste associativismo”.

Ainda que de forma incipiente, a intervenção acrescida da comissão pedagógica na vida do centro de formação parece desenvolver-se a partir de solicitações de grupos profissionais específicos (grupo das educadoras de infância, grupo dos professores de matemática, etc) ou de forma menos habitual, a partir de um projecto já em desenvolvimento na própria escola por um grupo de professores, ao começarem a perspectivar como uma garantia de algum apoio logístico ou através do dispositivo burocrático e financeiro que o centro oferece, um benefício para a escola, cumprindo ao mesmo tempo a exigência dos “créditos” para a mobilidade na carreira. Foi o exemplo ilustrado pela representante da escola sede, a propósito de um Projecto de Educação para a Saúde (PES) a que esta escola aderira desde 1997, o qual se desenvolvia à margem da dinâmica do centro de formação. Este envolvia um conjunto de professores e alunos, desdobrando-se em sub-projectos, para os diferentes níveis etários.

⁹¹ Para um grupo de 44 educadoras o plano de 1997 previu duas acções que as tinham como destinatárias exclusivas, podendo ainda estas ter acesso a mais duas, uma em conjunto com os professores do 1º ciclo e outra com os do 1º, 2º e 3º ciclos.

“Tenho acompanhado os trabalhos do projecto que se têm feito no âmbito do PES (*Programa de Educação para a Saúde*) (...) é uma formação muito mais benéfica, em termos práticos, para a escola porque é de aplicação imediata, eles vão trabalhando em conjunto durante o ano teórica e praticamente(...) eles têm diversos projectos, cada professor é responsável por um projecto. Eles próprios quando se fala em formação (...) eles dizem que preferem e gostam mais. Neste caso eles têm no mínimo 3 e no máximo 5 créditos...” (ENT.C.P.6, 1998)

No período a que o estudo se reporta, por iniciativa do grupo de professores e do elemento da comissão pedagógica, foi sugerida a apresentação ao centro de uma proposta que englobaria outras escolas associadas do 1º ciclo do ensino básico, no sentido de alargarem o seu âmbito e este tornar-se exequível. Aliás, precisamente, os mecanismos que são accionados para a selecção dos formandos na formação contínua podem constituir uma forte limitação a esta via da formação centrada na escola como acontece por imposição de certos critérios de recrutamento, como por exemplo, quando o critério “mudança de escalão” se constituiu a primeira prioridade na selecção dos formandos (critério administrativo), assunto a voltaremos por ser determinante na definição da política de formação do centro.

5.2.2 – Produção, gestão e dinamização pedagógica das acções de formação

Antes de procedermos à análise detalhada das opções pedagógicas reveladas pelo tipo de oferta formativa que designaremos por “acções com efeito imediato na progressão na carreira” (formação creditada) e acções sem efeito imediato na progressão na carreira, (não sujeitas a creditação), mas inscritas na dinâmica socio-institucional dos centros de formação, procuraremos explicitar algumas concepções da formação contínua que induziram o actual modelo de formação dos professores e influenciaram as representações que os mesmos possuem.

A LBSE (art35º) define-a como o “**aprofundamento e actualização** de conhecimentos e competências profissionais”, também constante nos articulados legais do Regulamento FOCO (Despacho conjunto 19/ME/MQE/96) que sublinha e reforça, como objectivos da formação contínua, **promover, aperfeiçoar e actualizar** competências profissionais, identificadas com os domínios didácticos e metodológicos e com os que se relacionam com a gestão educativa (a nível da instituição e sala de aula) estas centradas no sujeito individualmente considerado, apesar de mencionar outras que contribuam para o favorecimento de lógicas de acção autónoma (domínio do projecto educativo) e estimular processos de mudança. Com efeito, o conceito mais divulgado e que é dominante no reportório das representações dos docentes é o que se configura numa lógica de continuidade da formação inicial ou seja, o de aprofundamento, numa perspectiva de colmatar as insuficiências, isto é, no papel clássico de complementaridade e de superação de carências assegurado por um reforço de competências académicas que como sugere M.Matos (1993:37), “induz um processo de reprodução e reforço dos efeitos intelectualizantes e abstractos que caracterizam os modelos da formação inicial” que obedecem a uma lógica cumulativa do conhecimento e à suposta transferibilidade e aplicabilidade *à posteriori*.

Com efeito, a ideia de uma “formação contínua” que se estende para além do período de formação inicial ou de base, herdeira de uma concepção de “educação permanente”, que até à década de 70 foi sua homóloga, (Matos, 1998:300), nos anos 80 e início dos 90, passou a estar relacionada com uma formação que conduzia à profissionalização de docentes, obedecendo a uma lógica de reciclagem muito identificada com o modelo de formação inicial dos professores. À semelhança do modelo escolar, então instituído, os professores eram tratados, tal como a escola tratava os alunos, prevalecendo uma relação pedagógica fortemente hierarquizada (Salgado, L., 1995:254), também a formação contínua dos professores, na actualidade,

revela, na prática, formas “escolarizadas” que obedecem a lógicas de “reciclagem”, e de reprodução dos saberes académicos.

Mas o campo da Educação de Adultos envolve na formação actores sociais naturalmente inseridos no mundo do trabalho e, a este nível, é necessário uma análise interpelante da relação e articulação entre a formação e o trabalho.

Como sabemos, a prática dominante na formação contínua de professores tem-se caracterizado essencialmente pela modalidade “acções de formação” avulsas, apesar da evolução, a que se tem vindo a assistir de novas concepções que reconhecem o potencial formativo das situações e dos contextos de trabalho e do ambiente de aprendizagem proporcionado pelo agir colectivo no interior das organizações. Estas transformações induziram a pensar-se na formação, como um processo inscrito numa organização qualificante e formativo, mas que “para ser qualificante para os colectivos de trabalho, terá de prestar uma atenção acrescida ao informal, às situações imprevistas, aos diálogos invisíveis dos saberes, aos espaços e aos tempos simbólicos que estruturam a formação mesmo quando não estão presentes na sua materialidade” (Correia, 1996:21). Todavia, no domínio da formação contínua dos professores estas tendências não são ainda visíveis, pese embora a retórica oficial e os discursos dos gestores da formação para se investir em metodologias e modalidades menos escolarizadas de formação.

Com efeito, os planos de formação são organizados e estruturados sob a forma de acções de formação que visam de forma simplista um destinatário hipoteticamente carente nas áreas de competência, tendencialmente, de natureza técnico-didática. A lógica subjacente à valorização exacerbada dos saberes didáticos indutores de um modelo de profissionalidade construído numa *expertise didática*, teve repercussões no aumento quantitativo destas acções de formação quer pela facilidade da acreditação das mesmas, quer pela crença da sua transferibilidade para os contextos de trabalho.

Senão vejamos: os respectivos Planos de Formação que corresponderam ao período de tempo em que se desenvolveu o processo de avaliação externa (intercalado entre 1997/1998) podem ser caracterizados dominantemente pela modalidade “acções de formação”. A lógica que lhes está subjacente é a do reforço de competências (domínio cognitivo), encarando-se a formação como um valor acrescentado, com efeito cumulativo e confundindo-se com a ideia de “reciclagem”.

Duas perspectivas críticas parecem-nos poder contribuir para o esclarecimento de alguns dos pressupostos e conceitos relacionados com esta lógica da formação. A primeira, elucida-nos sobre o conceito de formação e de informação (Canário, R., 1995). O modelo escolar com o qual a modalidade “acção de formação” se identifica,

tem por base uma lógica de transmissão da informação como princípio pedagógico que, por sua vez, ao ser “dada” (pelo formador) e ao ser “recebida” (pelo formando), supostamente, habilita o professor a “aplicar esse conhecimento na sala de aula”. O isomorfismo pedagógico deste processo, em certa medida, menospreza “uma relação pedagógica baseada na troca e na confrontação de saberes – paradigmática da educação de adultos” (Salgado, L., 1995:258).

A segunda procura clarificar a habitual confusão entre saberes e competências. Os saberes, normalmente, transmissíveis em situações formalizadas⁹² são “necessários”, mas não são necessariamente prévios, na mesma medida em que as competências são construídas em contexto, numa dinâmica que é simultaneamente individual e colectiva, com base num processo de mobilização de saberes que podem ser combinados de muitas maneiras” (Canário, 1995:36).

Ora, a modalidade “acção de formação” constitui uma situação formalizada o que não significa que não possa possibilitar aos professores “momentos decisivos de informação sistematizada e de formalização de experiências vividas em contexto de trabalho” (Ibidem,36). Todavia, essas situações precisam de ser articuladas com dimensões da formação tais como: a dimensão pessoal, a partir de um trabalho sobre si próprios (auto-formação), a dimensão profissional, através da interacção com os outros (hetero-formação) e a dimensão organizacional, pela influência do contexto de trabalho (formação em contexto).

De acordo com o resultado de um inquérito realizado aos professores-formandos no âmbito da avaliação externa de 1997, parece poder inferir-se, pelas respostas dadas, que existem várias representações e sentidos plurais sobre a formação vivenciada. Algumas, em certa medida, são congruentes com a indução das expectativas criadas nos professores pelo sistema de formação, por exemplo, quando afirmam que esta “contribuiu para a sua formação e enriquecimento pessoal, **através de mais conhecimento**”⁹³ (AD,in Rel.Av.Ext,1997) (*sublinhado nosso*) ou pelo reforço

⁹² Na perspectiva da formação profissional contínua, a estrutura dos saberes considerados necessários à prestação do serviço docente compreende: o saber científico que os professores devem possuir e transmitir; o saber pedagógico que supõe o domínio de competências técnico-didácticas. Como refere Correia, o saber pedagógico “tende a ser dissociado do saber teórico, do saber tecnológico e do saber prático, cada um deles produzidos em espaços especializados dos sistemas educativos” (Correia, 1993:56).

⁹³ Sobre esta questão, 75% dos inquiridos admitem que a formação correspondeu às expectativas esperadas, enquanto 24% afirma que não, o que vem reforçar a nossa análise sobre a valorização das competências científicas e técnicas induzidas e a ênfase nas competências cognitivas, na formação dos docentes. (Relatório Av.Externa,INQ. Formandos,1997).

dos conhecimentos **“já existentes, mas adormecidos ou pouco aplicados”** (AD., in Relatório Av.Ext.,1997) (*sublinhado nosso*).

Quanto ao facto de a formação ter contribuído para a troca de experiências e saberes e para a mudança de atitudes e de práticas profissionais, parece verificarem-se maiores discrepâncias entre os diferentes grupos profissionais⁹⁴.

Todavia podemos admitir, através de alguns testemunhos, que existem outras dimensões informais que são referidas, frequentemente, nos seus discursos e não valorizadas pelos sistemas formais.

Na verdade, os professores parecem estar disponíveis para usarem o sistema, não só pela necessidade e recurso aos créditos ou, ainda, pela expectativa de adquirirem mais conhecimentos no sentido de **“tentar ir buscar alguma coisa que me ajude depois na prática”** (PF,1998) (*sublinhado nosso*), como também, para descobrirem na formação dimensões de informalidade, de familiaridade, de encontro entre colegas, de partilha de experiências e, como não, de momentos de “catarse” e de descontração.

“O formador entende que estamos cansadas, que precisámos de conversar, de descomprimir...” (ENT. Colectiva, PF, 1998).

“Eu ouvi dizer, desta última vez “isto só custa no primeiro ou segundo dia, agora até gosto de vir,até porque se conversa um bocado com a colega que já não se vê há muito tempo. Vem o intervalo e vai-se aqui ou ali... cria-se um ambiente diferente e a pessoa acaba por gostar”. (ENT.CP 2, 1998)

A directora refere mesmo a este propósito que, particularmente os professores do 1º ciclo, face ao maior isolamento a que estão sujeitos, sentem satisfação por essa vertente mais social e de partilha proporcionada pela formação

“Uma das coisas que era motivo de satisfação para os formandos, no final da acção, era fazerem um jantar, conviverem, oferecerem uma lembrança ao formador...mas isso nasceu dos professores do 1º ciclo, têm uma dinâmica diferente. Acho que é a necessidade de se encontrarem...”(ENT, DIR, 1998)

⁹⁴ Nos itens que questionaram se a formação favoreceu ou facilitou a troca de experiências e saberes entre os colegas, 39% dos inquiridos responderam “mais ou menos”, 34% “muito”, 18% “pouco” e 9% “nada”. Também nos interessou saber se a formação tinha contribuído para novas atitudes profissionais, no sentido de mudança das práticas, ao que 49% respondeu “muito”; 40% respondeu “mais ou menos”, 7% “pouco” e 4% “nada”. Contudo existem discrepâncias nos diferentes grupos profissionais. (Relatório Av.Externa,INQ. Formandos,1997).

No que se refere à caracterização dos Planos de Formação que correspondem ao período considerado neste estudo, (entre 1997/1998) a sua análise identifica a existência de áreas de formação orientadas para o desenvolvimento de competências científicas e técnico-didáticas, tendendo a “especializarem-se” em função dos destinatários e dos níveis a que pertencem⁹⁵.

Esta questão remete-nos para uma breve análise a diferentes concepções que têm procurado definir imagens distintas do professor e que mobilizam diferentes paradigmas da formação dos professores, entendido como uma matriz de crenças e suposições sobre a natureza e os propósitos da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que configuram um conjunto de características específicas na formação de professores (Zeichner, K, cit. por C. M. Garcia, 1995:54).

Muitas concepções se vêm desenvolvendo no âmbito da formação profissional, mormente quando se tem procurado definir que saberes profissionais o professor mobiliza na prática docente. Por uma necessidade de síntese, gostaríamos de nos deter em duas concepções básicas: a do professor enquanto “técnico-especialista” e o professor como prático autónomo, reflexivo e criativo que toma decisões (Zeichner, 1985; Pérez Gómez, 1989).

A tendência dominante para uma concepção tecnológica da actividade profissional (prática) supõe uma racionalidade técnica identificando o professor como um “técnico” de quem se espera que aplique de forma rigorosa e eficaz as teorias e técnicas científicas.

Ora, a análise ao plano de formação evidencia a influência que as ordens classificatórias definidas no quadro das políticas do FOCO a nível nacional exerceram na acção de selecção das áreas e conteúdos, induzindo uma oferta de cursos que se distribuem nas áreas das “Didáticas”, “Ciências da Especialidade”, “Expressões” e “Novas Tecnologias”. Pode, ainda, constatar-se, também, a existência de uma relação entre o seu conteúdo e os níveis de ensino a que pertencem os destinatários. Com efeito, no período considerado, foram oferecidas acções, em exclusivo, ao ensino pré-escolar nas áreas da “didáctica” e das “expressões”; quando agrupados com o 1º ciclo, nas áreas das “expressões” e “ciências da especialidade”; para grupos que incluíam os 1º e 2º ciclos, uma na área das “ciências da especialidade”; para os 2º e 3º ciclos

⁹⁵ Nos Planos de Formação de 1997 e 1998, das dezasseis acções previstas, três foram da Área das “Expressões”; uma no domínio das “Novas Tecnologias”, sete da “Didáctica”, cinco na Área das Ciências da Especialidade”. As categorias pré-classificadas sofreram alterações do FOCO 1 para o FOCO 2, todavia, as que foram referidas correspondem à segunda classificação (FOCO 2). (AD, In “Áreas e Domínios de Formação”, CCPFC/FOCO)

uma na área da didáctica; para os três níveis do ensino básico, uma na área das “expressões” e uma na de “ciências da especialidade; e, finalmente, para o ensino básico e secundário, uma na área das “novas tecnologias e outra nas “didácticas”.

Estas distribuição das áreas dos saberes escolares (científicos, didáticos ou técnicos) pelos diferentes grupos profissionais, historicamente, tem constituído a base de construção e legitimação das profissões ao adquirirem determinados saberes “especializados” de acordo com o fim a que se destinam. No âmbito da profissão docente, os diferentes níveis hierárquicos dos tipos de saberes, com efeito, definem um modo de agir autónomo nos diferentes grupos profissionais. Esta premissa, em certa medida, pode explicar a escassez de propostas dos formadores de acções que integrem docentes de todos os níveis de ensino.

Como sugere A.P. Gómez (1995) a racionalidade técnica impõe uma autêntica divisão do trabalho que pela própria natureza da produção do conhecimento, promove uma relação de subordinação dos que se encontram nos níveis mais aplicados e próximos da prática face aos que, supostamente, trabalham com níveis mais abstractos de produção do conhecimento. Esta perspectiva parece aplicar-se à natureza dos agrupamentos enquanto destinatários da formação e à natureza dos conteúdos a oferecer aos docentes dos diferentes níveis de ensino⁹⁶.

Tendencialmente, as áreas ditas “práticas” ou “técnicas” (expressões, didáticas..) são dirigidas aos níveis mais baixos de ensino. As acções de formação da área das “ciências da especialidade”, que supõem a transmissão dos saberes relacionados com as áreas científicas são, normalmente, dirigidas aos professores dos níveis de ensino mais elevados. Todavia, o número mais reduzido de docentes nestes níveis impõe alguns limites às candidaturas para a formação sectorizada, dos diferentes grupos disciplinares ou por áreas de “especialidades” (particularmente do 3º ciclo e ensino secundário), face às normas superiormente definidas que impõe limites quantitativos mínimos para a viabilização dos cursos.

Neste centro, face ao universo reduzido de professores que envolve⁹⁷, a lógica da formação por “grupos disciplinares” ou especialidades é subvertida pela necessidade

⁹⁶ Assim, da análise da oferta de formação dos Planos de 1997/1998 pudemos identificar duas acções, exclusivas, para os docentes do ensino pré-escolar e quatro agrupados com os docentes do 1º ciclo; a este último grupo foram-lhe dirigidas três acções, também em exclusivo e cinco com outros níveis de ensino; os docentes do 2º ciclo participaram em cinco acções; os do 3º ciclo tiveram quatro acções e os do ensino secundário apenas uma acção, sempre agrupados com outros níveis de ensino (AD, Planos de 1997/1998).

⁹⁷ A distribuição do universo de docentes pelos sectores de ensino, candidatos à formação contínua é a seguinte: 44 do pré-escolar; 103 do 1º ciclo EB; 344 do 2º, 3º e secundário e EBM (inclui dos ensinos oficial e privado); 46 do ensino Tec. Artístico. (AD, dados recolhidos em Out.1998).

de obter “clientes”, o que tem induzido os formadores a dirigir as acção a vários níveis de ensino (não sendo tido em conta na selecção, o grupo disciplinar a que pertence o professor). A confirmar as dificuldades de gerir a formação para estes grupos de docentes um dos elementos da comissão pedagógica refere:

“Temos de ver se há um número suficiente que esteja interessado... com os professores do secundário que (a formação) é por grupos disciplinares, por vezes, não há número de professores suficiente para uma acção...”(ENT.CP.2, 1998)

A directora do centro usou de uma estratégia para ultrapassar este constrangimento, ao concordar em estabelecer um protocolo com o ensino particular e cooperativo negociando as condições e a partilha de benefícios, ao propôr colaboração no plano de execução de formação que estas escolas são obrigadas a desenvolver, em troca da aceitação, nessas acções promovidas pelas escolas, de professores das escolas oficiais que, desta forma, podem aceder a uma formação na sua área de interesse ou disciplinar.

“O ano passado conseguimos em Setembro realizar (...) uma acção de matemática, dirigida especificamente a este grupo (disciplinar) que era impossível fazê-la no centro, ainda por cima porque era dirigida ao secundário” (ENT.DIR, 1998).

Se, por um lado, por parte do centro constitui uma estratégia para a execução do Plano e dá resposta às “necessidades” dos professores obterem os créditos para a mobilização na carreira, por outro, a oferta da generalidade dos cursos para os níveis de ensino mais elevados só é viável agrupando-os com os outros níveis. Todavia, esses critérios nem sempre são muito claros, facto que é percepcionado pelos formandos de forma negativa tendo em conta a racionalidade dominante.

“Muitas vezes as acções que são oferecidas não são do interesse dos professores, nem dizem respeito à sua área (disciplinar), eles não se sentem minimamente atraídos por aquelas acções...”(ENT.CP5, 1998).

Todavia, uma perspectiva diferente foi-nos sugerida por um formador que se manifestou sobre a importância e as vantagens das acções serem dirigidas a destinatários de diferentes níveis de ensino. A ideia de partilhar saberes constituía, em sua opinião, uma forma de contrariar a tendência para a hierarquização e o tradicional individualismo e isolamento dos professores, gerador de mecanismos de defesa e de inibições.

“Vejo a formação como uma partilha de saberes. Se há um formador que poderá deter mais alguma informação ou saber em determinado campo, há também um conjunto de pessoas (formandos) que detêm uma experiência profissional e outro tipo de saberes (...) a partilha de saberes exige a interacção das pessoas, difícil de conseguir em pouco tempo, para se quebrarem as inibições e defesas iniciais” (ENT.FOR, 1998)

A. Nóvoa (1995) defende na formação dos professores uma perspectiva crítico-reflexiva que estimule um pensamento autónomo facilitador de dinâmicas de auto-formação participada. Esta concepção da formação, em nossa opinião, pode ser desencadeada em contextos formativos que coloquem as pessoas em interacção, partilhando experiências e diferentes pontos de vista, estimulando a “dissonância cognitiva” fundamental à problematização e ao questionamento.

“As acções com diferentes grupos disciplinares (*ou níveis de ensino*) são vantajosas porque permitem a troca de diferentes visões e perspectivas do mesmo problema ou de problemas totalmente diferentes (...) as pessoas que trabalham com alunos de diferentes níveis de ensino podem contrariar aquela tendência... as ideias feitas sobre os alunos... evidenciam as dificuldades com que se debatem nos diferentes contextos de trabalho (...) Dão outra forma de ver as coisas...” (ENT.FOR., 1998)

Lise Demailly (1992a) também defende esta concepção a que chama de “interactiva-reflexiva” e acrescenta a ideia de que mesmo em situações de formação com dissociação espacial e temporal dos momentos da acção, são possíveis iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, desde que acompanhadas de uma actividade reflexiva e teórica, com base na interajuda dos formandos e uma ligação à situação de trabalho. Segundo esta autora, é um modelo que prevê a construção de saberes com estatutos diferentes, parcialmente produzidos colectivamente durante a formação e, paralelamente, postos em prática.

Mas a dimensão da reflexão na formação contínua, baseada na perspectiva de formar professores como práticos-reflexivos, (Schon, cit. por Gómez, A.P., 1995:102) através do incentivo ao “diálogo reflexivo” a partir de situações problemáticas concretas (estudos de casos reais), a promoção do debate colectivo e da discussão partilhada, tal como revela o formador por nós entrevistado, não é um processo fácil que implica primeiro que se trabalhe a dimensão “Pessoa” para que “os professores retirem as máscaras” defensivas.

“Tem de haver uma sensibilização dos professores para aspectos que são fundamentais na sua formação e que da minha pequena experiência, os colegas (formadores) não dão a devida atenção que é o trabalhar a “Pessoa” (...) os

professores sofrem muitas agressões, têm uma camada de “máscaras” para se protegerem...” (ENT.FOR, 1998).

Sobre a tendência para a racionalização e a instrumentalização da actividade do professor diz:

“Temos de contrariar essa lógica de instrumentalizar a Pessoa... o professor começa a ser um “funcionário”, mas ele é essencialmente uma “Pessoa”, com capacidade para pensar e reflectir...” (ENT.FOR, 1998).

Todavia, em função da sua própria experiência, afirma que nem todos os professores-formandos percebem a formação nessa dimensão pessoal. Admite que alguns estão preocupados com os aspectos técnicos e didácticos, desvalorizando outras dimensões da formação (reflexiva, teórica, relacional, pessoal) evidenciando em situação de formação, concepções, representações e atitudes muito diversas.

“Alguns colegas trabalham de forma autónoma, a partir dos textos(...) porque a formação é pessoal é o próprio que a constrói... vai sempre filtrar na formação aquilo que lhe interessa (auto-formação) (...) outros há que ficam numa apatia, numa inércia que é difícil de mexer (...) desinvestiram dos aspectos a nível pessoal e relacional e só querem aceder a “metodologias” e às “didácticas” que lhes facilitem o processo ensino aprendizagem apostando no “instrumental” (...) também há pessoas que negam um suporte teórico que é essencial a uma prática. Muitos dos nossos colegas (na formação) acabam por rejeitar esse suporte teórico que está subjacente á prática, porque a prática não faz sentido se a pessoa não reflectir e não tiver esse conhecimento teórico (...) para agir e perceber melhor o porquê...” (ENT.FOR., 1998)

Ora, a tipologia da oferta formativa sendo, exclusivamente, na modalidade “acções de formação” dificilmente reúne as condições enunciadas e defendidas pela investigação, na educação de adultos. Estas condições são mais propícias a outras modalidades previstas no regime jurídico tais como oficinas, círculos de estudos, projectos de formação, etc, mais flexíveis, facilitadoras de processos de auto-formação, de formação participada e próximas dos contextos de trabalho.

Todavia, como já referimos, nenhuma destas modalidades foi privilegiada nos Planos de Formação analisados. Em parte, porque o sistema formal-legal instituído, embora “tenha considerado inicialmente vantagens nas formas de auto-formação profissional, veio progressivamente a afastar-se dessa finalidade criando condições cada vez mais escolarizantes e descontextualizadas” (Cadima A. e al., 1995).

Uma outra perspectiva da análise da produção, gestão e dinamização pedagógica das acções de formação, pela sua importância na indução da oferta

formativa, corresponde à tipologia de formadores que neste centro, como veremos mais adiante, na sua maioria, possui as qualificações legalmente exigidas para o exercício da função de formador.

Parece poder afirmar-se que de uma procura e um défice inicial de formadores, facto que constituía uma das principais dificuldades para a produção e gestão da formação, progressivamente, esse défice se foi atenuando, quer pela manutenção de alguns formadores de um Plano para o outro, quer pelo desdobramento do formador por mais do que uma acção (individualmente ou em parceria com outro formador), quer ainda pela acção de novos recrutamentos⁹⁸. Estas circunstâncias permitiram, no período considerado, satisfazer as necessidades do centro em matéria de formadores.

Pela análise feita à oferta de cursos de formação, para os diferentes níveis de ensino⁹⁹ a oferta é, tendencialmente, mais elevada para os docentes do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico do que para os outros níveis de ensino.

Como é sabido, o Plano de formação nasce, sobretudo, a partir da mobilização da esfera de relações e conhecimentos do director que pertencendo neste caso, ao 1º ciclo do ensino básico, ainda que, com formação acrescida, encontra maior dificuldade em recrutar formadores, em particular, para satisfazer a procura direccionada para as áreas científicas e curriculares dos docentes que leccionam nos níveis de ensino mais elevados.

Com efeito, pela análise aos Planos de 1997 e 1998, da totalidade das acções desenvolvidas parece evidente que a oferta formativa, de um modo geral, deu prioridade ao grupo dos docentes do 1º ciclo do E.B, o que também é confirmado pela tendência e o peso relativo destes destinatários nas acções a nível nacional (FOCO 1 e 2). Já o mesmo não acontece com os docentes do pré-escolar, na medida em que, neste centro, a oferta formativa relativamente ao reduzido universo de formandos deste nível de ensino foi elevada, o que parece contrariar a tendência da oferta a nível nacional para este nível de ensino¹⁰⁰.

Tal facto esteve relacionado com uma afirmação e intervenção do grupo de educadoras de infância e do seu representante na Comissão Pedagógica, face às

⁹⁸ O Plano de Formação de 1997 foi integrado por sete formadores, tendo um deles orientado duas acções com temáticas diferentes, mas no mesmo domínio de formação; do Plano de 1997 para o de 1998 foram mantidos quatro dos formadores (dois com a repetição da acção e dois com uma nova acção de formação). Dois destes formadores do plano de 1997 orientaram a acção em parceria com outro formador. Foram , ainda recrutados mais três formadores para o Plano de 1998.

⁹⁹ Consultar dados na "nota de rodapé" número 90, da pág. 121.

¹⁰⁰ Cf. Correia e al, (1997) *Formação de Professores. Estudo temático*. FPCE,UP, 99.

reduzidas oportunidades de estes obterem formação, que privilegiasse as suas necessidades pedagógicas e interesses profissionais, como está patente na entrevista colectiva no âmbito da avaliação externa de 1998, onde é denunciada a tendência dos formadores para as ignorarem, quer nos conteúdos, quer no desenvolvimento da acção, em parte devido ao facto de constituírem sempre um número muito limitado em cada acção que integram, com outros níveis de ensino. Ao contrário, a oferta formativa para os docentes do ensino secundário foi manifestamente insuficiente face ao elevado número de professores¹⁰¹.

Esta questão da oferta formativa, do recrutamento e selecção dos formandos, das modalidades e de formadores, atravessa o discurso dos gestores da formação, contudo não parece problematizado o seu carácter de constrangimento pelo menos por parte da directora quando refere:

“No plano que já foi apresentado para o ano não há assim mudanças (...) o plano está bastante completo. Possivelmente, incluirá na modalidade “projecto” que é uma modalidade diferente, o Projecto de “Educação para a Saúde que já se desenvolve aqui nesta escola (escola-sede)”. (ENT.DIR,1998)

Não se vislumbra nas intenções da directora, até agora a principal responsável pela concepção dos Planos de Formação analisados no período em que decorreu este estudo, uma mudança na política de oferta formativa, do ponto de vista da valorização de novas modalidades que envolvessem os docentes das escolas associadas e os seus projectos educativos porque, como ela própria refere

“O Plano nasce no centro de formação (...) ele deve ser elaborado com os projectos das escolas ... sim senhor....eles (comissão pedagógica) têm de participar, mas se não participarem (...) eles ao lerem o RJFC, dizem logo, não o plano é apresentado pela directora do centro” (ENT.DIR, 1998)

¹⁰¹ Em parte devido ao estabelecimento de protocolos do centro com as instituições de Ensino Particular e Cooperativo fazendo elevar o número de docentes nos níveis do 3º ciclo e secundário. Não estando abrangidos pela obrigatoriedade de creditação para a promoção na carreira, contudo, nos seus Planos de Actividades, estas escolas são obrigadas a contemplar formação para os docentes, sendo esta garantizada financeiramente pelo Estado. Quanta mais formação “maior é o bolo” que recebem. Numa lógica de mútuo benefício, o Centro de Formação coloca á disposição das escolas a formação que tem acreditada ou propõe novas acções que as escolas, ou um colectivo de professores manifestem interesse em desenvolver, dando todo o apoio burocrático. Em troca, o centro beneficia também do apoio logístico, dos meios e recursos que estas estruturas dispõem, extraindo todos os benefícios que resultam do aumento da representatividade na Comissão Pedagógica destes elementos do ensino particular).

Com efeito, o RJFC estabelece no seu artº 26º (al.c.) como competência do director "...a elaboração do plano de formação do centro", salvaguardando que também compete á comissão pedagógica "estabelecer a articulação entre os projectos de formação das escolas e o centro" (artº 25º al.c.), o que cria uma margem de possibilidade de promover outras alternativas de formação, criando modalidades de formação contextualizadas nas escolas e nos espaços de acção do professor, especialmente, nos espaços onde pessoal, profissional e organizacionalmente os professores desenvolvem interacções múltiplas no âmbito da sua acção educativa, com toda a complexidade e imprevisibilidade que isto significa.

No início desta rúbrica, argumentámos que o campo da formação de adultos, envolve actores sociais naturalmente inseridos no mundo do trabalho, e que os modelos escolarizados de formação que dissociam no tempo e no espaço a formação e a acção, tornam-se artificiais e inadequados provocando "resistências" da parte dos professores que percebem a formação como exógena e distanciada do seu quotidiano profissional, dependente da lógica da oferta e dominada pela obrigatoriedade do crédito¹⁰².

"Nós, em termos práticos, e eu senti isso nos últimos anos, não fomos buscar nada...tal como está, a formação é uma obrigatoriedade para as pessoas e muito condicionada por aquilo que é oferecido" (ENT.C.P.5,1998)

"Sem dúvida que às pessoas lhes custa... e muitas vezes dizem que não gostam, é facto assente que a formação tem sido muito teórica" (ENT.C.P.6,1998)

"O centro aproveita aquilo que pode e muitas vezes vêm acções de formação que nem sequer correspondem aquilo que os professores querem. Mas também é necessário, porque o sistema da avaliação obriga a ter créditos, há que dar a oportunidade às pessoas a tê-los..."(ENT.C.P.2,1997)

¹⁰² Com referência ao inquérito realizado aos formandos no âmbito da avaliação externa de 1997, quisemos indagar sobre as suas representações a propósito de qual seria a formação ideal e o que a formação contínua deveria privilegiar. Em resposta, os inquiridos colocaram em 1ª prioridade "articular a teoria com a experiência pedagógica" (44,7%), em 2ª prioridade, a necessidade da formação "centrar-se na resolução de problemas reais do quotidiano escolar" (43,2%), em 3ª prioridade colocaram "privilegiar a experiência prática dos professores (34,3%) e em 4ª prioridade "privilegiar grupos/equipas de formação de uma mesma escola (ou conselho escolar). Face aos resultados obtidos podemos inferir o valor que atribuem à experiência que não é tida em conta numa formação escolarizada direccionada para um saber académico, bem como a ênfase dada á formação como uma via para a resolução de problemas, somente possível através de modalidades de formação centradas nos contextos de trabalho, que tenham em conta a experiência, o informal dos acontecimentos, a imprevisibilidade e a reflexão na acção.

Ora, nas práticas de formação contínua organizadas em torno de professores individuais, todo o processo formativo se tem desenvolvido a uma distância física e, sobretudo, social dos contextos de trabalho (Amiguiño A., e al,1994a:77) e mesmo que, em alguns casos, possa contribuir para aumentar os conhecimentos no domínio técnico-científico dos professores, estes dificilmente são generalizáveis ou transferíveis para os contextos de trabalho, induzindo uma transformação das práticas e dos espaços sócio-institucionais.

Uma importante constatação é que a formação é indissociável da experiência sócio-profissional, não se podendo ignorar esse facto, na formação de adultos. Na verdade, a prática profissional dos professores produz qualificações (Matos,1993:38), em parte, devido a uma pluralidade de situações formativas alicerçadas nas experiências, nas interações e nas situações informais dos contextos de trabalho. Contudo, face a uma cultura academicista que estabeleceu uma hierarquia dos saberes, essas qualificações não são valorizadas como “saberes legítimos”, induzindo não só os profissionais a desvalorizar a prática e os saberes que produzem como a tomá-la por uma desqualificação profissional.

Tal como refere J.A. Correia “No exercício da sua prática profissional os professores accionam um conjunto de saberes que por não serem objecto de uma formação explícita tendem a ser excluídos do elenco dos saberes profissionais legítimos e a serem integrados nos domínios difusos da intuição profissional ou das propriedades dos indivíduos, isto é, tendem a estruturar a face oculta da profissão” (1996b:13).

Na formação contínua, ao ser valorizada somente a tipologia das acções de formação creditadas onde, tendencialmente, os formandos são objecto de formação, está suposta uma relação assimétrica em que alguém, que “sabe”, transmite o seu “saber” a alguém que “não sabe”, o que implica, com efeito, “uma escolha selectiva dos saberes a transmitir” resultando daí uma desvalorização e desqualificação dos outros saberes construídos nas relações entre os pares, segundo outras lógicas, sendo por isso esses saberes responsáveis “pela produção de qualificações que são desqualificantes” (Correia, 1996b:13).

Esta ideia foi-nos claramente referida numa das entrevistas a um elemento da comissão pedagógica que, ao reflectir, na qualidade de formanda sobre a formação recebida diz:

“Eu penso que, se calhar, mais importante para mim neste momento, seria a mudança de mentalidade dos professores... Não sei se a formação tem contribuído assim tanto para isso... pela minha experiência (...) há uma coisa que

acontece que é curiosa... quanto mais uma pessoa procura mudar a mentalidade, estar a par das coisas, procura experimentar coisas novas, pelo menos a mim está-me a acontecer um bocado isso, **parece que não sei fazer nada ...** estou assim muito baralhada... não sei... **não tenho a certeza de saber fazer bem as coisas”** (ENT.C.P.2,1998)

A análise crítica que temos vindo a desenvolver sobre as dinâmicas formativas instituídas, a partir de um centro de formação encerram duas ideias chave sobre a nossa concepção quanto à gestão, animação e produção da formação dos professores a ter em conta na construção de dispositivos de formação: a do desenvolvimento profissional e a do desenvolvimento organizacional, encarando-se a reciprocidade desta relação, na construção de alternativas no campo da formação de adultos.

Nesta perspectiva, defendemos o potencial formativo das práticas, dos contextos de trabalho, das trocas entre os diferentes grupos ou colectivos, a necessidade de se criarem espaços de reflexão que contribuam para a reconstrução de sentidos e novos saberes, promotores de mudanças pessoais e organizacionais.

A aposta em modalidades de formação apoiadas num trabalho de colaboração entre o centro e as escolas delineando estratégias, projectos e planos de formação que coloquem os contextos de trabalho, como espaços centrais das práticas formativas, apesar de atravessar os discursos dos actores, ainda não se materializa na produção e na dinâmica formativa do centro em estudo. Em nossa perspectiva, constitui a única via para reforçar a autonomia e a dinâmica associativa do centro criando práticas de formação em rede, nas escolas que o integra contrariando uma lógica instrumental e burocrática que tem caracterizado a dinâmica formativa.

O que está em causa é a colaboração entre o centro, as escolas e outros parceiros sociais, de modo a assegurarem uma diversidade da oferta formativa, quer pela optimização dos contextos de trabalho em cada estabelecimento de ensino, quer pela articulação em rede de diferentes estabelecimentos, o que permitirá combinar “diferentes níveis de formalização do acto formativo, cruzados com modalidades de auto, eco e hetero-formação, contemplando dimensões (pesquisa, mudança) e funções (produção, documentação, animação) formativas, também elas muito diversas (Canário R., 1994b:51).

5.2.3. - Análise do processo de constituição da bolsa de formadores

Uma das dimensões fundamentais para a análise e compreensão da política e desenvolvimento da formação do CFAE é o processo de constituição da bolsa de formadores. Apesar de não nos ser possível proceder a uma análise exaustiva e completa dos perfis e propriedades dos formadores que integram os Planos de Formação entre 1997/1998, os dados a que tivemos acesso permitem-nos identificar as principais tendências e a evolução da política do centro na mobilização dos recursos disponíveis para a constituição de uma bolsa de formadores que desse resposta e assegurasse a oferta de formação.

Aliás, nas entrevistas realizadas à directora do centro, pudemos identificar uma evolução quanto ao modo de gerir o processo de recrutamento de formadores, quer quanto à definição dos critérios de selecção em função das áreas e dos níveis de ensino a que estes se encontram vinculados, quer ainda atendendo aos grupos profissionais a quem eram destinadas as acções de formação.

Antes, porém, interessa tecer algumas considerações sobre as alterações introduzidas no RJFC de professores, relativamente à definição dos pré-requisitos exigidos ao exercício de funções de formador.

Como é sabido, na versão original do RJFC, na fase de implementação da formação contínua, não só se admitia, como se preconizava a possibilidade de formação entre pares, o que por sua vez favorecia e tornava a formação permeável a dinâmicas próximas dos contextos de trabalho, à emergência de equipas de formação e de formadores vinculados às escolas associadas.

As alterações vieram não só aumentar a exigência nos critérios de natureza académica face às habilitações dos formadores e à posse de determinados diplomas reconhecidos pelas instituições superiores, como pré-requisitos para a função de formador¹⁰³, como também, com base em critérios pretensamente científicos, a impôr a substituição de um órgão de concertação pedagógica e social com poder de legitimação¹⁰⁴ por um outro órgão designado pelo poder central, "constituído por um

¹⁰³ Conforme se pode ler na alteração constante no Dec-Lei 274/94 de 28 de Outubro, na sua introdução : "... Por outro lado, atribui-se maior exigência às qualificações dos formadores, de modo a criar condições para uma maior qualidade e eficácia da formação...".

¹⁰⁴ O conselho coordenador da formação contínua, de acordo com o artº 38º do Dec-lei 249/92, de 9 de Novembro, era constituído pelos directores regionais de educação, representantes das instituições de ensino superior (universidades e os institutos superiores politécnicos), os representantes dos centros de formação de associação de escolas, um por cada direcção regional de educação e das associações de professores, um representante para as modalidades especiais de educação escolar, dos serviços centrais do ministério da

presidente e quatro vogais, nomeados por despacho do ministro da educação de entre personalidades de reconhecido mérito na área da educação (artº 38º do Dec-lei 274/94, de 28 de Outubro).

A este órgão cabe ainda habilitar os formadores, que não possuam os requisitos académicos formalmente exigidos segundo critérios de decisão que privilegiam lógicas de valorização dos saberes instrumentais e didácticos, direccionados e considerados pertinentes para a intervenção educativa, individualmente considerada, (nível de sala de aula) ou os que habilitam para funções de gestão, direcção e administração escolar.

A procura de formadores habilitados para satisfazer estas prioridades, como já referimos noutro momento, condicionam a oferta formativa e os pedidos, constituindo-se numa triologia de preocupações que passa pela atenção aos perfis dos formadores, aos pedidos dos formandos e às prioridades nacionais.

“Para contemplar os pedidos dos formandos, já no ano passado tive de recrutar formadores de Braga. Para este ano vou ter esse de Braga e mais outro (de Braga) e uma senhora do Porto, na área da administração escolar, mas já há muita gente por aqui que tem formação (...). Embora haja formadores perto de nós e pertencentes ao centro, não estiveram receptivos em administrar a formação” (ENT.DIR. 1997)

Por outro lado, na sequência das transformações introduzidas nas exigências de habilitações dos formadores, como refere J.A Correia, os centros de formação passaram a constituir-se em “agências de formação e recrutamento de formadores” (1997:27) apresentando-se como um dos principais constrangimentos da gestão dos directores, o ter de encontrar formadores habilitados de acordo com as exigências introduzidas pelo RJFC.

Com efeito, a política de recrutamento de formadores neste centro de formação, apesar de ter sofrido alguma evolução, começou por ser um dos problemas mais difíceis da gestão do centro, como o confirmou em entrevista a directora, de quem depende exclusivamente a tarefa de encontrar formadores.

educação na área da formação dos professores, do ensino particular e cooperativo, das organizações sindicais e de individualidades de reconhecido mérito, no âmbito da formação de professores. Face à alteração introduzida, este órgão foi substituído por “uma coordenação dissimuladamente bicéfala assegurada por estruturas de nomeação ministerial, ficando este subordinado administrativa e logisticamente à unidade de gestão do FOCO, nomeadamente, no que diz respeito, à política de financiamento, da formação (Correia, J.A.1997:25) perdendo, em grande medida, a autonomia organizativa, relativamente às estruturas estatais.

“A questão dos formadores é a maior dificuldade (...) se calhar não é dificuldade, eu é que não os tinha encontrado (...) Quando fôr a abertura do Plano de 1998, eu penso fazer um apelo, a quem estiver ainda um bocado inibido e não conheça estes meandros da aquisição de certificação de formador ou se tiver um currículo relevante, eu não me inibo de lhe tratar desse certificado que como sabes, agora é a própria pessoa que tem de pedir ao conselho científico e tem de preencher os formulários, não é o centro, mas não se nega nenhuma dessas ajudas”.(ENT.DIR,1997)

O protagonismo do director no recrutamento de formadores, ao depender exclusivamente do seu capital relacional, pelo facto de este estar vinculado ao 1º ciclo do ensino básico, parece estar mais facilitado no contacto com os formadores para os níveis de ensino mais baixos, nomeadamente, do ensino pré-escolar e 1º ciclo, tendo constituído, como já referimos noutro momento, uma preocupação local, no sentido de satisfazer os pedidos das educadoras de infância deste centro, a procura de formadores que fossem seus pares. Com efeito, pudemos constatar no plano de 1998 que, pelo menos duas das acções propostas dirigidas exclusivamente a este grupo profissional, foram orientadas por educadores de infância, com formação acrescida.

Já no recrutamento de formadores para os níveis de ensino imediatamente superiores, a directora faz apelo ao capital relacional dos elementos da comissão pedagógica, em particular dos representantes dos 2º, 3º ciclo e do ensino secundários

“Nas reuniões da comissão pedagógica é sempre o meu tema permanente. É que as pessoas nas suas escolas, com as relações que possuem, possam efectivamente conseguir esses contactos...”(ENT. DIR, 1997)

Na perspectiva de alterar esta situação e de responsabilizar a Comissão Pedagógica, até ao momento juridicamente isenta desta competência, relativamente ao recrutamento de formadores, com as alterações ao RJFC, foi explicitamente definido que este órgão passasse a “escolher os formadores do respectivo centro” (al.e, nº1, artº25º do Dec-lei 274/94, de 28 de Outubro), o que veio permitir acrescentar ao protagonismo e capital relacional do director, o da comissão pedagógica, no recrutamento dos formadores. Este facto, induziu, de algum modo, a que houvesse uma ligeira mudança de atitude na participação e envolvimento de alguns elementos da comissão pedagógica, ainda que não se tenha generalizado, tal como o exprime a directora na entrevista realizada no ano seguinte.

“De qualquer forma, notou-se já uma participação bastante forte ao nível de uma escola, de tentar dinamizar três professores que tinham o perfil para formadores. (...) Efectivamente, houve um empenhamento do próprio elemento da comissão pedagógica dessa escola...” (ENT.DIR, 1998)

A percepção das dificuldades de recrutamento de formadores também são percebidas pelos elementos da comissão pedagógica que, todavia, atribuem-lhes várias causas, externas à dinâmica organizacional e de gestão da equipa do centro, nomeadamente, à existência de um mercado de formadores disperso, onde a procura é maior que a oferta, à situação geográfica e periférica do centro de formação, à falta de colaboração e até mesmo a competição das instituições de ensino superior, o que também é visto como um constrangimento

“As dificuldades surgem (...) no encontrar formadores (...) o que acaba por acontecer é que há uma oferta de formadores, existe um mercado, uma bolsa bastante dispersa que é disputada, se calhar, entre os diferentes centros, tenho essa ideia...” ; “Parece-me que não há muita facilidade, muita cooperação com a Escola Superior de Educação, embora seja próxima, mas acaba por estar distante (...) na ESE não dão resposta” (ENT.C.P4., 1997)

“ Nós estamos numa zona rural e afastada dos grandes centros onde estão as universidades. E o que é que acontece, muitas vezes para arranjar formadores é difícil porque estão longe, porque não têm tempo disponível, porque se calhar, os centros de formação também não lhes dão as compensações devidas e é muito difícil arranjar pessoas que venham dar formação para longe. Eu tenho acompanhado de perto (...) as dificuldades que ela (a directora) por vezes sente em termos de recrutamento de formadores (...) um constrangimento é o afastamento dos grandes centros, sobretudo, das escolas superiores e também das próprias regras das instituições universitárias...” (ENT.C.P6., 1998)

“Eu penso que as próprias universidades e Escolas Superiores de Educação também estão ... não digo a boicotar, mas no fundo ficam lá com os formadores...” (ENT.C.P2, 1997)

A tendência de uma oferta de formação, que é formulada por formadores que não mantêm qualquer tipo de vínculo institucional com o centro de formação, ou com as escolas associadas, conduziu a uma lógica de mercado e a transformar-se num jogo de oferta e de procura, dominada, no caso deste centro, pelo mecanismo da procura o que, reforçado “pelos rituais burocrático-administrativos da gestão do financiamento das acções e da sua acreditação, bem como pela forte pressão exercida por uma procura da formação ritmada pelas mudanças de escalão e pelas necessidades de a compatibilizar com uma oferta de formação...” (Correia, J.A e al, 1997:88) induziu disposições para reforçar as lógicas do sistema, conferindo um maior controlo da administração ou da entidade empregadora neste processo e na estruturação das prioridades e lógicas da formação.

Com efeito, tal como sugere o estudo desenvolvido por J.A Correia e al. “a bolsa de formadores que os CFAE envolveram na execução das acções de formação promovidas no âmbito do programa FOCO2 sofreu profundas alterações quantitativas e

qualitativas relativamente à bolsa que se tinha constituído na execução do FOCO 1. Do ponto de vista quantitativo assistiu-se a uma redução para metade do universo de formadores envolvidos...”¹⁰⁵ (1997:91).

Este facto é agravado pelo aumento da carga de trabalho burocrático na acreditação dos formadores e uma maior exigência nas qualificações académicas, o que em certa medida é percepcionado pela directora como um constrangimento à apresentação autónoma e voluntária de outros possíveis candidatos a formadores, em particular, os que se propõem desenvolver um trabalho inter-pares, que embora não possuindo o perfil exigido pelo conselho científico-pedagógico, face às alterações introduzidas no RJFC, são reconhecidos pelos seus pares, pelo próprio centro¹⁰⁶ e por outros serviços considerados idóneos para esse reconhecimento, na área a que se propõe o formador, como é o caso relatado pela directora do centro

“Temos um colega do 1º ciclo que é o (nome do professor) (...) não tem as condições requeridas, mas tem um currículo relevante, certificado (leia-se reconhecido) pelo centro, pela Delegação Escolar, pela Associação de Pais. Ele tem tido um papel activo, com coisas publicadas que é uma das exigências que o conselho científico impõe e que podia ser uma mais valia para este centro (...) A nível de informática, neste centro, tem sido ele que me dá toda a ajuda (...) e com uma disponibilidade incrível. Já falei a quem de direito e pensa-se que ele possa ter esse estatuto de formador e que integre uma equipa de informática (...) porque o meu objectivo é também colocar professores do 1º ciclo nessas equipas (...) essa vontade há e, pelo menos esses projectos já estão em embrião...” (ENT.DIR., 1997)

Todavia, pudemos constatar que essas intenções não se concretizaram, no Plano de Formação de 1998 e que se confirmaram as tendências reveladas pelo estudo a que temos vindo a fazer referência, no que diz respeito, por um lado, a uma maior dependência dos CFAE para a acreditação de formadores que não possuindo

¹⁰⁵ De acordo com o já referido estudo “...pode-se estimar terem estado envolvidos mais de um milhar de formadores”, tendo baixado para 468, nas acções financiadas no FOCO2, apesar de se ter verificado um ligeiro aumento quantitativo nas acções desenvolvidas no último ano, ou seja, subindo para 562 o número de formadores envolvidos em acções nos 54 FCAE que participaram nesse estudo (Correia, J.A; Caramelo J.C.; Vaz, H.M., 1997:91).

¹⁰⁶ Os formadores possuidores do grau de bacharelato ou licenciatura, na primeira versão do RJFC de professores estavam sujeitos ao processo de acreditação das próprias instituições de formação que os aceitavam como formadores das acções por eles propostas e que nas alterações propostas ao RJFC a sua acreditação passou a estar dependente de uma análise curricular prévia por parte do conselho científico-pedagógico.

habilitações acrescidas e reconhecidas por instituições de ensino superior, mais dificilmente lhes é reconhecido o seu capital experiencial para o exercício das funções de formador; e, por outro lado, no que se refere a uma redução de propostas de desenvolvimento de “uma formação entre pares e de modalidades de formação permeáveis às dinâmicas dos contextos de trabalho” e ainda, no que se refere “a uma deterioração das condições pedagógicas do trabalho dos formadores como também a uma degradação da sua propensão para o desenvolvimento do trabalho em equipa” (Correia, J.A., 1997:32).

Na verdade, neste centro, apesar das disposições e intenções da sua directora em apoiar projectos que envolvessem equipas de professores ou ainda, fomentar a vinculação ao centro de formadores pertencentes às escolas associadas, como pudemos comprovar, a constituição da bolsa de formadores, pelo menos no período em que se desenvolveu este estudo, é constituída exclusivamente, por formadores exteriores ao centro e não pertencentes a qualquer uma das escolas associadas, mantendo-se um modelo de vinculação individual na relação dos formadores com o centro de formação, esta estabelecida, prioritariamente, com a directora do centro.

A política de recrutamento de formadores, como referimos, depende, exclusivamente do capital relacional e iniciativa da directora. Tal como nos sugere um dos formadores na entrevista, em sua perspectiva, esse processo deveria passar por um levantamento de formadores disponíveis, atendendo às áreas ou temáticas a desenvolver, de acordo com as “necessidades”. O centro disporia de uma bolsa de formadores, aumentando desta forma as hipóteses de escolha e o leque de áreas e temas para a formação contínua. Parece possuir uma opinião crítica a respeito de o recrutamento se basear unicamente na oferta e haver, em sua opinião uma certa arbitrariedade na vinculação desse formador ao centro, o que não favorece uma relação institucional estável com o centro.

“A oferta está condicionada pelo formador (...)o formador apresenta a acção ao centro em determinada área e a comissão pedagógica aprova ou não aprova (...) devia inverter-se o processo. **O centro tem uma bolsa de formadores e depois convida outros...** Um formador dentro de determinada área tem a possibilidade de trabalhar uma série de problemáticas (...) apresentando múltiplos cenários de trabalho” (ENT.FOR., 1998)

Na perspectiva da directora do centro, apesar de reconhecer vantagens na existência de uma bolsa de formadores interna ao centro, à semelhança do modelo adoptado em Espanha pelos centros de formação, contudo, a ausência de legislação que regule nesse sentido é vista como um constrangimento.

“É minha vontade e da comissão pedagógica, criar essa **bolsa de formadores internos** só que legalmente ainda não está criada (...) Mas penso que neste momento as instâncias superiores estão a organizar legislação (nesse sentido) (...) embora se possam ir buscar formadores externos. (ENT. DIR, 1997)

Com efeito, esta perspectiva de regulamentação no quadro jurídico da formação contínua, para a criação de uma bolsa de formadores interna aos centros, apesar de anunciada não se concretizou nem no plano jurídico, nem da iniciativa do centro. Em, certa medida, a inexistência de uma bolsa de formadores vinculada institucionalmente ao centro de formação não facilita ou promove o desenvolvimento de projectos de formação ou a criação de mecanismos que permitam aos formadores participar nas políticas de formação do centro, participando nas instâncias de gestão interna. Este aspecto, em certa medida parece estar implícito na atribuição ao formador de um papel, mais estruturante na explicitação das lógicas da formação como sugerem as suas próprias palavras

“Os formadores deviam trabalhar mais sobre a própria formação, promover encontros entre os outros formadores e o centro, promover debates nas escolas, onde parece haver uma certa guerrilha institucionalizada (...) promover círculos de conferências que fossem agir como factor de sensibilização para a formação, debates que seriam as formas mais enriquecedoras para trabalhar sobre as diferentes perspectivas sobre a formação (...) seria ideal para os professores verem a formação de outro modo. A (nome da directora) já promoveu o ano passado a apresentação pública do plano de formação, os formadores apresentaram as suas acções, falaram das suas acções... penso que foi um passo muito importante...” (ENT. FOR., 1998)

Todavia, o vínculo dos formadores ao centro de formação é precário, o que não facilita o seu envolvimento ou comprometimento nos processos de gestão e nas decisões da política de formação do centro. É uma relação regulada pela necessidade de satisfazer a oferta de formação, sendo notório, neste momento, a rentabilização de acções já acreditadas e que, em certa medida, satisfazem as exigências a que os os “actores do sistema” parecem atribuir importância, isto é, a garantia de “qualidade”, esta percebida pela directora ao nível da capacidade do formador alcançar um elevado grau de empatia, motivação, interesse e, por consequência, a aprovação deste por parte dos formandos e, também, em função do cumprimento das formalidades e das regras administrativas.... atribuídas ao estatuto do formador.

“ Em relação aos formadores, eu prezo-me de ter um grupo que quando nos encontramos os directores dos centros eu digo: os meus formadores são

excelentes, o trato com eles é excelente porque realmente cumprem...na avaliação os professores dizem “excepcional”, “extraordinário”, é uma das minhas maiores preocupações (...) digamos que os formadores têm na mão tornar a acção interessante e receptiva...” (ENT.DIR, 1998)

Quanto aos elementos da comissão pedagógica, com excepção dos representantes do pré-escolar e do 1º ciclo que preferem a formação ministrada pelos seus pares, como ficou patente na entrevista colectiva a um grupo de educadoras de infância, os outros parecem atribuir grande valor simbólico à formação académica acrescida ou à vinculação do formador a uma instituição de ensino superior como garantia de “qualidade” para o exercício da função e o estatuto de formador.

Um dos elementos da comissão pedagógica chega mesmo a contrapor à formação que é oferecida pelo centro, a que é desenvolvida no âmbito do Plano de Actividades da sua própria escola, parecendo de alguma forma competir com o centro de formação no recrutamento de formadores habilitados e onde está patente a preocupação da origem e vinculação destes à universidade como garantia de “competência” e de “qualidade”.

“Tem sido mais fácil a esta escola, fazer acções de um ou dois dias com formadores que vêm das universidades ...vêm cá porque nos conhecem... Se eu disser (aos professores da escola) vamos fazer uma acção de 15 horas... são dois dias... pelo centro de formação, aí isso nem me fales, nem quero ouvir falar...” (ENT.C.P3,1997)

A sua percepção sobre o perfil dos formadores do centro e a sua acção é marcada por uma certa ambiguidade ao sugerir que apesar da oferta de cursos e formadores habilitados ter aumentado, todavia, de acordo com as opiniões manifestadas pelos professores desta escola, estas parecem indicar que os formadores não corresponderam às expectativas dos formandos, percepção que não é partilhada pela directora

“Relativamente ao ano anterior acho que já apareceu muita mais gente, (formadores) até porque há muita mais gente a fazer cursos de especialização e de formação...Por outro lado, por exemplo, fazemos aqui um inquérito e as pessoas decidem os temas (...) depois dos formadores estarem encontrados, as pessoas não se revêm ... não sei porquê (...) o que as pessoas dizem é que não correspondeu às expectativas, mas eu não sei se será tanto assim, porque conhecendo muitas vezes os formadores... o tipo de pessoas e o discurso que têm, custa-me a crer...” (ENT.C.P.3, 1997)

Todavia, parece que esta valorização simbólica do estatuto do formador está relacionada com o nível de ensino a que estão vinculados, em parte devido à formação

de base vivenciada pelos docentes que nos níveis superiores de ensino, tem como modelo a formação académica universitária, sendo este o modelo considerado ideal pela generalidade dos professores dos níveis de ensino mais elevados, o que parece não se aplicar aos docentes dos níveis de ensino mais baixos. Um elemento da comissão pedagógica que representa o 1º ciclo do ensino básico contraria mesmo esta lógica da valorização do capital académico como uma garantia de sucesso do formador junto dos formandos

“Por vezes há pessoas que académicamente têm cursos... e não digo que as pessoas não saibam, porque sabem (domínio científico) mas depois não sabem transmitir e fazem daquelas acções uma coisa... Eu estive numa acção talvez há dois anos em que me apercebi que a senhora (formadora) devia ser uma “jóia” de pessoa, muito humana, que até devia saber muito, mas a acção de formação custou-me tanto a fazer... mas eu acho que não foi só comigo, havia mais gente a queixar-se e a senhora tinha uma quantidade de cursos e sabia muito...”.

“Já fiz há alguns anos uma acção de formação da CEE que me entusiasmou muito, embora não tivesse sido dada por pessoas especializadas, porque não as havia... era por colegas nossas que foram também a uma acção de formação (*formação de formadores*) mas que no fundo funcionou...” (ENT.C.P.2, 1998)

Se nos debruçarmos sobre as características dos formadores envolvidos nas acções de formação constantes dos Planos de Formação do centro, entre 1997-1998 verificamos que

- a estrutura das qualificações académicas dos formadores pertencentes aos níveis de ensino pré-escolar envolvidos nas acções entre 1997/1998, um é detentor de licenciatura, DESE e mestrado; outro possui licenciatura e parte curricular do mestrado e outro bacharelato e um DESE; dos três formadores do 1º ciclo do ensino básico, um possui licenciatura, DESE e parte curricular do mestrado, outro licenciatura e currículo relevante para a formação a que se propõe (sujeito a análise curricular prévia por parte do Conselho Coordenador em 1997) e outro com bacharelato e DESE; dos restantes seis formadores, cinco estão vinculados ao ensino secundário, possuindo um o grau de doutor, dois o mestrado, um parte curricular do mestrado, outro um DESE e, um elemento vinculado ao ensino técnico-profissional, requereu a avaliação de currículo relevante para a formação contínua¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Em síntese, neste centro de formação, as habilitações académicas da totalidade dos formadores encontra-se distribuída do seguinte modo: um formador com doutoramento; sete formadores possuem mestrado ou parte curricular de mestrado e três formadores um DESE e apenas um formador possui licenciatura precisando da análise curricular prévia por parte do conselho científico-pedagógico, o que evidencia por parte dos gestores

• a relação entre as características dos formadores e dos formandos envolvidos nas 16 acções de formação, permite-nos concluir que a intervenção dos formadores vinculados ao ensino pré-escolar é reduzida. Num universo de doze formadores, apenas três são educadores de infância, sendo possível ainda constatar que a tendência da formação entre pares, apesar de reduzida, teve alguma expressão neste centro. Relativamente aos formadores vinculados ao 1º ciclo do ensino básico, três das acções tiveram como destinatários os docentes deste mesmo nível de ensino e do pré-escolar e uma acção foi dirigida a docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Finalmente, das cinco acções dos formadores do ensino secundário, uma foi destinada aos docentes do 1º ciclo, outra ao pré-escolar e 1º ciclo, a terceira ao ensino básico, a quarta ao ensino básico e secundário e a quinta ao ensino básico¹⁰⁸.

uma preocupação em seleccionar formadores com qualificações elevadas como garantia de qualidade, (doutoramento, mestrado, pós-graduação ou parte curricular do mestrado e DESE obtido por detentores de licenciatura, conforme as condições previstas no ponto 1, do artº 31º do Dec-Lei 274/94 de 28 de Outubro) ou, pelo menos, com as condições que são requeridas aos docentes profissionalizados dos ensinos básico e secundário e dos educadores de infância, para o exercício das funções de formador (DESE, Formação especializada, Curso de formação de formadores, de acordo com o nº2 do mesmo artigo).

¹⁰⁸ De acordo com uma tendência a nível nacional, os docentes do ensino pré-escolar, só raramente desempenharam o papel de formadores no conjunto das acções que se realizaram no FOCO 2, envolvendo os seus pares. Os formadores do 1º ciclo do ensino básico, por sua vez, asseguraram uma presença determinante no conjunto das acções destinadas a educadores de infância e financiadas (Correia, 1997:35). Neste centro, todavia, formadores pertencentes ao ensino pré-escolar, além de terem orientado acções cujos destinatários eram seus pares, também estiveram envolvidos em acções dirigidas a docentes de outros níveis de ensino. (duas acções por eles realizadas foram dirigidas, exclusivamente, a educadoras de infância e uma acção orientada por uma formadora vinculada ao ensino pré-escolar em parceria com uma do 1º ciclo, teve como destinatários docentes do pré-escolar e do ensino básico.

5.2.4 – Os Formandos: consumidores individuais passivos ou agentes activos na formação contínua.

Conhecer as tendências na constituição dos colectivos de formandos e os critérios subjacentes à sua formação implica, necessariamente, uma análise mais aprofundada ao universo dos docentes e das escolas a que estão vinculados, associadas ao centro de formação em estudo. Dois indicadores nos parecem pertinentes para esta análise:

- identificar e quantificar a população docente pertencente à área geográfica de influência do centro de formação;
- identificar e analisar os critérios de selecção dos formandos e as implicações das políticas de formação contínua de professores induzidas nos mesmos.

Partindo do princípio de que não terá havido grandes alterações, desde o momento em que se desenvolveu este estudo, a distribuição correlativa do número de docentes por níveis de ensino e estabelecimentos escolares nos dois concelhos da área geográfica de influência do centro de formação, é a que a seguir se descreve¹⁰⁹:

¹⁰⁹ A distribuição do número de docentes por escolas é a seguinte: **3** do Ensino Básico Mediatizado(E.B.M.); **31** da Escola Básica (2º ciclo) V.P.Âncora; **113** da Cooperativa de Ensino "Ancorensis"; **90** da E.B,2,3/Sec. de Caminha; **70** da E.B. 2,3/Sec. V.N.Cerveira ; **37** da Cooperativa de Ensino de Campos; **66** da Escola Tecnológica, Artística e Profissional, dos quais **25** em prestação de serviço e **21** em contrato a termo certo. De acordo com as recomendações do conselho científico, os docentes só serão obrigados a inscreverem-se em acções previamente acreditadas e financiadas e que estejam directamente relacionadas com o nível de ensino e/ou grupo de docência dos diferentes professores, tendo liberdade de aceder à formação em qualquer instituição que a promova e da qual obtenham certificação. Dados provenientes do Relatório Final de Avaliação Externa de 1998/99, obtidos em 1998, junto dos órgãos de gestão e administrativos das escolas, nas Delegações Escolares respectivas e no CEFOCC.

ESTABELECIMENTOS ESCOLARES

Nível de Ensino	Nº de Escolas			Nº de Docentes
	Oficial	Particular	Total	Total
Pré-Primário	19	5	24	44
1º Ciclo E.Básico	35		35	103
E. Básico Mediatizado	1		1	3
2ºCiclo E.Básico	1		1	31
2º,3º Ciclo E.Básico e Sec.	2		2	160
E. Particular e Cooperativo		2	2	150
E. Profissional e Artístico	1		1	46
TOTAIS	59	7	66	537

Se atendermos que num universo de **537** potenciais formandos, se inscreveram no Centro de Formação em 1998, um total de **190** professores tendo sido seleccionados **170**; apesar da desistência de **20** dos candidatos à formação, inscritos e seleccionados, concluíram a formação, um total de **168** professores¹¹⁰.

Estes números elucidam-nos sobre a relação entre o universo de professores candidatos à formação, existentes na área do centro e a oferta de acções de formação que o centro disponibilizou neste período, não nos revelando todavia, o grau de satisfação dos professores que concluíram a formação, assunto que merecerá uma análise aprofundada no capítulo sobre a avaliação da formação. Com efeito, parece existir uma certa discrepância entre o universo total dos docentes vinculados às escolas dos diversos níveis de ensino e o número de docentes que, efectivamente, concluiu a formação, no período considerado¹¹¹. Uma hipótese explicativa para este

¹¹⁰ Estes dados em comparação com os que foram identificados no Relatório Final e relativos ao Plano de Formação de 1997, evidenciam um ligeiro aumento do número de docentes abrangidos pela formação contínua, na medida em que concluíram a formação **168** professores-formandos em 1988, contra os **157** que o fizeram em1997.Podemos, pois, concluir que os Planos de Formação entre 1997/1998 propiciaram formação a cerca de **325** docentes, de um universo de, aproximadamente, **537** professores existentes nesta área geográfica.

¹¹¹ Desde que estejam cumpridas as condições previstas RJFC, no sentido da certificação da formação realizada constantes no artº 13º e 11º do Dec-Lei 249/92, relativas às condições exigidas para a **certificação das acções de formação** e que satisfaçam as condições de frequência e de aproveitamento previamente definidas pela entidade formadora, ou seja, a participação dos formandos deverá alcançar dois terços da respectiva duração.E ainda, as que se referem à **avaliação do aproveitamento dos formandos**, considerada individualmente, sob a forma escrita preferencialmente, sem prejuízo de outras formas alternativas, da responsabilidade da entidade formadora.

facto advém, pelo menos em parte, da existência de um número relativamente elevado de estabelecimentos não oficiais ou semi-oficiais (cinco do ensino pré-escolar, dois do ensino particular e cooperativo) e, ainda uma escola do ensino tecnológico e artístico. Apesar de alguns dos docentes leccionarem em regime de acumulação de funções é sabido da não obrigatoriedade no cumprimento da formação contínua para mobilidade na carreira a estes docentes, obedecendo à lógica da antiguidade ou tempo de serviço. Esta condição, se por um lado, reduz e limita o universo dos professores, candidatos à formação, por outro confere uma disponibilidade e espontaneidade por parte daqueles que aderem voluntariamente, à formação contínua sem constrangimentos, em função do seu próprio projecto pessoal e profissional de formação.

Neste centro, esta atitude foi manifestamente revelada no grupo das educadoras de infância que, como já referimos noutro momento deste estudo, se mobilizou no sentido de conseguir inverter a tendência da oferta formativa orientada para satisfazer temas, problemáticas e conteúdos didácticos ou científicos que não lhes eram directamente dirigidos. Essa mobilização só foi possível pela participação massiva da totalidade das educadoras existentes nos dois concelhos pertencentes à área de influência do centro, totalizando 44 educadoras de infância do ensino oficial e particular que, voluntariamente, aderiram à formação (num total de 15 educadoras)¹¹².

Esta breve caracterização do contexto escolar e do universo dos docentes que este centro abrange, sugere-nos que estamos perante um centro de uma dimensão relativamente reduzida, facto percepcionado pelo seu director como um constrangimento na gestão e planificação da oferta de formação.

“O nosso Plano é feito com oito acções porque não há público alvo e o PRODEP corta...”.

Atendendo à política e regras de financiamento a que estão sujeitos os CFAEs e a uma lógica de racionalização imposta centralmente, o número de formandos que compõem os grupos de formação constitui um factor de exclusão e de não

¹¹² Pela análise anteriormente efectuada à oferta de acções de formação no Plano de 1998 para este grupo profissional, pudemos constatar que das 44 educadoras de infancia que constituíam o universo de candidatas à formação disponível, ou seja, duas acções que lhes eram exclusivamente dirigidas e duas acções agrupadas com os níveis profissionais seguintes, num total de quatro acções de formação onde este grupo era considerado, a sua distribuição, revelou um número de aproximadamente 20 educadoras nas duas primeiras; 1 única educadora inscrita e que frequentou uma das acções de formação dirigida a todos os níveis de ensino (transversal) e 3 educadoras na acção que associava professores 1º ciclo do do ensino básico.

financiamento por parte do PRODEP, face a um número insuficiente de inscrições nas acções creditadas, bem como a tipologia dos grupos e destinatários das acções, como veremos.

Com efeito, um equilíbrio nem sempre fácil, entre uma auscultação das prioridades e vontades manifestadas pelos professores que de acordo com o texto oficial, têm toda a liberdade de “escolher as acções de formação que mais se adequem ao seu plano de desenvolvimento pessoal” e “o cumprimento dos programas e prioridades definidas pela escola a que pertencem ou pelo Ministério da Educação “ (al. a) do artº 33º - Direitos dos Formandos, Dec-Lei Nº 207/96 de 2 de Novembro), aumenta a ambiguidade e introduz incongruências formais, mas que obtêm efeitos na prática. A gestão desta ambiguidade, que oscila entre as vontades locais e as prioridades nacionais, em termos práticos, influencia a gestão do Plano de formação, o tipo ou número de acções a desenvolver e os seus destinatários, nem sempre fácil de articular, tal como o exprimem os actores sociais, procurando justificação quer interna e localmente, quer externamente, ao apontarem para um conjunto de dificuldades que tanto são atribuíveis a constrangimentos macro como micro estruturais, como por exemplo, os imprevistos e imponderáveis relacionados com os formadores que em função de uma lógica estrutural constituem um factor preponderante:

“Ficaram duas acções de fora porque lamentavelmente o formador (...) não a pôde dar, o que gorou as expectativas do grupo de ... Uma outra para o 1º ciclo dado o número de acções ter sido elevado, as pessoas puderam escolher, o que é um aspecto positivo e deve ser mesmo assim mas se calhar, pouco bem gerido pelo centro...essa acção não se fez. Mas depois o Plano porque está financiado para “X acções”, há que justificar porque essa acção foi preterida em relação a outras (*não houve inscrições em número suficiente*). Alguns elementos que já a tinham feito no ano anterior disseram, mas porque não escolheram esta acção que é extraordinária? (...) Há ainda a tal lacuna do 2º e 3º ciclos e secundário que ficaram um bom número de fora, mas isto é a nível regional, a estatística que existe é que os professores do 1º ciclo e pré-escolar são, realmente, o maior número de participantes... aqui se não participaram mais foi porque eu não tinha oferta... Eu tinha apenas duas acções...” (ENT.DIR, 1997)

“A (nome da directora) falou das dificuldades que estava a ter em pôr tantas acções de formação a funcionar no mesmo espaço e esses problemas todos que há com a própria escola sede... Sei que se decidiu fazer as acções de formação noutros sítios e espaços...” (ENT.C.P,2,1998)

Estas e outras razões não impediram, com efeito, os actores sociais de percepcionarem como positivo o esforço desenvolvido na concretização das acções de formação, esforço esse que parece ter satisfeito e coberto, nos dois anos a que este estudo se reporta, as necessidades da obtenção de créditos para a mobilidade na

carreira dos docentes do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, na sua totalidade, facto que reforça uma lógica gestionária e instrumental pelo tipo de preocupações presentes nos discursos dos seus gestores

“Um dos aspectos positivos é que praticamente toda a gente teve formação (...) a maior parte dos professores teve a oportunidade de fazer formação (...) **alguns desistiram porque já não precisavam de créditos**, penso que só houve uma turma que não teve formação. **Todos conseguiram ter os seus créditos e fazerem formação**” (ENT. C.P,2, 1997)

Todavia, relativamente aos níveis de ensino contíguos, a oferta foi proporcionalmente insuficiente face ao número elevado de docentes¹¹³, se atendermos a que entre 1997 e 1998, das quinze acções de formação realizadas, sete eram dirigidas a educadoras de infância, tendencialmente agrupadas com os professores do 1º ciclo (quatro dessas acções, à excepção de uma que inclui todos os níveis de ensino e duas que lhes esteve, exclusivamente, dirigidas), treze permitiam o acesso a professores do 1º ciclo e agrupados tanto com os educadores de infância como com os professores do 2º e 3º ciclos dos ensino básico (três que lhes eram exclusivamente dirigidas, duas acções com os do 2º ciclo e três acções com os dos 2º, 3º, e Secundário). Quanto aos professores do 2º ciclo, cuja expressão numérica não ultrapassa os trinta e oito docentes, aproximadamente, puderam aceder a sete acções, o que parece ser uma oferta muito favorável. Como já referimos, este grupo tendencialmente é agrupado com os docentes do 1º ciclo, mas também os vemos agrupados com os do 3º ciclo e ensino secundário (apenas uma acção agrupa os docentes do 2º e 3º ciclo, duas acções os docentes do 1º, 2º, 3º ciclos, uma os do 1º, 2º, 3º e secundário, uma os docentes do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e duas os do 1º e 2º ciclos do ensino básico). Relativamente aos professores do 3º ciclo identificamos cinco acções que os contempla e, finalmente, apenas duas acções admite os professores do ensino secundário.

O estudo de Correia, Caramelo e Vaz (1997), que nos tem servido de referência, identifica a execução da política de financiamento como condicionadora destas tendências ao privilegiar umas acções em detrimento de outras, como por exemplo, as que se dirigem, exclusivamente, aos docentes do pré-escolar, que nos anos a que se reporta esse estudo “não teriam financiado nenhuma acção nestas circunstâncias” (Correia e al., 1977:102) tendo por essa via, reforçado o seu agrupamento com os

113

De acordo com os dados disponíveis no relatório de Avaliação Externa de 1998, da totalidade dos 390 professores, a sua distribuição pelos níveis de ensino é a seguinte: 38 docentes (aprox.) para o 2º ciclo, 302 professores para o 3º ciclo e o ensino secundário, e 46 no ensino tecnológico e artístico. (Relatório Final de Avaliação Externa, 1999:68).

docentes do 1º ciclo do ensino básico. Este facto levou a que a directora deste centro fosse muito questionada pela Coordenação Regional Norte, do FOCO sobre o Plano de Formação de 1998, o qual contava com duas acções dirigidas, exclusivamente, aos educadores de infância, pelas razões já aqui referidas:

“As prioridades continuam as mesmas relativamente às orientações superiores (...) misturar os níveis de ensino é também vontade da coordenação nacional. As acções só para o pré-escolar é a vontade dos colegas do pré-escolar (...) Fui muito questionada sobre esta questão e eu refutei e disse que a vontade do pré-escolar era ter, pelo menos uma vez, acções dirigidas só para elas. Temos os dois projectos que eu falei...” (ENT.DIR, 1998).

Em nossa perspectiva, parece ser que este centro e a acção da sua directora, cumpre formalmente com as competências de que foram acometidos os CFAEs pelo RJFC, isto é, “assegurar as prioridades nacionais de formação, bem como, na medida do possível, as acções de formação que os professores solicitem” (al.a) do artº 20º do Dec-lei 249/92, de 9 de Novembro).

O resultado desta nossa análise permite-nos reflectir sobre o segundo indicador enunciado na abertura desta secção, relativo aos critérios de selecção dos professores-formandos derivados desta arquitectura normativa e racionalizadora e da subordinação dos centros de formação à lógica financeira que, como pudemos constatar, condiciona a configuração dos grupos de formação ao privilegiar o financiamento de uns em detrimento de outros.

Neste centro de formação, na linha do que é a filosofia dominante, os critérios de selecção dos formandos obedecem à lógica instrumental da articulação formação-carreira ainda que se tenha assistido a uma tendência, nos últimos anos, de ocultação desta instrumentalidade, ao ser desvalorizado, no discurso dos gestores da formação, o critério “*proximidade de mudança de escalão*” como condição principal de selecção dos professores candidatos à formação¹¹⁴.

“Quando chega a altura de fazer a selecção (*dos formandos*) e para nós, este ano, o critério “*aproximação de mudança de escalão*” era o quarto item... **isso para mim era irrelevante**, para mim não, para nós, comissão pedagógica. Um

¹¹⁴ Tal como foram apresentados na brochura que divulga os Planos de Formação de 1997 e de 1998, os **critérios de selecção** dos candidatos, definidos pelo centro e induzidos pela lógica do financiamento, estão hierarquizados pela seguinte ordem: 1- Docentes das Escolas associadas; 2- Docentes envolvidos em Projectos de Formação; 3- Docentes que não tenham sido seleccionados em anteriores Plano de Formação; 4- Proximidade de mudança de escalão; 5- Docentes titulares de cargos pedagógicos; 6- Número de créditos no escalão; 7- Docentes profissionalizados com mais tempo de serviço; 8- Outros docentes.

dos itens que tivemos em conta foi “quem não fazia formação há muito tempo”, porque pelas seriaçãoes havia sempre pessoas que ficavam de fora e nunca tinham formação . O primeiro foi “pessoas envolvidas em projectos” e o quarto foi “aproximação da mudança de escalão”, **para mudar aquela imagem de que a formação é para mudar de escalão...** (ENT.DIR.,1998)

“Nós pensamos que a mudança de escalão, se por um lado é importante para a carreira dos professores porque precisam... mas precisam por causa dos créditos, também se **queria mudar essa ideia**. Mas eu acho que não deve haver nenhum professor que precise do crédito que fique de fora. Isso era no início, a formação quando começou havia muitas pessoas que ficavam de fora, mas agora também já têm tempo de se prepararem, de saberem e de se **habituaem** a este tipo de formação e de saberem que no ano X vão mudar de escalão... **têm de a fazer e não deixarem para a última hora.** ...”(ENT.C.P,2,1998)

Neste último discurso, também parece evidente uma certa naturalização da instrumentalização da formação contínua que Paulo Freire apelidou de “domesticação” (Freire,P.,1972) e que nos é transmitida pela ideia de “habituação” ao tipo de formação que é oferecida, pelo carácter de obrigatoriedade e inevitabilidade contido nas expressões “precisam por causa dos créditos” e “têm de a fazer” ou ainda, “não deixarem para a última hora” o que revela preocupações gestionárias e instrumentais. Este processo de naturalização da formação ao serviço da carreira, parece ter sido interiorizado também pelos professores-formandos, como podemos inferir dos discursos dos elementos da comissão pedagógica ao se pronunciarem, sobre a sua própria condição de candidatos a formandos ou ao analisarem, criticamente, a atitude dos professores a quem é exigida competência na gestão da sua própria carreira, ao “terem de se precaverem com os créditos”, o que, necessariamente, implica inscreverem-se todos os anos nos cursos de formação contínua, de acordo com uma lógica de “acumulação de créditos” ou uma lógica “ bancária”, para usar, ainda, a terminologia de Paulo Freire (1972).

“Se eu sei que mudo de escalão no ano 2000 eu também não vou deixar para aquele último ano o fazer aqueles créditos todos e depois deitar as mãos á cabeça como acontecia...”(ENT.C.P,2,1998)

“Estão mais atentas, tanto nesse aspecto de se precaverem com os créditos...mas até para seleccionarem aquilo que querem...” (ENT.C.P.2, 1998)

“Todos os anos me inscrevi, até porque eu como mudei de escalão... e depois dali a quatro anos tinha que mudar... eu tive sempre esse cuidado de me inscrever...” (ENT.C.P.;5, 1998)

Como já referimos o efeito de ocultação da lógica da creditação para a mobilidade na carreira patente nos discursos dos actores sociais é, frequentemente, contrariado

pelas acções e as práticas gestionárias, como se depreende das palavras da directora do centro ao referir-se ao processo burocrático e administrativo de inscrição a que estão sujeitos os professores, na medida em que as regras administrativas impostas pelo financiamento, regulam a selecção, sendo exigida uma informação detalhada de cada candidato á formação, como a própria nos nos relata:

“A ficha de inscrição das acções de formação têm de ter vários aspectos, para ter informação suficiente, não só para depois eu seriar... nós comissão pedagógica, mas também para recolher todos os dados para a parte financeira. Tu não imaginas, desde o local onde mora, ao número de identidade, aos anos de serviço, temos de meter tudo isso no computador... Há uma parte que diz qual é o escalão, qual é o índice... e uma das coisas que se verifica é que a maioria dos professores não sabe em que escalão está, qual é o índice que corresponde ao escalão, não sabe quando muda de escalão... e não põe esses dados.” (ENT.DIR,1998)

Outro importante factor que remete o *critério mudança de escalão* para uma quarta prioridade é o facto de estarmos perante um centro de formação com um universo de educadores e professores relativamente reduzido, o que tem permitido cobrir as necessidades de formação individualmente consideradas, principalmente, nos níveis de ensino mais baixos, apesar dos condicionalismos de cobertura da oferta formativa nos níveis de ensino mais elevados. Para este problema foi criada uma solução administrativa, sendo autorizado o director do centro a usar de um artificio burocrático, ou seja, fornecer declaração comprovativa aos candidatos inscritos, mas não seleccionados, que viabiliza, em igualdade de circunstâncias, a mobilidade na carreira. Estes procedimentos refoçam a lógica instrumental e burocrática inerente á formação contínua, indutora de comportamentos e atitudes de evitamento e resistências por parte dos professores que sentem um certo alívio quando não são seleccionados pelo centro de formação, o que significa que a motivação para a formação apresenta um carácter essencialmente externo, sendo encarada como um mal necessário, tal como se pode deduzir dos testemunhos que se seguem

“Muitos professores ergueram as mãos a Deus, *ai que bom que não tenho formação, mas no fim tenho a declaração...*” (ENT.C.P.Nº2,1997)

“Eu tive sempre o cuidado de me inscrever, mas não fui seleccionada, pois paciência, tinha o papelinho do centro de formação”. (ENT.C.P.5,1998)

Relativamente aos demais critérios de selecção dos formandos, à excepção do segundo e quinto que revelam uma intencionalidade de pendor mais pedagógico ao estarem relacionados, respectivamente, com o *envolvimento dos professores em projectos* e o *desempenho de cargos pedagógicos*, constatamos que o primeiro critério,

ser docente das escolas associadas, o terceiro, não ter sido seleccionado em anteriores Planos de Formação, o sexto, número de créditos no escalão e, respectivamente, em sétimo e oitavo lugares, ser docente profissionalizado com mais tempo de serviço e docentes noutras condições, revelam, pelo contrário, o carácter administrativo do processo e a preocupação de garantir a sobrevivência financeira do centro, cumprindo este, formalmente, com as exigências e disposições legais, constantes do RJFC e induzidas pela política de financiamento do FOCO.

Gostaríamos de tecer algumas considerações sobre o critério “*docentes envolvidos em projectos*” que, na prática, ocupa uma das principais prioridades nas intenções de selecção dos formandos, o que nos parece estar em contradição com toda a lógica e concepção do Plano de Formação, na medida em que este é constituído, exclusivamente, com uma oferta do tipo “acções de formação”, dissociadas dos contextos organizacionais em que os docentes trabalham e dirigidas a destinatários individuais¹¹⁵.

Como nos refere Manuel Matos, “o campo educativo não é um espaço onde o exercício das competências profissionais se defina por uma relação individual com a instituição, segundo um quadro de competências e condições de exercício relativamente pré-determinado...” sublinhando que “toda a iniciativa individual se desfaz contra as barreiras institucionais da dinâmica escolar (1993:34) o que nos alerta para a inadequação de propostas de formação isolada, segundo um modelo escolarizante que consideram os professores individualmente, o que na perspectiva deste autor, fomenta o agudizar dos conflitos e é fonte de frustrações, bem presentes nos discursos produzidos pelos actores sociais ao se pronunciarem sobre os efeitos da formação no quotidiano profissional

“É uma necessidade ... mas nós em termos práticos e eu senti isso nos últimos anos, não fomos buscar nada, tal como está, a formação é uma obrigatoriedade(...) Os efeitos, não são nenhuns, não se notam... Por exemplo, uma acção que foi dada várias vezes pelo (nome do formador), a Área-Escola, em termos práticos, se formos ver, todos os que fizemos a acção, de que é que falamos? Dos almoços em ...(risos) e em termos práticos nada (risos) (...) as

¹¹⁵ Esta lógica está patente na maioria dos critérios de selecção dos formandos ao considerar os professores como candidatos individuais à formação, à excepção do segundo critério que define “docentes envolvidos em projectos”, ignorando-se, todavia, se se refere a docentes de uma mesma escola envolvidos num projecto, ou a docentes que estejam, individualmente, a participar em projectos, nas respectivas escolas em que trabalham.

acções muitas vezes, eu acho que a maior parte das vezes, não dão nada...” (ENT.C.P.5, 1998)

“A proposta (do formador) era que se utilizassem cinco artigos 185, cinco em dois meses era muito para as escolas C+S, no período em que essa acção se realizou. Isso levou a uma discussão tão acesa, na comissão pedagógica e fora da comissão pedagógica que andamos aí durante algum tempo a tratar esse processo (...) devido às posturas dos conselhos directivos perante o deixar ou não deixar, permitir ou não permitir...” (ENT.DIR., 1998)

“Os problemas são tantos e as realidades são cada vez mais complexas que a escola tem dificuldade em gerir a questão da formação (...) há aqui um grupo de professores que é o “núcleo duro” e “está em todas” e que tem uma ideias sobre como articular a escola e o centro... mas depois, porque se está cansado, porque se está esgotado as coisas ficam... e o tempo é pouco”(ENT.CP3, 1998)

As modalidades menos “escolarizadas”¹¹⁶, nomeadamente, as que permitem que a instituição escolar seja chamada a desempenhar um papel preponderante, logicamente, envolvendo os docentes de forma activa em projectos facilitadores de dinâmicas de formatividade e em actividades de formação com algum significado para eles, constituem uma via alternativa e um processo de reconceptualização da individualização da formação substancialmente diferente do preconizado pelas modalidades que dominam, na actualidade, a oferta formativa¹¹⁷. Com efeito, seriam justamente as modalidades que apelam para “uma cultura profissional baseada na cooperação, nas equipas, no projecto à escala do estabelecimento de ensino” (Barroso e Canário, 1994:285) que criariam as condições para uma mudança pessoal e organizacional, privilegiando o trabalho em equipa que obriga a partilhar decisões, a reflectir a prática, não como uma actividade individual mas em colaboração, (Amiguiño, Brandão Miguéns, 1994:64), o que parece congruente com a natureza

¹¹⁶ Podemos incluir neste grupo os Projectos de Formação, os Círculos de Estudos e os Estágios, apesar das críticas ao RJFC desenvolvidas por José Alberto Correia (1993), ao referir que relativamente a estas modalidades o legislador “deixou para definição posterior (...) a creditação de modalidades de intervenção que não só exigem da parte dos formandos um papel particularmente activo na sua estruturação, mas também tendem a interferir directamente nos contextos de trabalho” Cit. por Vaz J.P., 1994:32, in *Professor*, Nov/Dez, Nº41 (3ªSérie)

¹¹⁷ Referimos o estudo desenvolvido por João Barroso e Rui Canário, que nos revela que nos 44 centros de formação que nele colaboraram, “ a maioria absoluta das acções promovidas tem como destinatários professores em geral, isto é, considerados de modo indiferenciado (54%), a que se seguem critérios de agrupamento baseados no nível de ensino (27%) e na pertença a um mesmo grupo disciplinar (8%). As categorias que remetem para modalidades de formação que têm como destinatários professores envolvidos num mesmo projecto ou professores pertencentes a uma mesma escola, apresentam-se com uma expressão claramente residual (Barroso J.e Canário R., 1994.; In *Inovação*, vol. 8, Nº3, 1995:284).

sócio-institucional das condições de exercício da profissão docente que colocam o professor num campo de actividade, “onde a iniciativa individual não tem sentido, a não ser à maneira de Quixote” (Matos, 1993:34).

5.3 - Da cultura de avaliação institucional à produção de uma nova profissionalidade

O tema da avaliação constituiu uma questão estrutural e estruturante ao longo de todo a nossa investigação, na medida em que a reflexão teórica aqui produzida é decorrente da análise dos dados empíricos relativos às dinâmicas de acção de um CFAE, como resultado de um processo de avaliação externa em que participamos, iniciado em 1997 e ainda em curso, por disposição do programa de financiamento FOCO.

Todavia, nesta secção pretendemos desenvolver uma reflexão aprofundada e uma análise global da avaliação da e na formação contínua procurando reflectir, criticamente, sobre as diferentes dimensões ou vertentes da avaliação na formação, nomeadamente, os níveis de avaliação instituídos no quadro jurídico e institucional, ou seja, da **avaliação dos professores-formandos** (artº 11º, do Dec-Lei 249/92 de 9 de Novembro), da **avaliação das acções de formação**, esta protagonizada pelo "formando e pelo formador ou entidade formadora, de modo a permitir a análise da sua adequação aos objectivos previamente definidos e da sua utilidade na formação contínua docente", (de acordo com o artº 10º do referido diploma) e finalmente, da própria **avaliação externa**, da perspectiva e do papel que pensámos que deve assumir e que neste estudo temos vindo a defender. Esta apresenta-se como uma forma de ajuda à reflexão dos actores locais, sobre as suas práticas formativas, de modo a poder inflectir as tendências racionalizadoras e instrumentais no campo da avaliação e da formação, induzidas pelas actuais políticas educativas.

Nesta linha de análise considerámos pertinente relembrar o quadro sócio-político e económico que enformou as políticas educativas, nomeadamente, a ênfase colocada na ideologia da modernização, na qualidade da educação e na eficácia da escola, nas décadas de 60 e 70, devedoras das tendências tecnocráticas importadas do mundo empresarial. Os anos 80 foram, todavia, apontados por muitos autores, como os anos da renovação e reactualização dessas perspectivas racionalistas e tecnocráticas no campo da educação e da formação, para o que contribuíram os fenómenos de globalização da economia, a construção da União Europeia e os seus efeitos políticos e económicos (cumprimento dos critérios de convergência, adesão à moeda única, etc), passando a competitividade económica a ser o centro das preocupações dos governos, devedora das políticas neo-liberais.

No campo da educação, a vaga reformista que caracterizou esta década procurou difundir a ideia da formação como instrumento de modernização e desenvolvimento, sustentada por uma retórica de qualidade, de eficácia e de pragmatismo que,

paradoxalmente, teve de coexistir com o peso de um sistema fortemente centralizado e burocratizado. É neste contexto que o interesse pela avaliação por parte do Estado aparece, claramente, associado a estratégias gestionárias e instrumentais da política educativa, conferindo-lhe, tendencialmente, um papel de “prestação de contas” e de controlo das pessoas e das organizações, em nome da racionalização, produtividade e da eficácia.

Uma outra constatação decorrente de uma lógica de reformas e por nós desenvolvida, foi a ampla produção normativa com finalidades de regulação e intenções hegemónicas dos comportamentos dos actores sociais visando, fundamentalmente, o controlo nos processos de mudança instituída. Como sublinhou Rui Canário (1996) “a reforma arrastou consigo a necessidade de (além da Lei de Bases) produzir um conjunto de decretos regulamentadores que, por sua vez, remetem para uma infinidade de portarias e despachos, criando um labirinto jurídico de onde é difícil sair porque a multiplicidade de normas não reduz a ambiguidade, mas tende a aumentar, fortemente, a complicação”.

Todavia, tivemos oportunidade de referir, ao longo deste estudo que a mudança pela via instituinte, não dá resultado e dificilmente introduz novos comportamentos e atitudes ou iniciativas criativas e inovadoras. Como alguém muito bem afirmou, as práticas não se alteram por decreto. Pelo contrário, os actores sociais tendem a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhes são impostas centralmente, na medida em que são “sistemas humanos que têm que construir as suas próprias regras de jogo” (Canário, 1996:65).

As perspectivas sistémicas e as teorias dos sistemas da Acção Concreta desenvolvidas por Croizier e Friedberg (1977), vieram ajudar a compreender as lógicas de acção dos actores sociais inseridos nas organizações, no caso específico dos centros de formação, particularmente, o director e os elementos da comissão pedagógica de quem se espera que desempenham um papel de “executores” das disposições jurídicas e administrativas. Apesar dos fortes constrangimentos estruturais a que estão sujeitos, de acordo com estas perspectivas, estes dispõem nas organizações, de espaços de autonomia, espaços esses que são zonas não reguladas constituindo espaços de indeterminação, facilitadores de processos de criação e construção colectiva, onde acontecem jogos de poder, de conflito, mas, também, negociação entre os actores sociais, articulando-se uma diversidade de interesses, objectivos, opiniões e saberes.

Neste sentido, é possível encontrar diferentes lógicas conflituantes no plano teórico e nas práticas da formação contínua de professores. Se as dinâmicas dos centros de formação se inscrevem, em grande medida, nas tendências gestionárias

das organizações, se o plano de execução financeira dos fundos comunitários reforçou a dependência à administração central, o que induziu a uma gestão burocratizada, todavia, no próprio regime jurídico da formação contínua, são admitidas “uma pluralidade de formas e processos” (Matos,1998:265) que podem constituir as “margens de autonomia” onde a intervenção dos actores é determinante.

Neste sentido, é possível criar os momentos propiciadores para o exercício de estratégias participativas na gestão da formação que permita a todos os actores locais se envolverem nas tomadas de decisão e na política do centro, numa perspectiva de cooperação e participação. Esses momentos são, em nossa perspectiva, os proporcionados pelas diferentes formas de avaliação (formais e informais) que conduzem a momentos de reflexão e até de conflito, mas que pensamos poderem contribuir para uma mudança das representações dos actores e, progressivamente, para a consolidação de dispositivos autónomos, colectivamente construídos. Estes dispositivos que designaremos, preferencialmente, de “avaliação participada”, contribuirão para a reformulação e recondução da acção ao longo do processo, sendo integrados por elementos externos e internos à organização, de quem se espera um papel de mediação e de ajuda na condução da acção.

Com efeito, uma avaliação participativa e formativa, por nós defendida neste estudo pretende, fundamentalmente, fazer inflectir práticas de avaliação identificadas, muitas vezes, pelos actores sociais como instâncias de controlo por parte do poder central. Todavia, este controlo por parte de administração, como o demonstraram alguns estudos por nós já enunciados, só se torna possível através da colaboração dos representantes do poder local.

Tomando como referência estes pressupostos e, tal como enunciámos no início desta nossa reflexão, desenvolveremos algumas considerações sobre os diversos procedimentos de avaliação previstos no quadro jurídico da formação contínua e as práticas de avaliação a que o material empírico nos permitiu aceder.

Como vimos ao longo do trabalho, a lógica individual da formação manifesta-se também nos procedimentos da avaliação, o que constitui, em grande medida o principal obstáculo á emergência de dinâmicas formadoras, de carácter colectivo e emancipatórias. A formação assim concebida gera mecanismos individualizados de autodefesa, angústia e solidões profissionais (Correia, 1997a), também revelados nos processos avaliativos. Senão vejamos: a avaliação dos próprios formandos visa determinar o “*aproveitamento do formando*”, não devendo pôr em causa “*o carácter individual da certificação*”, usando-se para o efeito, instrumentos “*preferencialmente sob a forma escrita*” (artº 12º do Dec-Lei 249/92). Este princípio, além de induzir

mecanismos formais de controlo individual, gera lógicas reprodutivas e isomórficas de um modelo escolar em que a cultura do insucesso tem sido mais enfatizada que a do sucesso, razões suficientes para gerar nos professores-formandos comportamentos defensivos e de rejeição, relativamente à avaliação, como revelaram algumas das respostas a um inquerito realizado em 1997 no processo de avaliação externa

“Os professores não deviam ser **submetidos** à avaliação”;(PF,1997)

“Os cursos **só deviam ser avaliados pelos professores** durante a formação”;(PF,1997)

“Os **trabalhos finais** deviam ser dispensados (...) **não refletem aquilo que os professores aprendem**”.(PF, 1997)

Estas afirmações denunciam, em certa medida, o carácter finalista e redutor que é conferido à avaliação na formação contínua, o que contraria um conjunto de princípios que se vem construindo no campo da formação de adultos, nomeadamente aqueles que reconhecem o carácter permanente das intervenções formativas (formais e informais) (Correia, 1993:61), incompatíveis com procedimentos avaliativos centrados nos produtos ou resultados finais. Uma avaliação que se traduz por formas sumativas e quantitativas, no campo da formação contínua está, fundamentalmente, preocupada com a regulação do mercado de formação e a gestão das creditações. Mais uma vez, a conformidade á norma e a margem reduzida de fuga ao legalmente estabelecido, reforçam práticas avaliativas que, em alguns casos, os próprios formadores não incluíam no seu quadro pedagógico, obrigando-os ao uso de formas mitigadas como parece ser o caso descrito por um dos formadores, ao propôr um “diário” como forma de avaliação¹¹⁸.

“Tem de haver algo que leve as pessoas a reflectirem sobre o trabalho que desenvolveram. Propus um diário como forma de avaliação (...) é um óptimo instrumento de auto-avaliação e para os formadores é um *feed-back* importante (...) é pouco usado entre nós. Nas próximas acções, vou reservar um tempo das sessões para as pessoas elaborarem a sua página do diário. Tem a ver com o seu processo individual, com aquilo que se passou com ele, naquelas horas de formação (...) Este tipo de reflexão é muito difícil, não estão habituados a partilharem.” (ENT.FOR, 1998)

Este processo que recorre à auto-avaliação, através de uma reflexão mediada pela escrita foi percepcionado por um dos elementos da comissão pedagógica como

¹¹⁸ A ideia de utilizar os “diários” na formação dos professores é inspirada nos trabalhos de Zabalza. Cf. Zabalza (1994) *Diários de Classe*. Porto. Porto Editora.

uma metodologia inovadora, cujas virtualidades poderiam constituir uma referência para uma reflexão posterior nas reuniões da comissão pedagógica

“Achei que utilizou um método de avaliação muito interessante que foi fazer o diário da formação. Todos os dias e eu levei isso á risca, todos os dias tirava 5 a 10 minutos para escrever sobre como decorreu naquele dia a acção (...) a maneira como me senti, se era útil ou não era, se fiquei com dúvidas... e isso fez parte do trabalho (...)ajudava muito a ver afinal o que é que eu aprendi, a reflectir sobre aquilo tudo e ajudava muito na avaliação da acção (...) Se a comissão pedagógica é responsável por escolher as acções havia de haver um momento para reflectir sobre os efeitos que as acções tiveram nos professores. Acho que esse material, devia passar pelas nossa mãos, porque às vezes também escolhemos (as acções) assim um bocado (...) Não há uma reflexão efectiva nem responsável .(ENT.C.P2, 1998)

Com efeito, a avaliação instituída dos professores-formandos e exigida pela tutela, assume um carácter individual, em detrimento de metodologias de grupo geradoras de dinâmicas instituintes, numa lógica participativa que visa a partilha de saberes, a troca de experiências, a reorganização das relações de poder e a construção da profissionalidade docente.

Esta concepção normativa e instrumental da formação e da avaliação, está fortemente institucionalizada nas práticas dos gestores, sendo-nos transmitida pela ênfase conferida, particularmente, pela directora do centro à creditação da formação, subalternizando a dimensão formativa que a avaliação, necessariamente, deve assumir para que se constitua parte integrante do processo e não apenas um complemento ou artifício administrativo.

Esta preocupação evidencia-se, quer ao nível das acções que obedecem às exigências formais, quer relativamente às iniciativas ou actividades locais que não estão sujeitas ao processo de acreditação e financiamento (seminários, encontros e outras actividades que o centro realiza com as escolas) que constituem o espaço de autonomia pedagógica do centro de formação. Para usar as próprias palavras da directora “o centro de formação pode dar a formação que entender”. Todavia, apesar de considerar esses espaços como “*momentos de grande partilha*” e “*uma forma diferente de formação*”, a lógica credencialista induzida pelo sistema formal-legal, que a triologia formação-creditação-carreira estabeleceu, “contamina”, inevitavelmente, o seu pensamento e as suas práticas na gestão da formação.

“Uma grande luta (desenvolvida pelos centros) ... era que nos fosse conferida capacidade pelo conselho científico, para darmos os créditos das horas de

formação (promovidas por iniciativa local) ... e então aí a dinâmica seria outra...”(ENT.DIR, 1998)

Com efeito generalizou-se a tendência para os aspectos formais e burocratizados, inscrita na ideia de “darmos créditos”, numa lógica de acumulação e contabilização de créditos que se manifesta através da prática da “certificação” dos professores pela participação em acções ou iniciativas promovidas, autonomamente, pelo centro. Esta prática subverte a lógica da formação e reforça a lógica da sua “mercantilização”. Como a própria directora descreve, ela tem a preocupação de quantificar o número de horas presenciais que numa lógica credencialista e instrumental da formação, correspondem a um número de créditos determinado, que o centro não está autorizado a conceder

“Uma coisa que eu faço é que no certificado, eu tenho a preocupação de dizer, o dia, o tema desenvolvido (...) com “x” horas de duração. Faço-o porque é minha vontade de que isso venha a ser creditado.” (ENT.DIR, 1998)

Uma reflexão crítica a este propósito, é-nos apresentada por Manuel Matos, ao afirmar que neste modelo de formação “a omnipresença da medida se exprime por um esforço quantificador que se traduz na contabilização dos créditos, que se revela fundamental para a identificação do estatuto dos formadores, o qual se revela igualmente fundamental para a definição das entidades formadoras, a qual se revela ainda fundamental para o nível das acções, a qual se revela – e não sei se finalmente – outra vez fundamental para a definição das condições de progressão na carreira”. (1993:38).

Um outro exemplo ilustrativo, desta concepção que, no fundo, é devedora do modelo científico, na sua versão racionalista/positivista (Matos, 1993:37) é-nos dado também, através da descrição feita pela directora do centro quanto ao procedimento por ela usado para a “prestação de contas” à comissão pedagógica, dos resultados da avaliação interna das acções. Este é traduzido em termos quantitativos, como resultado de um inquerito tipificado, em uso no centro de formação¹¹⁹ e que nos revela, mais uma vez, o carácter instrumental e pragmático da avaliação em consonância com a utilidade e os fins a que este modelo de formação está sujeito.

¹¹⁹ O referido instrumento de avaliação constitui, ao que pensamos, a versão adaptada de uma grelha fornecida pelo FOCO, também usada noutros centros de formação a que tivemos acesso, ainda que com ligeiras diferenças dos itens considerados, mas todas elas usando um critério de medida através de uma escala quantitativa (de 0 a 5 pontos), integrando em alguns casos uma única questão aberta relativa a Sugestões e Observações.

“No primeiro ano fiz por **percentagens** e transmiti oralmente a acção que foi **mais valorizada e a que foi menos valorizada** (...) levo uma avaliação de uma acção escolhida ao acaso e apresento uma leitura em gráfico que é muito mais visível” (ENT.DIR, 1998)

Com efeito, decorrente do processo de avaliação externa, acedemos às práticas e instrumentos da avaliação das acções, o que revelou estar em total conformidade com o instituído e as disposições previstas no RJFC, não se verificando, no interior da equipa uma reflexão participada, seja no sentido de problematizar os procedimentos usados, seja no sentido de analisar criticamente os resultados obtidos. Contudo, isto não significa consensualidade sobre os procedimentos e instrumentos utilizados o que, de facto, ficou patente nos discursos produzidos por alguns dos protagonistas que assumiram uma atitude crítica sobre o modo como a avaliação é conduzida e face à ausência de reflexão no interior da equipa pedagógica.

“Penso que não temos tido muito essa experiência, nem esse *feed-back*, porque também não tivemos muitas reuniões para se discutir sobre os resultados das acções (...) eu não me recordo até de termos tido conhecimento disso...” (ENT.C.P2, 1998)

“A avaliação interna não é suficiente (...) devia de haver um processo de avaliação sobre o que transparece da prática pedagógica (...) avaliar a acção é uma coisa, avaliar o reflexo da acção na prática pedagógica é muito mais difícil e acho que era isso que nos interessava...” (ENT.C.P.6, 1998)

“ Alguns elementos (*da comissão pedagógica*), até são capazes de dizerem que essa avaliação faz-se por cruces ... e ponto final...” (ENT.DIR, 1998)

“ Há uma grelha que os professores preenchem (...) quando vem a parte de Sugestões... eu penso que aí, como deves calcular, as pessoas não dão grandes sugestões...” (ENT.CP,3, 1998)

De facto, a prática corrente consiste no tratamento de tipo, essencialmente, quantitativo das respostas dadas a um inquerito de opinião dirigido aos formandos, tarefa que é realizada, exclusivamente, pela directora mais uma vez em conformidade com uma interpretação literal do texto legal¹²⁰. Esta prática é assumida como um método rigoroso com “elevado grau de objectividade”. Ao ser quantificada a pontuação dos resultados esta, pretensamente, é traduzida em “grau de satisfação ou não

¹²⁰ Alínea f) do artº 26º do Decreto-Lei 249/92 de 9 de Novembro, relativo às Competências do Director, onde pode ler-se “Analisar e sistematizar a informação constante das fichas de avaliação das acções de formação contínua realizadas e apresentá-las à comissão pedagógica”. Este procedimento da avaliação das acções é identificada pelo centro como constituindo uma modalidade de “avaliação interna”.

satisfação dos formandos quanto à formação recebida. Um exemplo ilustrativo foi-nos dado pela directora do centro ao descrever e interpretar o resultado de uma dessas avaliações:

“Já houve um formando que pôs *uns* em todos os itens e sabes que *um* significa *mau*. Desde os materiais, o retroprojector, o acetato... ele pôs que era tudo *mau*, por retaliação pura á formação em geral. Levou tudo *uns*! No entanto, nas abertas (*Sugestões e Observações*) achava que a formação era necessária... que devia ser isto e aquilo... Eu percebi porque conhecia a pessoa e sabia no estado em que ela estava, eu pude fazer essa leitura, mas a maioria não podia fazê-la. Mas também era dissonante totalmente do resto, da avaliação daquele grupo que trabalhou naquela área. Digamos que não era relevante aquela atitude...” (ENT.DIR, 1998)

Esta prática avaliativa, não parece ser mediada pela reflexão e uma análise crítica participada entre formador-formandos, gestores-formandos e gestores-formadores. Como vimos, depende da opinião dos professores-formandos e parece influenciar a tomada de decisão, relativamente, à repetição ou não das acções. Todavia, o formato estandardizado das respostas contidas nos itens que compõem a Ficha de Avaliação, ao excluírem uma multiplicidade de factores e constrangimentos que não são alvo de análise ou de questionamento, esvazia o sentido de desocultação que se pretende para a avaliação. Se por um lado, as respostas podem estar sujeitas ao arbitrio dos respondentes, por outro, elas são induzidas ao estarem condicionadas a parâmetros pré-estabelecidos podendo dar da realidade uma ideia completamente distorcida¹²¹, como nos revelam alguns dos discursos produzidos pelos elementos da comissão pedagógica.

“Sempre que há uma acção de formação, os formandos têm de fazer essa avaliação (...) Acho que as pessoas fazem aquilo (*a avaliação*) **não como um momento de reflexão, mas como uma obrigação...** é para despachar (...) Eu não sei é se essa grelha é assim tão verdadeira...aquela que no fim de cada acção se costuma preencher, porque às vezes **a avaliação é feita por excesso outras vezes será um bocado por defeito** (...). Não se reflecte a sério... a sério...

¹²¹ Como parecem ser os resultados tendencialmente inflacionados das classificações obtidas em alguns dos itens constantes da Ficha de Avaliação das acções, atribuídas pelos professores-formandos, no último dia de formação, frequentemente, com a presença do formador. Esta conclusão foi deduzida da análise feita a 23 questionários relativos a uma acção de formação seleccionada aleatoriamente e integrada no Plano de 1998. Neste mesmo período, também foi realizada uma entrevista colectiva a um grupo de aprox. 23 educadoras de infância, que avaliaram de forma muito positiva a acção em que participaram. Pensámos poder atribuir o seu grau de satisfação, ao facto desta acção ser orientada por um seu par, com formação acrescida e ter sido dirigida, exclusivamente, a educadoras de infância, como respostas ás suas exigências, o que criou um sentimento de grande cumplicidade e intimidade no grupo-turma.

sobre... afinal o que é que esta acção me deu, para que me vai servir? Mas também nunca pensei numa alternativa”.(ENT.CP.2, 1998)

“O que acontece é que, muitas vezes, nesse tipo de situações, as pessoas não são muito sinceras... e **os resultados podem não corresponder muito à realidade**” .(ENT.CP.5, 1998)

A avaliação assim encarada enfatiza uma forma individualizada dos formandos avaliarem a formação subentendendo-se o processo avaliativo como externo, ao serem valorizados aspectos independentes dos efeitos formativos produzidos, mais focalizados nos aspectos materiais e técnicos¹²² que envolvem os espaços, os equipamentos, as estratégias, as metodologias usadas, a duração e o momento de realização da acção, etc, aspectos privilegiados na ficha de avaliação e, ao que parece, valorizados pelo centro

“Aquilo que chamou mais a atenção, nas perguntas abertas, aquilo que os professores veiculavam mais, eram as necessidades... chamavam um pouco a atenção das condições (físicas e materiais) das escolas que era uma das vertentes avaliadas (...) formulavam muito a questão do tempo e duração das acções, a questão da autorização dos 185 (...) há pessoas que pontificam muito a carga horária que devia ser tudo numa semana que é excelente, há outros que dizem, nem pensar e pós-laboral também não pode ser...”(ENT.DIR. 1998)

A análise posterior desses dados e as suas consequências traduzem-se numa leitura feita num registo técnico e instrumental, subordinada à lógica do mercado de formação (em função da relação clientes/oferta formativa/formadores) que evidencia um certo pragmatismo por parte dos gestores da formação.

“ Há acções que têm sido repetidas e chega-se a uma altura que já não pomos mais porque já não vamos ter clientes, não vamos ter pessoas interessadas” (ENT.CP.2, 1998).

Pensámos que a inversão destas tendências racionalizadoras e normativas que privilegiam processos reprodutores e instrumentais na avaliação da formação, constitui uma dimensão que a avaliação externa tem procurado desocultar através de uma reflexão participada com os actores sociais envolvidos. Estas lógicas ao serem

¹²² Esta constatação é deduzida a partir da análise realizada às respostas do já referido Questionário de avaliação interna, usado pelo centro. No único item de resposta aberta - Sugestões e Observações - as categorias encontradas estavam relacionadas com as opiniões sobre aspectos de “Gestão do Tempo”, “Percepção sobre os Formadores”, “Temáticas”, “Recursos e Materiais Usados”, Percepção do Saber adquirido” e a “Acção e Política do Centro”.

induzidas pelo RJFC têm um forte poder legitimador e regulador produzindo, por um lado, reacções defensivas e, por outro, efeitos negativos ao enfatizarem lógicas de controlo das pessoas e das organizações. A avaliação externa, tal como temos vindo a defender neste estudo permite uma dimensão interventiva, crítica e transformadora dos actores que contribui para dar sentido à actividade profissional, com efeitos positivos na profissionalidade docente.

Esta mudança não se consegue isoladamente ou através de iniciativas pontuais, por parte dos actores sociais correndo-se o risco de serem completamente ignoradas ou de constituírem exemplos usados pela administração para ilustrar “as margens de autonomia” que o sistema permite arremessando a responsabilidade da ausência de iniciativa para aqueles que não a promovem. Deste modo, como sugeriu M.Matos consegue-se um duplo efeito: o de desresponsabilização do próprio sistema e o da criação de um espaço psicológico propício à representação subjectiva da existência de consensos necessários à legitimação objectiva do sistema de formação¹²³ (1993:40).

Aliás, um risco que, ao longo deste estudo, constituiu uma evidência pela quase ausência de reflexão e problematização, particularmente, no interior dos órgãos de direcção e gestão e pela centralidade que o sistema formal-legal assumiu nas dinâmicas avaliativas e formativas do centro. Apesar de algumas “vozes” dissonantes e

¹²³ A título de exemplo, mencionamos o teor de algumas críticas dirigidas aos directores dos centros de formação, aos membros das comissões pedagógicas e aos professores em geral, por uma responsável da Coordenação Regional do Norte do programa FOCO, numa intervenção realizada nas Jornadas de Abertura do Ano Escolar em Outubro de 1997, organizadas por um CFAE de um concelho do Alto Minho, que ilustram bem esta atitude de devolução da responsabilidade por parte da administração, aos principais protagonistas da formação. Em síntese, referia-se ao facto de estes assumirem uma atitude crítica mas pouco construtiva ao não apresentarem alternativas para a formação contínua de professores, procurando minimizar e ocultar a lógica de controlo exercida pela ligação formação-carreira e os mecanismos de dependência daí decorrentes, alegando que “os créditos, têm muita culpa, mas têm as costas largas; têm servido de alibi para não fazermos a formação que pretendemos”. (Citação extraída dos excertos do diário de campo inscritas no âmbito da Tese de Mestrado em Ciências da Educação de Fernando Ilídio S.Ferreira, “As Lógicas da Formação”, 1998).

das críticas isoladas, todavia, estas foram incapazes ou ineficazes na desocultação das formas de controlo ou de persuasão, exercidas pela administração.

Este facto, em nossa opinião, contribuiu decisivamente, para a naturalização do actual sistema de formação contínua e, muito particularmente, da sua obrigatoriedade e ligação à carreira, sendo muitos os exemplos dados pelos discursos dos actores sociais que percebem a formação como algo inquestionável e óbvio, apesar de constituir uma construção recente.

“Ultimamente, acho que as coisas estão a caminhar no bom sentido, porque já se conseguiu **incutir** um pouco mais nas pessoas **a necessidade da formação...**” (ENT.C.P., 6, 1998)

“A formação é um processo que está implícito a um professor, os professores para além de darem aulas **têm também de fazer formação...**” (ENT.DIR, 1998)

“Muitas vezes as acções de formação nem sequer correspondem aquilo que os professores querem. ... mas também **é necessária porque o sistema obriga a ter créditos**, há que dar a oportunidade às pessoas de tê-los ...” (ENT.C.P., 2, 1997)

“Agora também já têm tempo de se prepararem (...) **de se habituarem a este tipo de formação (...)** **têm que a fazer**” ...” (ENT.C.P., 2, 1998)

“Eu acho que **as coisas estão a mudar um bocadinho...** é evidente que os professores estão sempre obrigados (*à formação*) mas **está a haver uma receptividade maior** e trazem de lá coisas, mesmo que não seja em termos práticos, mas em termos de discurso...” (ENT.C.P., 3, 1997)

Acreditamos, todavia, que é possível uma mudança no comportamento dos actores sociais, não encarada numa lógica adaptativa ou instrumental e, muito menos, uma mudança instituída por decreto, na tradição reformista do Estado. No contexto de uma avaliação de tipo etnográfico das dinâmicas de um CFAE, a mudança que preconizamos pretende devolver o protagonismo aos actores, o seu direito de cidadania através da expressão livre das suas ideias e do seu sentir a prática profissional e a necessidade de formação, através da intercomunicabilidade e da reflexividade entre os pares, do desenvolvimento de uma consciência crítica que lhes foi usurpada pelo poder da norma, das regras, dos procedimentos burocráticos e administrativos que, na actualidade, dominam a produção, gestão e avaliação da formação, como o percebem alguns dos seus protagonistas.

“Isto no FOCO é um trabalho **tão burocrático...** são tantos os papeis...A (nome da directora) também se vê um bocado perdida no meio de tantos papeis e eu acho que ela tem muito trabalho, para depois lhe restar tempo para orientar a

comissão pedagógica (...) é muita papelada e é tudo muito rápido.” (ENT. C.P2, 1997)

“Uma reunião uma vez por mês ou nem isso, não chega porque funciona nesse aspecto do aprova não aprova, vota, não vota (...) Eu acho que se houver mais reuniões **têm de ser de reflexão, é para pensar sobre as coisas...**vai-se às reuniões mas... não sei como é que te hei-de explicar...**podia ser um espaço de formação para nós, também da comissão pedagógica.** Porque se eu, juntamente com os outros membros reflectir, por exemplo, sobre a avaliação, como ao bocado acabamos de falar, isso ia ser um momento muito enriquecedor (...) Há um **tempo muito limitado...** a formação acaba em Dezembro, mas a (nome da directora) já teve que apresentar o Plano para o ano seguinte... **administrativamente também não deixa que as coisas funcionem ...** e as coisas acabam por se sobrepôr...” (ENT. C.P2, 1998).

A avaliação externa, apesar de se tratar de uma iniciativa emanada da Administração Central e na sua dependência financeira, é aqui entendida como um processo a construir com os actores sociais envolvidos, no sentido de os implicar e envolver num processo de consciencialização colectiva. Como bem exprimiu P.Wood, (1987) é um processo facilitador de um “quadro mental adequado” para uma mudança de atitudes que passa, necessariamente, por serem criados espaços de reflexão partilhada que resultem em momentos de formação. Assim, ao contrário do modelo convencional de avaliação, marcado por relações verticais e hierarquizadas, que se traduzem na simples comunicação de “ideias pré-estabelecidas” (Oakley, 1984 cit. por Castro-Almeida e al, 1993:123) a construção de um dispositivo de avaliação participada, implica a diluição entre “especialistas” e “grupos beneficiários”, onde a partilha de saberes e a informação disponível está ao alcance de todos¹²⁴, contribuindo para o estabelecimento de relações, marcadamente, horizontais. O avaliador externo assume um papel de mediador promovendo o diálogo e a reflexão com vista ao processo de desocultação dos mecanismos macro e micro políticos que induzem, pelo menos em parte, os comportamentos dos actores sociais.

Nesta perspectiva, a avaliação não se limita a um determinado tempo ou se conforma com processos acabados e muito menos com os produtos da formação, com a única finalidade de serem apresentados, em primeira mão, aos seus promotores e financiadores. A avaliação externa que defendemos no quadro da formação contínua de professores, tem em conta a multidimensionalidade dos fenómenos que lhe é inerente.

¹²⁴ Um dos pressupostos do “paradigma etnográfico” é a do reconhecimento aos actores sociais, de competências, saberes e saberes- fazer produzidos na acção e da sua capacidade de assumirem uma atitude apropriada para uma legítima autocrítica e progresso na acção (Sábiron, Sierra, F., 1994:84)

Enquanto instrumento de formação identifica-se com processos dinâmicos que reconhecem aos actores autonomia e capacidade de acção estratégica, tal como vem sendo defendido pela mais recente investigação no campo da avaliação e da formação. Neste estudo, constatámos que esses processos, como já referimos, passam pela própria construção do dispositivo de avaliação implicando os actores num processo de desocultação das intenções e objectivos políticos que procuram regular as dinâmicas formativas e na desmistificação de crenças colectivas, inscritas no sistema cognitivo dos professores. A ideia do carácter eminentemente sancionatório que durante muito tempo acompanhou a avaliação em educação, (Matos, 1994:12), tal como pudemos confirmar pelas reacções e os discursos produzidos pelos principais protagonistas, ao serem confrontados, num primeiro momento, com a avaliação externa ao centro de formação, constituiu uma prioridade no desenvolvimento de um trabalho de desconstrução de ideias pré-concebidas. O relato da directora do centro sobre as reacções e afirmações feitas por alguns elementos da comissão pedagógica aquando da apresentação da proposta ao grupo, são bem elucidativas:

“Eu quando coloquei essa questão aos elementos da comissão pedagógica foi terrível (...) **De início houve uma postura radical, negativa.** Eu penso que foi uma má interpretação do que era a avaliação. **Pensou-se a avaliação com base naquilo que nós temos na cabeça.** Tentei desfazer essa ideia (...) Isto tem a ver com a concepção que nós temos da avaliação. **Avaliar é punir e pronto! Nós nunca avaliamos pela positiva, é sempre pela negativa.** Por outro lado, é também a figura dos inspectores administrativos. Chegam cá e também têm essa postura, não de ajuda, mas chegam aqui e *vamos ver o que está mal...* os administrativos são fiscalizadores. (ENT.DIR, 1998)

“Por exemplo, quando foi para escolher o avaliador externo, também não havia sugestões... Não, parece-me que se falou lá de outra pessoa, já não me recordo do nome, uns queriam que fosse A ... outros não queriam que fosse A, porque **estava muito ligada ao centro,** ou porque **tinha de ser o próprio Conselho Científico que deveria mandar alguém de lá de cima... e virem inspecionar...**” (ENT.C.P,2, 1997)

A ideia dominante que prevalece nos discursos dos actores é a de que se avalia pessoas e não processos, isto é, alguém que exerce um controlo sobre outrém, tal como nos foi descrito pela directora do centro.

“Acho que ficou em acta o dizerem **quem são eles para nos avaliarem ?** (...) Depois a comissão pedagógica não se sentia muito bem com a ideia de que **íamos ser avaliados.** Elas sentiram **nós vamos ser avaliadas,** mas o que é que **nós temos feito?** Isso não foi transmitido verbalmente, mas acho que posso fazer essa leitura. As **pessoas sentiram-se mal,** o que é que nós temos feito? (...) Agora, depois do resultado, depois de lerem o relatório (...) depois houve

como que um relaxar. Eu procurei também um pouco trabalhar o conceito do que era a avaliação (...) e começou a haver mais cedências...” (ENT.DIR, 1998).

Todavia, a ideia da avaliação externa, enquanto um processo de mediação formativo e como processo de regulação, também nos foi revelada nas entrevistas realizadas a alguns dos elementos da comissão pedagógica, ao interpretarem a própria situação de entrevista como um importante momento de comunicação e reflexividade, em parte, pelo carácter de horizontalidade das relações estabelecidas entre entrevistado e entrevistador, que permitiu um certo à vontade, registado pelo tratamento na segunda pessoa.

“A avaliação externa é o quê? Se calhar é isto que tu estás agora aqui a fazer comigo e com os formandos... de **ajudar a saber como é que as coisas funcionam** depois de receberem a formação, o *feed-back* dos formandos sobre as acções... (ENT.C.P2, 1998)

“Mas a riqueza da avaliação está aí ... cada um tem a sua interpretação subjectiva... Eu fiquei muito surpreendida quando li a entrevista depois de ter sido transcrita (*em referência à entrevista de 1997*) porque uma coisa é a linguagem falada outra é a escrita, não pelo que disse mas como o disse. **Eu acho que faz parte do à vontade... uma pessoa sente-se à vontade.** Por isso é que eu não corriji nada. Achei que não devia mexer naquilo. Ao mexer teria que mexer em tudo. Mas como é que eu fui capaz de dizer daquela forma as coisas? É porque **não se está preocupada em elaborar a mensagem**, a mensagem sai...até o tom de voz indicia aquilo que quer dizer, ao fim e ao cabo. Se eu quisesse fazer uma avaliação escrita do centro de formação, a linguagem era rigorosamente diferente, penso que é muito mais rica desta forma.” (ENT.DIR, 1998)

“Eu tinha a ideia que não era para penalizar, não era só para averiguar se estávamos a fazer bem ou mal, mas era no sentido de aferir a situação, de saber o que estávamos a fazer e podermos **reformular a nossa postura perante este ou aquele acontecimento** (...) Uma coisa é enviar o pedido final de saldo, é os inspectores virem cá analisar se está tudo bem orientado ou não, outra coisa é **haver meios e procedimentos diferentes, pessoas em situações diferentes** que nos vão dar leituras que se calhar nós não as conseguíamos atingir sozinhos. (ENT.DIR, 1998)

Nas dinâmicas desenvolvidas por este centro de formação, o processo comunicacional inscrito numa avaliação externa, participativa e democrática, em que, fundamentalmente, os actores se autorizam como autores ao legitimarem pela palavra e pelo exercício da cidadania, a expressão da sua vontade e opiniões deram-se nos momentos das entrevistas formais ou dos contactos informais. Todavia, a criação de

um de um espaço colectivo (e público), anteriormente, inexistente¹²⁵ proporcionou condições para o reforço desta dimensão crítica, participativa e democrática. Um espaço deste tipo, em certa medida expõe os gestores, os formadores, a avaliação e os seus resultados à opinião pública, devolvendo-lhes o direito e a oportunidade de se indignarem ou de reinterpretarem a realidade, de a reconstruírem ou reformularem, o que confere à avaliação um carácter dinâmico e provisório.

Esta possibilidade suscitou algumas expectativas por parte dos actores sociais. A apresentação pública do Plano de Formação os resultados da Avaliação Externa, são percebidos pelos actores como “um momento alto” isto é, um momento de afirmação do centro de formação, mas, também, um momento de encontro e um momento de reflexão, de auto-crítica e avaliação

“É um momento que considero de formação e que é um pouco a análise e reflexão do plano de 1997 e a apresentação do plano de 1998 onde toda a gente, formandos, formadores, pessoas da DREN e do FOCO, da Coordenação Nacional, estejam implicados, onde se possa ter a noção da globalidade das coisas. Vão ser chamados os formandos a falar sobre o que foi (...) fazer um pouco de auto-crítica, de avaliação (...) Tem por objectivo primordial pontificar aquilo que fomos e aquilo que temos de mudar e penso que foi muito bem aceite esta ideia (...) vai ser um momento alto, eu considero... Tenho grandes expectativas relativamente a isso, porque é onde os professores, formandos e formadores vão poder verbalizar aquilo que não conseguiram fazer noutros momentos...” (ENT. DIR. 1997)

“Acho uma ideia muito boa que é a de reunir os professores todos, os formandos e os formadores...para se fazer uma avaliação global...digamos interna...Vamos ver se se consegue levar à prática, se se conseguir acho que isso é muito importante” (ENT.CP.2,1997)

“A iniciativa que o centro promoveu, o ano passado pareceu-se interessante (...) deu a possibilidade dos formadores apresentarem as acções (...) e, publicamente, se expôr e mostrar o trabalho desenvolvido...”(ENT. FOR. 1998)

Esta forma de comunicação dirigida a todos os públicos implicados, por um lado, permite-lhes perceberem de forma global e precisa as dinâmicas formativas em que participam, desenvolvidas através das actividades de formação e de avaliação realizadas aos vários níveis, o que vem favorecer e incrementar o auto-entendimento e, por outro lado, facultar a todos a possibilidade de que façam eco dos critérios e valores pelos quais julgam os programas de formação e de avaliação, impedindo que,

¹²⁵ Já tivemos oportunidade de fazer referência à divulgação pública da Avaliação Externa integrada na acção de apresentação do plano de Formação que constituiu um momento importante de participação e reflexão, sendo reconhecido aos protagonistas o direito à crítica, ao debate e discussão pública dos seus resultados.

nem o avaliador nem qualquer sector específico monopolize o direito de juízo. Pelo contrário, permite absorver e integrar os juízos de valor de todos os implicados, através das intervenções críticas e do debate que promove. As críticas constituem importantes pistas para a reflexão e a auto-regulação dos processos e das decisões a assumir nos Planos de Formação futuros, relativamente às dinâmicas a implementar.

Uma outra consideração relativa ao efeito da avaliação externa no interior da equipa de gestão, pelo seu conteúdo crítico, ao contrário de gerar consensos, veio permitir tomar consciência da importância de fazer veicular as diferentes opiniões, interesses e os valores dos diferentes grupos e pessoas, no sentido de contrariar o discurso monolítico do poder e das normas jurídicas submetendo as lógicas instrumentais e reguladoras do RJFC a uma análise crítica que, em certa medida, contribuiu, para relativizar o poder do director. Tal como já referimos noutro momento, a centralidade e legitimidade jurídica que lhe foi atribuída, constituiu um forte constrangimento a uma dinâmica colegial e cooperativa, competindo com os elementos executivos das escolas, que por inerência de funções, também estão representados na comissão pedagógica (à excepção do pré-escolar e 1ºciclo que são eleitos).

Com efeito, pudemos inferir através dos discursos dos actores sobre as práticas de gestão da directora do centro em estudo, que estes avaliavam a sua acção de modo ambivalente. O seu protagonismo e *modus operandi*, orientado para um certo pragmatismo e reprodução do sistema formalmente instituído parece assumir, em certa medida, o papel do “executivo” da administração central demasiado centrado nas questões normativas e burocráticas. Todavia, aos olhos dos outros actores esse protagonismo confere um certo poder. Apesar do seu dinamismo, o investimento na promoção de uma dinâmica orientada para a animação local e pedagógica do centro e das escolas associadas, no estabelecimento de parcerias com outras instituições congéneres¹²⁶ não constituiu uma prioridade na política de acção, salvo algumas excepções. Este facto contribuiu, em parte, para um certo isolamento relativamente às dinâmicas formativas contextualizadas às escolas.

¹²⁶ Em particular com outros Centros de Formação ou outras instituições de formação, associações, etc. Excepção feita aos protocolos realizados com algumas das instituições do ensino particular e cooperativo, que se traduziram na colaboração do centro quanto à prestação de apoio relativamente aos procedimentos inerente à realização de formação na própria escola, mediando o contacto com formadores do centro ou fornecendo informações de carácter normativo e burocrático.

Com efeito parece ser que os próprios actores se referem às dinâmicas formativas das escolas como processos isolados e independentes das dinâmicas formativas do centro.

“É muito fácil à escola fazer a formação porque entendeu que é importante fazê-la (...) porque do ponto de vista formal, não precisa de pedir autorizações e é livre de escolher o formador ou formadores (...) as regras não são rígidas...” (ENT.C.P3, 1998)

Alguns elementos que, inicialmente, tinham assumido atitudes críticas em oposição ao excesso de formalismo na formação e ao centralismo do papel do director, todavia, não quiseram ou não puderam, isoladamente, gerar no interior do grupo um debate de ideias aprofundado, sobre a política de formação contínua e sobre a importância de uma acção cooperativa entre as escolas e o centro de formação. Progressivamente, a “normalização” dos comportamentos do grupo trouxeram uma certa passividade acabando, alguns, por “simbolicamente se demitirem”, assumindo uma atitude cada vez mais distanciada, sob o pretexto de estarem muito mais preocupados com as questões relacionadas com a gestão pedagógica das suas escolas

“Mas eu queria que entendesses isto, muito sinceramente, eu tenho estado um pouco arredada da problemática do centro (...) e digo-te, até pretendia sair do centro só que não posso (...) O ordenamento jurídico da maneira que está feito assenta essencialmente, no meu ponto de vista, na figura do director. Por constrangimentos vários, alguns elementos da comissão pedagógica acabam por delegar uma série de competências que possuem e que são muitas...” (ENT.C.P,3, 1998)

“O ano passado, depois de Março eu raramente fui às reuniões da comissão pedagógica(...) Eu tinha dito aos colegas que não queria ficar mais na comissão pedagógica, estou lá há seis anos ...” (ENT.CP. 2, 1998)

O processo de avaliação externa criou um espaço de mediação e de escuta proporcionado pelos momentos das entrevistas¹²⁷ o que contribuiu para a desocultação

¹²⁷ As entrevistas realizadas ao director e elementos da comissão pedagógica, de acordo com os seus autores, foram anexadas ao Relatório de Avaliação Externa de 1997. A divulgação do conteúdo e as opiniões nelas expressas suscitaram alguma controversia, mas também um grande interesse pelas opiniões nelas manifestadas por cada um dos elementos da equipa, o que em certa medida contribuiu para suscitar algum debate no interior do grupo sobre determinados assuntos tais como: a questão da não implicação e participação dos elementos da Comissão Pedagógica, as faltas ou a necessidade de um regulamento interno; e outros de índole pedagógico, a necessidade de privilegiar outras modalidades de formação promotoras de

dos sentimentos e representações que cada sujeito constroi subjectivamente nos contextos de socialização e na interacção entre os pares e que foram subalternizados pela lógica gestionária e instrumental da formação. Estas lógicas deram lugar a uma relação de exterioridade da formação com os contextos de trabalho e à instauração de uma rotina e gestão da formação burocratizada, dominada pelo centralismo que o RJFC assumiu, como tivemos oportunidade de referir ao longo deste estudo. Permitiu ainda, reavivar o sentido crítico e reafirmar os ideais, valores, representações e concepções dos principais protagonistas sobre a formação, como revelam algumas passagens dos discursos dos actores

“Mas nós, em termos práticos, e eu senti isso nos últimos anos, não fomos buscar nada, tal como está, à formação.... é uma obrigatoriedade para as pessoas... (ENT, C.P5, 1998).

“Mudaria muita coisa (*no RJFC*) ...Mudaria o aspecto financeiro que bloqueia... é inflexível. Mudaria o ordenamento das acções. Daria autonomia aos centros dentro de princípios gerais sim, para se poder diversificar a formação, de acordo com aquela que mais necessitem. Procuraria outro tipo de protocolo e acções que permitissem aproximar mais estas escolas (...) que fosse mais fácil o acesso aos formadores...” (ENT. C.P.6, 1998)

“A formação centrada na escola e virada para a escola e para os problemas da escola, tem lógica (...) a reflexão-acção centrada na escola seria mais produtiva” (ENT. CP, 4, 1997).

“O processo de associação é uma coisa muito nova... as pessoas ainda estão pouco habituadas (...) eu acredito mais, por exemplo, no caso aqui desta escola, fazer-se a formação para os professores deste território educativo (...) é a nossa escola, as escolas do 1º ciclo e os jardins de infância (...) poderem as escolas terem os seus projectos, projectos em rede e poderem desenvolver acções com diferentes escolas da sua área territorial...” (ENT. C.P.3, 1998)

Em termos práticos consideramos que os efeitos e as mudanças decorrentes do processo de avaliação externa nas dinâmicas de produção e gestão da formação contínua dos professores são, ainda, de dimensão reduzida¹²⁸. Estão em jogo, lógicas

maior autonomia e ligação com a acção docente; a necessidade de mais reuniões da Comissão Pedagógica, a crítica ao seu carácter burocrático e instrumental.

¹²⁸ Apresentamos um pequeno excerto de uma intervenção realizada no seminário “*Das Práticas de Formação à Formação nas Práticas*”, em 17 de Novembro de 1998, em resultado do convite da Coordenação Regional do Norte, do FOCO, ao Centro de Formação alvo deste estudo, sobre o processo de “Avaliação Externa” desenvolvido, onde pode ler-se:

“Um longo caminho há ainda a percorrer e enquanto mediadora de um processo de avaliação externa de um centro de formação, penso poder afirmar o importante papel que este joga no estabelecimento de “pontes” e espaços de reflexão e debate nos diferentes níveis da estrutura organizativa, seja no seio da comissão

contraditórias e tensões que coexistem e atravessam o campo de estudo. A intercepção de lógicas instrumentais e racionais com lógicas de participação, cooperação e de autonomia é difícil. Todavia, existem (pre)disposições dos actores e margens de acção autónoma, apesar das lógicas formais dominantes, no campo da avaliação e da formação. O que um dispositivo de avaliação permite aos participantes é tomarem consciência dessa conflitualidade e das contradições do sistema, de modo a que o global e o local se articulem dialecticamente permitindo a definição de estratégias de acção que facilitem o “uso da autonomia” (Hutmacher, 1992) e das “margens de liberdade” que próprio sistema permite. Esta compreensão constitui um importante passo na afirmação pessoal e profissional dos protagonistas, na produção e gestão da formação de professores. Para tal, os momentos criados pelas situações de entrevista¹²⁹ foram, particularmente, facilitadores da partilha de ideias, o confronto de diferentes racionalidades e perspectivas e de uma reflexão mediada com os diferentes protagonistas, que ficaram patentes nas narrativas dos seus autores, reveladoras da riqueza desse processo.

Por outro lado contribuíram para um “outro olhar” sobre as práticas instituídas da formação contínua de professores e a desocultação de uma realidade, aparentemente, inquestionável e geradora de “consensos sociais e cognitivos”¹³⁰, conferindo uma grande importância estratégica ao questionamento e à problematização.

*pedagógica, seja pelo diálogo com e entre os gestores da formação e as instituições escolares, seja ainda, ao nível dos órgãos de coordenação regional e nacional, etc. Esta avaliação foi um ponto de partida, um começo na criação de condições e predisposições para encarar a avaliação externa não como um plano também ele pré-determinado e limitado a um tempo e espaço, encomendado pelo centro, mas no sentido de criar um **dispositivo permanente** cuja dimensão de temporalidade privilegie a longa duração, através do qual os actores envolvidos possam ser, simultaneamente, sujeito e objecto do processo avaliativo e formativo, permitindo uma simultaneidade entre acção, reflexão e formação (...) O âmbito desta dinamização-acção do centro, é ainda restrito, se encarada no sentido da territorialidade da formação ou da animação pedagógica e comunitária, mas a possibilidade da apresentação pública dos resultados da avaliação externa, a reflexão e o debate que proporcionou entre todos os actores sociais envolvidos, foi um primeiro passo, constituindo um momento importante para a construção da imagem do centro e da sua identidade” (A.D., 1998).*

¹²⁹ A investigação que desenvolvemos procurou enfatizar o **valor formativo** proporcionado pelas situações de entrevista desenvolvidas formal ou informalmente com os actores sociais, através das quais se estabeleceram relações privilegiadas de interacção e partilha, numa situação de escuta favorável à (re) atribuição de sentido para acção.

¹³⁰ Confirmado em parte, pela atitude que os actores sociais tem demonstrado neste estudo, perante o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores, que tal como refere J.A. Correia, “parece indicar que este documento, pelas suas características internas e pelo contexto em que foi produzido (...) desenvolve

Uma ideia estruturante no processo de inflexão ao imobilismo, à passividade, ao conformismo, como alternativa à instrumentalização que trespassou alguns dos discursos, foi o reconhecimento da mobilização colectiva dos professores nos seus contextos de trabalho e da necessidade da criação de dinâmicas de territorialização relativizando-se, em certa medida, a centralidade e a dependência das escolas ao sistema legal-formal, na produção e gestão da formação, o que passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de projectos comuns, tal como nos revela um pequeno excerto de uma das entrevistas:

P. Se acabar o financiamento o que pensas que acontece ao centro?

R. Muito sinceramento, tenho a impressão que acaba...

P. E as escolas, como pensas que reagiriam? Não se mobilizariam no sentido de assumir a formação?

*R. Penso que, sim. Os custos podiam ser repartidos, ou se calhar, não haveria assim tantos custos... Poder-se-iam **aproveitar os recursos humanos e materiais das escolas**. Umas têm isto, outras têm aquilo e a Câmara também ajudaria. Ao **constituirmo-nos colectivamente, reflectiríamos todos juntos os problemas... não haveria assim esta formação tão formal!** Com o novo modelo de gestão, se calhar isto tudo é capaz de se modificar e o papel do centro ter de ser diferente(...) Quando houver agrupamentos, é possível... eu pelo menos, acredito que seja possível desenvolver mais actividades entre as escolas. **Há um projecto comum e isso penso que irá ter muita influência depois na formação que os professores vão querer...** e a possibilidade daquele grupo de **escolas poderem decidir...terem mais autonomia** para decidir ... e **haver uma dinâmica maior**. E o centro ou acaba se não funcionar de outra maneira, ou não acaba e também terá de funcionar noutros moldes, para responder a essas necessidades" (ENT.C.P2, 1998).*

De facto, podemos extrair deste discurso algumas ideias fundamentais dos processos participativos e cooperativos: a existência de um "projecto comum" com significado para os actores nele envolvidos, desde que construídos por sua iniciativa e vontade e pelo respeito da sua autonomia. A ideia de associação, que parece apresentar-se como uma vantagem, quer pela possibilidade de potenciar os recursos, quer pela necessidade de encontrar soluções para os problemas reflectindo-se, colectivamente, sobre eles.

Outra concepção fundamental é a que é percebida através da valorização do informal, em oposição à ideia da formação “tão formal”, dominante e reconhecida como a única legítima pelo sistema.

“ Às vezes só o facto de as pessoas se encontrarem e de partilharem uma série de experiências que se fazem nas escolas e os problemas que têm, só isso já serve... confrontando com os professores de outras escolas que têm os mesmos problemas e a falta de recursos, só isso já é muito bom (...) Aquela acção que a (nome da directora) desenvolveu sobre os agrupamentos, não sei se estiveste presente, era com um agrupamento de Braga e também um dos Arcos...Acho que foi uma acção que correu muito bem, que gostaram imenso, ouviram-se muitas coisas. Escolas como as nossas do 1ºciclo, escolas cheias de problemas... como é que conseguiram resolver alguns dos problemas... Foi uma partilha de experiências que é formativa” .(ENT.C.P3, 1998)

Este último testemunho sugere uma conceptualização da formação um pouco diferente que bem poderia constituir uma via alternativa para o sistema formal-racional massificado e uniformizado, muito semelhante ao modelo escolar. A valorização da partilha e troca de experiências, a ideia do encontro entre pares, em espaços e momentos que permitem a diferentes pessoas e grupos reflectirem e debaterem os problemas vividos nos contextos de trabalho, a que o entrevistado faz referência e relacionados com a profissionalidade docente, parece ter sido percepcionado como muito positivos ao reconhecer-se, nestas situações, um potencial e uma dinâmica de formatividade (Correia, 1993). Muitos foram os autores que enfatizaram o valor formativo da experiência (Josso,1989;Dominicé, 1989; Pineau, 1989; Nóvoa e Finger, 1988).

Ora, quando se fala em formação contínua de professores, na generalidade, esta é entendida como um processo formalizado, marcado pela intencionalidade, definido quase sempre em termos organizacionais, designando um programa, conteúdos pré-concebidos, um lugar e tempo não coincidente com a situação e o contexto real de trabalho, legitimado pela certificação e, finalmente, marcado pela assimetria de saber e de poder entre o formador e o formando, condições que permitem a todos os intervenientes identificar a situação como educativa (Canário, 1994b:30).

Esta concepção de formação foi, de modo geral, acriticamente adoptada pelos centros de formação, acentuando um certo empobrecimento do papel que os centros poderiam, localmente, desenvolver através de um maior investimento em iniciativas não formalizadas de formação, isto é, não dependentes de acreditação e de financiamento, para isso, socorrendo-se de uma concepção de formação, completamente, oposta à que foi descrita. Trata-se de uma concepção de “educação

informal” desenvolvida por Abraham Pain (1990) que põe, precisamente, em causa o critério da intencionalidade. Este autor, qualifica como educativa uma situação com base nos seus efeitos formativos “entendidos como correspondendo a mudanças duráveis de comportamentos que decorrem da aquisição de conhecimentos na acção e da capitalização das experiências individuais e colectivas” (Canário, 1994b:32).

Nesta perspectiva, qualquer intervenção formativa insere-se num processo mais global decorrente do processo de socialização, onde os actores, através de um conjunto de acontecimentos, de interações e de partilha de experiências (Lesne, 1894) constroem saberes, saberes-fazer e representações.

O desafio que se coloca, actualmente, ao Centro de Formação e à Avaliação enquanto dispositivo construído com o envolvimento de todos os parceiros sociais que intervêm no campo da formação e da avaliação, ou seja, do avaliador enquanto sujeito colectivo, é o de inflectir o carácter excessivamente formal e individualizado da formação, através da desocultando dos mecanismos e tendências instrumentais da criação de dinâmicas e modalidades de natureza mais informal e localmente construídas e do reforço de iniciativas contextualizadas aos ambientes ou “territórios” em que as pessoas estão inseridas (a escola, o centro de formação, a comunidade, etc).

Nesta perspectiva, a participação dos actores num projecto comum – a avaliação das dinâmicas do centro – colaborando, activamente, na criação e animação de novas situações e espaços de reflexão proporcionados pela avaliação externa, apesar de constituir um processo lento e gradual, tem permitido momentos e situações facilitadoras de mudanças nas representações e ideias pré-concebidas dos actores e de novas atitudes e comportamentos. Todavia, para que estas situações sejam reconhecidas como formativas é necessário um trabalho de análise, o que só é possível através do diálogo e, fundamentalmente, pela reflexão sobre as situações do quotidiano, as situações contextualizadas na interacção e na acção.

Neste dispositivo, as situações de entrevista proporcionam, essa reflexão e a análise sobre as actividades desenvolvidas pelo centro, bem como a mediação das diferentes concepções, representações e racionalidades dos diferentes actores.

A criação de um espaço público de debate, em certa medida, também contribuiu para produzir conhecimento sobre a função de regulação e formativa que se pretende para a avaliação externa, até ali, facilmente identificada com lógicas de controlo e fiscalização.

Parece ainda cedo, para se afirmar uma inflexão nas representações e nas práticas de todos os actores, mas reconhece-se uma maior capacidade destes para a

“indignação”, o que indicia para o futuro imediato, condições internas favoráveis a dinâmicas que conduzam a uma acção transformadora de comportamentos, atitudes e práticas da avaliação e de formação. Todavia, existe ainda um longo caminho a percorrer que exige no interior da equipa dos gestores desenvolver dinâmicas participativas, através da negociação e do conflito, da cooperação e da partilha, no sentido de fazer inflectir as tendências identificadas neste estudo, no campo da avaliação e da formação. Essas dinâmicas contribuirão para que os próprios actores avaliem e analisem criticamente as oportunidades e os constrangimentos constitutivos das políticas globais e se legitimem através da “confluência de decisões e iniciativas das instâncias centrais e de decisões e iniciativas das instâncias locais” (Ferreira e Formosinho, 1997), tal como parece ser possível acontecer através da criação de um dispositivo de avaliação externa num quadro, paradoxalmente, desfavorável na medida em que é induzido pelo poder central.

A perspectiva em que nos situámos é a de que o sistema actual, apesar de induzir à racionalização e instrumentalização o que, obviamente, é condicionante e estruturante da acção, todavia, permite simultaneamente espaços híbridos, resultantes da “ambiguidade e da imprevisibilidade” que são inerentes a todos sistemas de acção humana (Crozier e Friedberg, 1977). Com efeito, admite-se a possibilidade de coexistirem diferentes racionalidades e lógicas de acção, nas práticas de avaliação e de formação, que tanto podem afirmar tendências para a burocratização, instrumentalização e o controlo, como podem gerar dinâmicas de participação, de comunicação e de autonomização dos processos formativos e avaliativos.

Apoiámo-nos em Lise Demailly (1992) para afirmar que, ao contrário das avaliações não participativas que suscitam todo tipo de resistências, numa avaliação participativa promove-se a “regulação autónoma”, ou seja, uma regulação conjunta dos processos, o que permite a emergência de actores colectivos. Também afirmámos, de acordo com, Friedberg E., (1993) que os indivíduos “não mudam sozinhos” precisando, de alguém ou de alguma coisa que seja o detonador ou o “empreendedor social” no sentido da mobilização colectiva. Na perspectiva deste trabalho de investigação o empreendedor é constituído por um dispositivo de avaliação externa, que implica a figura de um avaliador que é **um sujeito colectivo**. Esta figura é construída, na medida do possível, com os diversos actores envolvidos no processo de formação, no sentido de transformar a avaliação num espaço mediação, de diálogo, de partilha e de confrontação.

A construção dessas dinâmicas na avaliação e na formação, não é um dado *a priori*, já que resultam do envolvimento colectivo dos actores na procura das melhores soluções para os problemas que enfrentam.

CONCLUSÃO

Nunca é fácil concluir. A conclusão marca o fim de um percurso. Ora, este estudo não se esgota, necessariamente, com a conclusão do trabalho académico, prosseguindo para lá dele. Podemos, seguramente, admitir alguma anterioridade na sua pré-condição de projecto, antes de uma formalização institucional. Em definitivo, foram determinantes as condições cognitivas, motivacionais, afectivas e contextuais, face ao nosso envolvimento nas dinâmicas formativas e avaliativas do centro de formação, geradoras de algumas tensões, interrogações, necessidades mas, também, de disposições para a sua corporização e desenvolvimento.

O processo de investigação sobre a avaliação externa permitiu o confronto com uma multiplicidade de problemas e questões epistemológicas, metodológicas, éticas e políticas sobre as quais procurámos produzir algum conhecimento do qual só é possível uma apropriação através da constante problematização da acção desenvolvida ou, “através de uma atitude de interpelação da realidade que nos afronta, admitindo-se, portanto, que ela pode ser de outro modo” (Matos, M., 1994).

Muitas dessas questões foram suscitadas no terreno, pela nossa própria experiência como avaliadores e que contribuíram para um esforço de conceptualização e reflexão participada com os próprios actores envolvidos. Não se tratou, pois, de um processo solitário ou de um trabalho de investigação puramente académico. Correu alguns riscos na duplicidade de processos, algumas vezes, difícil de delimitar o âmbito do processo de avaliação e o da investigação. Todavia, com o decurso do tempo foi adquirindo contornos teórico-epistemológicos e metodológicos próprios, dissociáveis dos processos da avaliação externa. Foi possível recuperar a exterioridade necessária de modo a estabelecer o equilíbrio entre a familiaridade das relações estabelecidas com os protagonistas e o sentido da acção que as percorre.

Ao longo dos capítulos do trabalho foram sendo assumidas algumas ideias conclusivas temendo-se, por isso, alguma repetição e riscos de simplificação. Pensámos que é possível levantar novas hipóteses e interrogações interpelando, permanentemente, a teoria e a empiria. Tentaremos apresentar algumas ideias centrais, de modo a que possam suscitar (re)contextualizações ou (re)formulações, admitindo-se leituras diferenciadas dos problemas estudados que justificam um amplo campo de novas possibilidades investigativas.

No termo deste trabalho, acompanha-nos uma certeza no amplo espectro de incertezas que um estudo desta natureza apresenta ao investigador: o facto de ele ter

constituído uma oportunidade para a organização formativa e o de ter permitido aos actores nela inseridos a construção de um dispositivo comunicacional, de um espaço de autorização discursiva e de justificação das lógicas de acção que é condição essencial do desenvolvimento sócio-pedagógico e sócio-organizacional do CFAE. A afirmação desta “certeza” é tanto imperativa quanto a ilação mais marcante que a investigação permitiu estabelecer, a do individualismo e isolamento que dominam, de um modo geral, as práticas dos actores sociais e as dinâmicas de gestão da formação que o próprio sistema legal-formal induz.

Nos planos teórico, social, cultural e político muito se tem falado de descentralização, autonomia e participação. Todavia, no plano das práticas de formação e de avaliação as lógicas individuais prevalecem. Também pudemos confirmar, de acordo com Friedberg (1995) que “a regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é, constantemente, ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece”. Com efeito, uma avaliação externa normalmente decidida por razões de ordem institucional, relacionadas com necessidades de controlo organizacional e identificação das práticas (Nóvoa, A., 1995), neste estudo procurou constituir-se como um processo de formação, emancipação, de afirmação pessoal e profissional.

A construção do dispositivo metodológico, ao privilegiar uma abordagem do tipo etnográfico, ao contrário de metodologias mais tradicionais, em grande medida, facilitou um espaço comunicacional ao reforçar entre investigador e participantes as interações, diálogo, os processos de auto-análise e intersubjectivos na interpretação da realidade, o que foi alcançado através de uma escuta atenta dos discursos produzidos pelos principais protagonistas proporcionada, fundamentalmente, pela situação de entrevista. Estas condições permitiram-nos compreender “a simbolização feita pelos actores das suas relações múltiplas na e com a organização que integram” (Sarmiento, M.J., 1994) e que reflectem as suas representações e lógicas de acção. Assim, a mediação dos processos comunicacionais, a problematização das dinâmicas de acção entre os vários actores sociais, as negociações com as diversas formas de poder (o poder do avaliador, dos gestores, dos formadores, etc.) constituíram alguns dos aspectos do dispositivo que pretenderam promover uma cultura de participação, auto-avaliação e responsabilização pelos processos de mudança.

Com efeito, trata-se de conceitos complexos e, sobretudo, de difícil concretização na prática. É uma dinâmica de partilha de saberes, saberes-fazer, a maior parte das vezes marcada pela informalidade, cujo carácter de formatividade não é imediatamente reconhecível ou assumido como legítimo, que requer tempo e tem de ser apoiada por

mediadores (um dispositivo a construir com avaliadores internos e externos – na figura de um avaliador colectivo) que estimule o diálogo e a colaboração.

É fundamental que, nos processos de avaliação se reforce a ideia de que as organizações e os actores se constituam como principais unidades de mudança, devendo dar-se-lhes o apoio externo, os meios e os recursos necessários para se transformarem em melhores comunidades auto-avaliativas (Simons, H., 1993).

De acordo com Lise Demailly, (1992) um dos objectivos da avaliação participativa é o de incutir nos actores sociais a ideia da avaliação como “uma necessidade mais do que uma imposição institucional de avaliar a acção desenvolvida”.

Acreditamos que, através das potencialidades de que são detentores os actores e da sua capacidade de acção e recontextualização, na perspectiva de uma avaliação formativa, se alcança a tão falada autonomia, fundamental para a mudança de práticas e essa, de acordo com M. Matos (1994) faz-se essencialmente “pela via das mudanças em avaliação”.

No contexto do nosso estudo – o CFAE – foram criadas condições para que algumas mudanças pudessem acontecer ao ser realizada uma avaliação com a participação activa dos seus protagonistas. O dispositivo de avaliação externa, tal como o defendemos, procurou potenciar a capacidade de reflectir, de analisar criticamente a acção, de promover a participação activa no sentido de uma consciencialização tanto do sistema formal legal que regula a formação contínua, como das práticas por ele induzidas. O futuro dirá se de uma inovação se tratou, no sentido de os actores se terem apropriado de uma nova racionalidade. Nova, porque contrária à lógica de uma racionalidade *à priori* que leva a desvalorizar outras racionalidades e modos diversos de interpretar a realidade.

Numa dinâmica participativa, o consenso, dá lugar à conflitualidade, onde os actores sociais se legitimam colectivamente pela defesa dos interesses colectivos em detrimento dos individuais ou corporativos, muitas vezes responsáveis pela adopção de estratégias defensivas nas interacções pessoais e profissionais.

É forçoso reconhecer que a avaliação participativa e formativa não é fácil de alcançar exigindo uma postura de abertura conceptual, ético-política e metodológica, próxima de uma perspectiva heurística, não ficando limitada a esquemas rígidos e pré-estabelecidos. Exige, igualmente, um trabalho dedicado e subtil mas, sobretudo, uma grande disponibilidade indissociável do apoio à orientação das actividades e do estímulo à participação dos actores.

Neste quadro é legítimo que a administração encoraje e reconheça as iniciativas e os projectos locais que sendo singulares e não generalizáveis a outros contextos ou situações podem, todavia, contribuir para a construção de novas soluções no campo da educação, da formação e avaliação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A..J. (1991) «Relações de poder no quotidiano da escola e da sala de aula. Elementos para uma análise sociológica e organizacional». *Cadernos de Ciências Sociais*. Nºs 10/11. Junho. 103-154.

AFONSO, A..J. (1993) «A reforma educativa e os seus discursos», in AAVV. *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, vol.II. Lisboa: Fragmentos, 739-750.

AFONSO, A..J. (1997) *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas. A Reforma Educativa em Portugal e a Avaliação Pedagógica no Ensino Básico*. (1985-1995) Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho.

AFONSO, A..J.; ESTEVÃO, C.V. (1992) «A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. Fragmentos de percursos comparados». *Revista Portuguesa de Educação*. 5 (3) Universidade Minho. 81-103.

ALL, L. (1994) «Efficacité, efficience et processus de regulation». In Crahay, Marcel (Eds.) *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problematique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils. 189-201

ALLAL, L. e al. (Org)(1986) *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra. Almedina, 13-23.

ALONSO, C.G. (1994) «A Avaliação da Formação Contínua no âmbito dos Centros de Professores: Contextos e Alternativas». In Amiguiinho, A ; Canário, R. (Orgs) *Escolas e Mudança: papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 157-175.

ALÓS., J. G. (1989). «Modelos de Evaluación de Programas Educativos», in Abarca Ponce, M. P., (Org.) (1989). *La Evaluación de Programas Educativos*, Madrid, Editorial Escuela Española, p. 43-65., PUF.

AMIGUINHO, A. (1992) *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa:Educa.

AMIGUINHO, A.; BRANDÃO, C.; MIGUÉNS, M. (1994) «ESE de Portalegre e Centros de Formação: Uma experiência de parceria». In AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs) *Escolas e Mudança: papel dos Centros de Formação*. Lisboa. Educa. 57-96.

AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (Orgs) (1994) *Escolas e Mudança: papel dos Centros de Formação*. Lisboa. Educa.

ANGULO, J. F. e al. (1991) «Evaluación educativa y participación democrática». *Cuadernos de Pedagogia*, 195, 74-78.

ANTUNES, F. (1998) *Políticas Educativas para Portugal (anos 80-90). O debate do ensino profissional na escola pública*. Lisboa. Políticas de Educação, 4, IIE.

ARDOINO J. e BERGER G. (1989) *D'une evaluation en miettes a une evaluation en actes. Les cas des Universités*. Paris. ANDSHA. Matrice.

BARBIER, J-M. (1983a) «Pour une histoire et une sociologie des pratiques d'évaluation en formation». *Revue Française de Pédagogie*, Nº63, Avril,Mai,Juin, p.47-60.

BARBIER, J-M. (1993b) *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto, Porto Editora.

BARBIER, J-M., (1993c). *Avaliação da Formação*. Porto, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento.

BARBIER, J-M. e LESNE, M. (1977) *L'Analyse des besoins en formation*. Robert Jauze, 259.

BARROSO, J. (1991) «A Participação na Administração da Escola como campo de requalificação Profissional dos Professores»: In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto, SPCE.

BARROSO,J., (1995a) *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Vol I, Fundação Calouste Gulbenkian.JNICT.

BARROSO, J. (1995b) «Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola». In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Gestão da escola: Como elaborar o plano de Formação?* Lisboa, IIE.

BARROSO, J. (1996) «O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída». In J. Barroso (Org) *O Estudo da escola*. Porto, Porto Editora.

BARROSO, J. (1997) «Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional». In R.Canário (Org) *Formação e Situações de Trabalho*. (61-67) Porto. Porto Editora.

BARROSO, J; CANÁRIO, R. (1994) «Centros de Formação das Associações de Escolas: práticas formativas e modos de gestão». In *Estado Actual da Investigação em Formação*. Actas do Colóquio, Maio, Porto, Soc. Portuguesa de Ciências da Educação. Ed. Afrontamento.

BARROSO, J; CANÁRIO, R. (1995) «Centros de Formação de Associação de Escolas: de uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia». In *Inovação. Formação contínua em contextos de trabalho*. Vol. 8, Nº3, IIE. 263-294.

BARROSO, J.; SJORSLEV (1991) «Centros de Formação das Associações de Escolas: Uma lógica de tutela a uma lógica de autonomia». In J. Barroso e R.Canário *Inovação. Formação contínua em contextos de trabalho*. Vol. 8, Nº3, IIE. 263-294.

BENITEZ, M.P. (1992) «Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental». In *Revista Educación, Descentralización y avaliación de los sistemas educativos*. Num. 299, Septiembre/Diciembre, 353-375.

BERGER G. (1992) «A Investigação em Educação: Modelos Sócio-Epistemológicos e Inserção Institucional». *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3/4: 23-36.

BOGDAN, R. e BIKLEN S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora.

BORDAS ALSINA, I., (1995). «Evaluación de Programas para el Cambio», in MEDINA RIVILLA e VILLAR ANGULO (coord.) (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid, Editorial Universitas, S.A., p. 177-205.

BOUMARD, P. (1994) «A Auditoria dos Estabelecimentos: A Instituição sem Análise ou a Análise Institucional». In Estrela, A. e Rodrigues, P. (Org.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Edições Colibri, 51-59.

CADIMA, A.; GREGÓRIO C; NIZA, S. (1995) «Um processo de formação em contexto» *Inovação. Formação contínua em contexto de trabalho*. Vol. 8, 3. IIE.

CANÁRIO, R. (1991) «Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa». In *Inovação* 1 (4), 77-92.

CANÁRIO, R. (1992a) «Estabelecimentos de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos». In Nóvoa A. (Org) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Publicações D.Quixote/IIE.

CANÁRIO, R. (1992b) «O estabelecimento de ensino no contexto local». In R.Canário (Org) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa. Educa.

CANÁRIO, R. (1994a) «Mediatecas escolares: o desenvolvimento de uma inovação no quadro da reforma». *Educação, Sociedade & Culturas*, 2: 91-108.

CANÁRIO, R. (1994b) «Centros de Formação de Associações das Escolas: Que futuro?» In Amiguiño e R. Canário (Org) *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (13-58) Lisboa. Educa.

CANÁRIO, R. (1995) «Gestão da escola: como elaborar o Plano de Formação?» In *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*. Lisboa, IIE.

CANÁRIO, R. (1996) «A Escola, o local e a construção de redes de inovação». In *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. B. Campos (Org) Ciências da Educação. IIE. 59-76.

CANÁRIO, R. (Org) (1997) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto. Porto Editora.

CARDINET, J. (1986) «A avaliação formativa, um problema actual». In Allal et al. (Orgs) *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Coimbra. Almedina. 13-23.

CARDINET, J. (1989) «Évaluer sans juger». *Révue Française de Pédagogie*. Nº 88, Juillet-Août-Septembre 41-52.

CARDINET, J. (1994) «Trouvera-t-on des indicateurs valides pour évaluer les établissements?» In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 163-170.

CÁRIA, T.H. (1995) «A interpretação da reforma educativa como processo de subordinação formal dos professores ao Estado Central». In *Inovação. Formação contínua em contextos de trabalho*. Vol. 8, Nº3, IIE. 333-344.

CASANOVA, M.A., (1992) *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo. Manual para la evaluación interna de los centros docentes*. Edelvives. Aula Reforma.

CASTRO-ALMEIDA, C.; LEBOTERF, G., NÓVOA A. (1993) «A avaliação participativa no decurso de projectos: reflexões a partir de uma experiência de terreno (Programa JADE)» in Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora, 117-155.

CEPEC (1987) *L'évaluation en question*. Lyons. ESF.

CHARBONNEL, N. (1988) *Pour une critique de la raison éducative*. Berne. Peter Lang.

CLAPIER-VALLADON, S. (1980) «L'enquête psycho-social et son analyse de contenu.» *Psychologie Française*, 25 (2), 151-160.

CLÍMACO, M.C. (1991) «O uso de indicadores na promoção da qualidade educativa. *Inovação*. Vol.4 (Nº2-3), 87-123.

CLÍMACO, M.C. (1992) *Observatório da qualidade da escola. Guião Organizativo*. Lisboa. Programa da educação para todos. (PEPT/2000).

COLÁS BRAVO, M^a. P., REBOLLO CATALÁN, M^a A., (1993). *Evaluación de Programas*. Sevilha, Ed. Kronos.

CORREIA, J.A. (1989) *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Asa.

CORREIA, J. A. (1991a) «Elementos para uma abordagem sócio-institucional dos sistemas de formação de professores». In (Org.) Stoer, Stephen *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa - Uma abordagem pluridisciplinar*. Porto, Biblioteca das Ciências.

CORREIA, J. A. (1991b) «Mudança Educacional e formação: venturas e desventuras do processo Social da produção da Identidade Profissional dos Professores». *Inovação*, 149-165.

CORREIA J.A. (1992) *Dispositivos e Disposições na Formação de Adultos: a dinâmica da formatividade*. Comunicação apresentada ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Braga, 29 de Novembro – 1 de Dezembro.

CORREIA, J.A. (1993) «Formatividade e profissionalidade docentes: Algumas considerações sobre o Ordenamento Jurídico da Formação Contínua de Professores». In *O Professor*, Nº32, Mai/Jun. (3ª Série) 53-68.

CORREIA J.A. (1996a) «Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua articulação». In A. Estrela, R. Canário e J. Ferreira (Eds) *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. 3-30. Lisboa. AFIRSE.

CORREIA J.A. (1996b) «Os "lugares comuns" na formação de professores: consensos e controvérsias». In *O Professor*, Nº 50. 9-24.

CORREIA, J.A. (1997a) «A propósito da disciplina, da formação e dos territórios: considerações em torno da solidão profissional dos professores». *Território Educativo*, 2. 21-29.

CORREIA, J.A. (1997b) *Álise Crítica das Teorias da Educação*. Relatório de Agregação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

CORREIA, J.A.; CAMELO, J.C.; VAZ, H.M. (1997) *Formação de Professores. Estudo Temático*. Universidade do Porto.

CORREIA, J.A.; MATOS, M. (1994) «Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma Intervenção no domínio da saúde comunitária». In *Actas das Jornadas sobre educação de adultos*. 333-346.

CORREIA, J.A.; STOLEROFF, A D.; STOER S.R.(1992) «A ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal». *Cadernos de Ciências Sociais*, Nº12/13, 25-51.

CORTESÃO, L.(1993) *Avaliação Formativa – Que desafios?* Porto. Ed.Asa.

COSTA, A.F. (1990) «A pesquisa de terreno em sociologia». In Santos Silva, A. e Pinto J.M. (Orgs.) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Ed.Afrontamento.121-128.

CRAHAY, M. (1994) «A propos de l'évaluation et de l'analyse des établissements de formation: peut-on diversifier et articuler les problematiques et les méthodes». In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problematique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 247-262.

CROIZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977) *L'acteur et le systeme. Les constraints de l'action collective*. Paris. Editions du Seuil, 30.

CUNHA, A.C. (1998) *Papel dos Centros de Formação de professores de Associações de Escolas na Formação Contínua de Professores. Estudo de um caso*. Universidade de Aveiro.

D'ESPINEY, R. e CANÁRIO, R. (Orgs) (1994) *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. IIE.

DANTOLA, A. (Org.) (1983) *Supervisão e Currículo*. S.Paulo. Editora Pioneira.

DAY, C. (1992) «A Avaliação dos Professores». In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Lisboa. Educa. 89-104.

DELOME CH. (1987)(Dir), *CEPEC, L'évaluation en questions*. Lyons. ESF.

DEKETELE J.M. (1993) «L'évaluation conjuguee en paradigmes. Notes de syntèse». In *Revue Française de Pédagogie*, Nº103, Avril/Mai/Juin, 59-80.

DEKETELE J.M.(Eds.) (1986) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Pedagogies en developement. Bruxelles. De Boeck Univ.

DEMAILLY, L. (1987) «La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants». *Sociologie du travail*, 1. 60-69.

DEMAILLY, L. (1991) *Le collège – crise, mythes et métiers*. Lille. Presses Universitaires de Lille.

DEMAILLY, L. (1992a) «Modelos de Formação Contínua e estratégias de mudança». In Nóvoa, A. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 141-158.

DEMAILLY, L. (1992b) «Simplifier ou complexifier? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique». In *Sociologie du Travail*, nº 4/92. Gauthier-Lillars. 429-431.

DEMAZIÈRE, D.; DUBAR, C. (1997) *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Essai e Recherches. Nathan.

DEROUET, J.L (1987) «Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel object scientifique». In *Revue Française de Pédagogie*, Jan-Fév-Mar. 41-52 e 86-108.

DEROUET, J.L (1994) «L'apport des méthodes qualitatives». In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problematique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 33-46.

DEROUET, J.L. (1995) «Le fonctionnement des Etablissements Scolaires en France: un object scientifique em redefiniton». In A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (eds) *A Escola: Um Objecto de Estudo*, (45-65) Lisboa. AFIRSE.

DOMINICIÉ, P. (1979) *La formation enjeu de l'évaluation*. Col. Exploration Recherches en Sciences de L'éducation. Peter Lang.

DOMINICIÉ, P. (1989) «Expérience et apprentissage: faire de nécessité vertu». *Education Permanente*, 100/101, 57-66.

EDMOND M.; Picard D, (s/d) *Interacção Social*. RES

EIDE, K. (1992) «El intercambio entre evaluación y autonomia: quien engaña a quién?» In *Revista Educación, Descentralización y Avaliación de los sistemas educativos*. Num. 299, Septiembre/Diciembre, 143-153.

ESCUADERO J.M. e BOTIA, B., (1994) «Inovação e formação centrada na escola.Uma perspectiva da realidade espanhola». In Amiguinho, A.; Canário, R. (Orgs) *Escolas e Mudança: o papel dos Centros de Formação*. Educa-Professores, 97-153.

ESTEVÃO, C.; AFONSO, A. J. (1991) «Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. Profissionalidade docente nos ensinos público e privado». In *Inovação*. 4(1) 155-165.

ESTRELA, A. e NÓVOA, A. (Org.) (1993) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora.

ESTRELA, A. e RODRIGUES, P. (Org.) (1994) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Edições Colibri.

ESTRELA, A., CANÁRIO, R., e FERREIRA, J. (Eds) (1996) *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho* (Vol. I) Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE.

ESTRELA, M.T. (1986) «Novos paradigmas e velhos problemas – reflexões a propósito da investigação educacional». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX. 123-134.

EZPELETA, J. e ROCHWELL, E.(1989) *Pesquisa Participante*. São Paulo:Cotéz Editores.

FERNANDES, M., (1995) «Avaliação da formação contínua na perspectiva dos professores». In AAVV. *Ciências de Educação. Investigação e Acção*. Vol.I,Porto:SPCE.

FERNANDES, M.,(1996) *A Mudança de paradigma na Avaliação Educacional*. Faro: Universidade do Algarve (Provas de agragação. Lição de síntese.)

FERREIRA, F. I. (1998a) *As Lógicas da Formação. Um Estudo das dinâmicas locais, a partir de um Centro de Formação de Associação de escolas*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

FERREIRA, F. I. (1998b) *Dinâmicas Locais de Formação. Um estudo da Actividade de um Centro de Formação de Associação de Escolas*. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.

FERREIRA, F. I. e FORMOSINHO (1997) «A decisão no Quotidiano. Contributo para o estudo da iniciativa social em educação». Comunicação apresentada ao VIII Colóquio da AFIRSE. *A decisão em Educação*. FPCE da Universidade de Lisboa.

FIGARI, G. (1991) «Études sur la démarche de projet: recherche d'un référentiel pour le projet éducatif d'établissement». *Revue Française de Pédagogie*, N° 94, Jan.-Fév-Mars, 49-62.

FIGARI, G. (1993) «Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino». In ESTRELA, A. e NÓVOA A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora, 139-154.

FIGARI, G. (1994) «A auditoria: acto prévio à avaliação de um dispositivo de formação?». In Albano Estrela e Pedro Rodrigues (Coord.) *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, Edições Colibri, 37-50.

FIGARI, G. (1996) «Avaliar: que referencial?». In M.T. Estrela e A. Estrela (Org.) *Col. Ciências da Educação*. Porto Editora.

FIGUEIREDO, C.C.; GÓIS, E. (1995) *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento escolar. Desenvolvimento das Organizações Escolares*. IIE.

FORMOSINHO, J. (1982) «A regionalização do Sistema de Ensino». In *Educação em tempo de mudança – Questionar para intervir*, Porto.

FREIRE, P. (1972) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Afrontamento.

FREIRE, P. (1997) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Col. Leitura. Paz e Terra.

FREITAS, C.V.,(s/d) *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Cadernos de organização e gestão escolar. IIE./M.E.

FRIEDBERG, E. (1995) *O poder e a regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Instituto Piaget.

GARCIA, C.M. (1995) «A Formação de professores: Centro de atenção e pedra-de-toque». In Nóvoa A. (Org.) *Os professores e a sua Formação*. Publicações D.Quixote. IIE. 95-114.

GATHER, M. T. (1994) «L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit». In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problematic et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 203-224.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (1970) *Les enquêtes sociologiques. Théories et Pratique*. Armand Colin.

GODINHO, V.M. (1985) *Portugal: a Pátria bloqueada e a responsabilidade de cidadania*, Lisboa, Presença.

GOETZ J.P. e LeCOMPTE M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.

GUBA, E.G. (1989) «Críterios de credibilidad en la investigación naturalista». In J. Gimeno Sacristan; A. Perez Gomez (Eds) *La enseñanza: su teoría e su practica*, Akal. 148-165.

HABERMAS, J. (1987a) *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1987b) *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

HADJI, CH. (1989) «Éléments pour un modèle de l'articulation formation/ évaluation». *Revue Française de Pédagogie*. N° 86, Jan-Fév-Mars, 49-59.

HADJI, CH. (1992) *L'évaluation des actions éducatives*. L'éducateur. PUF.

HADJI, CH. (1994a) *A avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos Instrumentos*. Porto Editora.

HADJI, CH. (1994b) «A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente». In Estrela, A. e Rodrigues, P. (Org.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Edições Colibri, 27-36.

HADJI, CH. (1994c) «Auto-évaluation accompagnée de la dynamique d'un collège». In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problematique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 61-70.

HAMELINE, D. (1985) «Le praticien, l'expert et le militant». In *Du discours à L'Action*. Paris. Editions L'Armattan.

HAMILTON D. (1989) «Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación». In J. Gimeno Sacristan; A. Perez Gomez (Eds). *La enseñanza: su teoría e su practica*. Akal, 139-147.

HOUSE, E.R. (1992) «Tendencias en evaluación». In *Revista Educación Descentralización y evaluaciones de los sistemas educativos*. Num.299, Septiembre/Diciembre, 43-55.

HOUSE, E.R. (1994) *Evaluación, ética e poder*. Madrid. Ediciones Morata.

HOWE, K. e EISENHART, M. (1994) «Críterios de investigación cualitativa (y cuantitativa). Prolegómenos (Estudios)» In *Revista Educación, La Escuela como Centro de Cambio*, N° 304, Mai/Ago.

HUTMACHER, W. (1992) «A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento». In A. Nóvoa (Coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. (43-76) Lisboa: D. Quixote/IEE.

JOSSO, C. (1989) «Ces expériences au cours desquelles se forme identités et subjectivité». *Education Permanente*, 100/101, 161-168.

JUSTE, R.P. (1995) «Un modelo para la evaluación interna/externa de programas educativos». In Juste, R.P.; Llamas J.L.G; Mediano, C.M. (Eds.) *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid. Univ. Nac. Educación a Distancia, 131-168.

JUSTE, R.P.; LLAMAS J.L.G; MEDIANO, C.M. (Eds.) (1995) *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid. Univ. Nac. Educación a Distancia.

KVALE, S. (1992) «La evaluación y la descentralización de los conocimientos». In *Revista Educación. Descentralización y avaluación de los sistemas educativos*. Num. 299, Septiembre/Diciembre, 119-139.

LANDELLE, J-J (1987) «L'évaluation, une pratique scientifique?» In CEPEC, *L'évaluation en questions*, Charles Delome (Dir), 57-66.

LAPASSADE, G. (1990) «La méthode ethnographique». In *Formation Permanente. Pratiques de Formation. L'approche ethnographique, l'école et la formation des adultes*. N ° 20, Dec., 119-131.

LE BOTERF, G. (1989) *Comment investir en formation*. Paris, Les Editions d'Organisation.

LESNE M. (1984) *Lire les pratiques de formation d'adultes – Essai de construction théorique à l'usage des formateurs*. Paris. EDILIG. 54-62.

LESNE, M. e MIANVIELLE, Y. (1990) *Socialisation et formation*. Paris. Paideia.

LIMA, L. (1991) «Produção e Reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa na organização escolar». In *Inovação*, vol. 4, Nº 2-3, 142.

LIMA, L. (1992) *A Escola como organização e a participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

LIMA, L. (1994) «Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação». In *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, Jan, 119-139.

LIMA, L. (1996) «Projectos de inovação nas escolas: da reforma-decreto à reforma-mudança». In *Investigação e Inovação para a qualidade das escolas*. B. Campos (Org) Ciências da Educação. IIE, 41-46.

LIMA, L.; ALMERINDO, J.A. (1993) «A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal». *Educação & Sociedade*, Ano XIV, Nº 44, Abril, 33-49.

LÓPEZ, C.R. (1995) «Evaluación interna e externa de centros educativos». In Juste, R.P.; Llamas J.L.G; Mediano, C.M. (Eds.) *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid. Univ. Nac. Educación a Distancia, 305-326.

LUDKE, M. e al. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. EPU. Editora Pedagógica e Univ. Lda.

MACDONALD, B. (1989) «La evaluación y el control de la educación». In J. Gimeno Sacristan; A. Perez Gomez. *La enseñanza: su teoría e su practica*. (Eds). Akal. 467-478.

- MALGLAIVE, G. (1995) *Ensinar Adultos*. Porto, Porto Editora.
- MALGLAIVE, G. (1997) «Formação e saberes profissionais: entre a teoria e a prática». In R.Canário (Org) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Porto Editora, 53-60.
- MARC, E. e PICARD, D. (s/d) *A Interacção Social*. Rés.
- MARTINEZ, M. C. (1995) «Evaluación de centros educativos». In *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. UNED, 241- 250.
- MATOS, M. (1993) «Formação contínua ou um certo regresso à escola...» In *O professor*, Nº32, Mai/Jun, (3ªSerie).
- MATOS, M. (1994) *A Avaliação entre o Trabalho e a Reflexão. Animação da Formação*. Curso de Formação para Professores de Educação Tecnológica. M.E. DEB. Porto.
- MATOS, M. (1996a) *Escola, Organização e Modelos de profissionalidade docente*. Comunicação apresentada ao Fórum Educação, Março. Formação de Profissionais do Desenvolvimento Humano. Lic. em Ciências da Educação, 4º ano. Ano lectivo 1997/1998.
- MATOS, M. (1996b) «Projecto Educativo, Formação Contínua e Identidade Docente». In *Educação, Sociedade e Cultura*. Nº 6, 73-95.
- MATOS, M. (1997) «Ainda o projecto educativo ou a tentativa de gerir a enormidade da norma. Formação e trabalho». In *A Página*. Outubro,7.
- MATOS, M. (1998) *Para uma Autonomia Epistemológica das Práticas em formação Contínua*. Tese para Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- MEDIANO, C.M. (1995) «Evaluación de centros educativos.» In Juste, R.P.; Llamas, J.L.G.; Mediano, C.M. (Eds.) *Evaluación de programas y centros educativos*. Madrid. Univ. Nac. Educación a Distancia, 241-250.
- MEDINA, R., A.& V. ANGULO, L.M. (Org) (1995) *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Editorial Universitas, S.A..
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988) *Formação não inicial de educadores de infância e professores dos ensino Primário, Preparatório e Secundário*. Acções realizadas em 1987.Lisboa.GEP/ME.;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990a) *Necessidades e iniciativas de formação contínua nos estabelecimentos de Ensino Preparatório e secundário –1987/88*. Lisboa.GEP/ME;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990b) *Caracterização da oferta de formação contínua dos docentes do ensino não superior – 1987/88*. Lisboa: GEP/ME.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992), *Diário da República Nº 259, Dec-lei 249/92 de 9 de Novembro*.
- NADAL, R. G. e al., (1992). «Los Centros de Profesores y la Innovación Educativa». In *Revista de Educación*, nº 298, pp. 199-218.
- NEVO, D. (1997) *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Recursos e instrumentos psico-pedagógicos. In Aurelio Villa (Dir) Ediciones Mensajero.

NÓVOA, A. (1992) «A Reforma Educativa Portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores». In Nóvoa A. e Popkewitz T.S. (Orgs.) *Reformas Educativas e Formação dos Professores*. Educa-Professores.57-81.

NÓVOA, A. (1995a) «Formação de Professores e Profissão Docente». A. Nóvoa (Org) In *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, IIE/Publicações Dom Quixote, 15-33.

NÓVOA, A. (1995b) «Para uma Análise das Instituições Escolares». In Nóvoa A. (Org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa. IIE/Publicações Dom Quixote, 13-43.

NÓVOA, A.; CASTRO-ALMEIDA, C.; LE BOTERF, G.; AZEVEDO, R., (1992) «A Avaliação do Programa JADE: uma função ao serviço da regulação do programa». In *Formação para o desenvolvimento*. Lisboa. Fim de Século, 109-119.

NÓVOA, A.e FINGER, M.(Orgs) (1988) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

NUNES, L.A., (1995) «As dimensões formativas dos contextos de trabalho», in *Inovação, Formação contínua em contextos de trabalho*, vol.8, Nº3,IIE.233-249.

NUNES, R.S. (Coord) (1996) *Centros de Formação Contínua de Professores. Testemunhos*. Dossier Rumos. Porto Editora.

NUNZIATI, G. (1987) «Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice». *Cahiers pédagogiques*, 280.

PAIN, A. (1990) *Education Informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris. L'Hamattan.

PARISOT, J-C (1987) «Le paradigme docimologique un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique?» In CEPEC, *L'évaluation en questions*, Charles Delome (Dir), 37-56.

PARLETT M.; HAMILTON D. (1989) «La evaluacion como iluminacion». In J.Gimeno Sacristan; A.Perez Gomez (Eds) *La enseñanza: su teoría e su practica*. Akal, 450-466.

PÉREZ, G. (1989) «Modelos contemporaneos de evaluacion». In *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal/Universitaria, 426-449.

PÉREZ, G. (1993) «Autonomia profissional y control democrático». In *Cuadernos de Pedagogia*, 220, 25-30.

PÉREZ, G. (1995) «O Pensamento Prático do Professor: A formação do professor como profissional reflexivo». In *Os Professores e a sua Formação*. A. Nóvoa (Coord.) IIE/Publicações Dom Quixote, 95-114.

PERRENOUD, PH. (1986) «L'évaluation codifiée et le jeu avec les règles: aspects d'une sociologie des pratiques». In J-M De Ketele (Org) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles. De Boeck, 11-29.

PERRENOUD, PH. (1992) «Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica». In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.) *Avaliações em educação: Novas Perspectivas*. Lisboa. Educa, 155-173.

PERRENOUD, PH. (1994) «L'évaluation des établissements scolaires, un nouvel avatar de l'illusion scientifique?» In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 95-110.

PINEAU, G. (1985) «L'autoformation dans le cours de la vie: entre l'hétéro et l'écoformation». In *Education Permanente*. N° 78/79, 25-39.

PINEAU, G. (1989) «La formation expérientielle en auto, eco et co-formation». In *Education Permanente*. 100/101, 23-30.

PINEAU, G. (1991) «Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation». In Courtois, B. e Pineau, G. (Coord.) *La formation expérientielle des adultes*. Paris. Documentation Française, 29-40.

PINHAL, J.M. (1994) «Regionalizar a Educação». In *O Professor*, Nov/Dez., 41, 3ª Série, 5-16.

POPKEWITZ, T. S. (1992) «Algunos Problemas y Problemáticas en la Producción de la Evaluación, Descentralización y evaluación de los sistemas educativos». In *Revista Educación, Descentralización y evaluación de los sistemas educativos*. Num. 299, Septiembre/Diciembre, 95-117.

POPKEWITZ, T. S. (1995) «Profissionalização e Formação de Professores: Algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial». In *Os Professores e a sua Formação*. A. Nóvoa (Coord.) IIE/Publicações Dom Quixote, 37/50.

PORTUGAL/ME (1992) *Roteiro da Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: ME.

RIVILLA, M. e ANGULO V. (coord.) (1995) *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid, Editorial Universitas, S.A., p. 177-205.

RODRIGUES, P. (1993) «Avaliação curricular». In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora, 17-72.

RODRIGUES, P. (1994) «As Três "Lógicas" da Avaliação de Dispositivos Educativos». In Estrela, A. e Rodrigues, P. (Org.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Edições Colibri, 93-120.

ROPÉ, F.; TANGUY, L., 1994, (sous la direction de) «Rationalisation pédagogique et légitimité politique». In *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. 23-61.

ROSALES, L. C. (1992) *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Porto. Edições Asa.

ROSALES L. C (1995) «Evaluación externa e interna de centros educativos». In Juste, R.P.; Llamas J.L.G; Mediano, C.M. (Eds.) *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. UNED.305-326.

RUIVO e VENEZA (1988) «Seis Questões pelo poder local». *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 25/26:7-20

RUIZ RUIZ, J. (1995). «Evaluación en el Marco de la Autonomía Institucional», In Medina Rivilla e Villar Angulo (coord.) (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid, Editorial Universitas, S.A., p.243-272.

SABIRÓN SIERRA F.(1994) «Referentes Epistemológicos na Avaliação Etnográfica de Centros Docentes. Uma proposta de discussão». In Estrela, A. e Rodrigues P. (Org.) *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Edições Colibri, 75-92.

SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds) (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal/Universitaria.

SALGADO, L. (1995) «Perspectivas de Educação de Adultos na Formação de professores». In *Inovação*, IIE,8, 251-262.

SANTOS GUERRA, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid. Akal/Universitaria.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993) «Los (ab)usos de la evaluación». In *Cuadernos de Pedagogía*. Nº.215, 70-73.

SANTOS GUERRA, M.A (1995a) «Visión panorámica, en doce instantáneas, de la evaluación cualitativa de centros escolares». In JUSTE, R.P.; Llamas J.L.G; Mediano, C.M. (Eds.) *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. UNED.365-385.

SANTOS, GUERRA, M.A. (1995b) *La evaluación: un processo de diálogo, comprensión y mejora*. Ed. ALJIBE.

SANTOS, B.S. (1985) «Estado e Sociedade na Semi-periferia no Sistema Mundial: o caso português». In *Análise Social*, 87-88-89, 869-901.

SANTOS, B.S. (1989) *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto:Edições Afrontamento.

SANTOS, B.S. (1990) *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974 -1988)*. Porto. Edições Afrontamento.

SCHON, D. (1995) «Formar Professores como profissionais reflexivos». In Nóvoa A. (Org.) *Os professores e a sua Formação*. Publicações D.Quixote.IIE.77-91.

SCHURMANS, M-N. (1994) «Méthodologies qualitatives et démarche ethnologique. Éléments pour un réflexion épistémologique». In *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problematique et méthodologie*. De Boeck Université. Recueils, 49-57.

SILVA, M.A. (1997) *Os Directores dos centros de Formação de Associação de Escolas: a Pessoa e a Organização*. Contributos para uma análise sociológica das práticas de direcção e gestão da formação contínua de professores. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto.

SIMONS, H. (1993) «Avaliação e reformas das escolas». In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto Editora, 155-169.

STOER, S.R.; STOLLEROFF, A; CORREIA, J.A (1990) «O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação». In *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 29, 11-53.

STUFFLEBEAM, D.L.; SHINKFIELD, A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Temas de educación. Paidós/MEC.

TANGUY, L. (1994) «Rationalisation pédagogique et légitimité politique. Savoirs et Compétences». In ROPÉ, F; TANGUY, L., (Eds.) *De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, 23-61.

THE JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. (1989) *The personnel evaluation standards: How to assess systems for evaluating educators. The Joint Committee on Standards for educational evaluation*, New bury Park: Sage Publications.

THURLER, M. (1994) «Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?» In *Revue Française de Pédagogie*. Nº109, 19-39.

TILLER T. ((1990) «La evaluación en un sistema educativo descentralizado: Donde nos encontramos? Hacia donde nos dirigimos?» In *Revista Educación*, Nº 299, 81-94.

VALA, J. (1987) «A análise de conteúdo». In Augusto Santos Silva; José Madureira Pinto (Org), *Metodologia das Ciências Sociais*. Biblioteca das Ciências Humanas. Ed. Afrontamento, 101-230.

VALA, J.; MONTEIRO B.M.; LIMA, L.M. (1988) «Culturas organizacionais – uma metáfora à procura de teorias». In *Análise Social*, vol. XXIV. 101/102. (3ªSérie), 663-687.

VAZ J. P. (1994) «Formação contínua e alteração de práticas educativas: algumas reflexões sobre o actual modelo de formação». In *O Professor*, Nº 41, Nov/Dez., (3ªSérie)

VELTZ P.; ZARIFIAN, PH., (1993) «Vers de nouveaux modèles d'organisation». In *Sociologie du travail*. Nº1, XXXV. Dunod.

VILLERS, G. (1994) «Éthique des pratiques de formation». In *Education Permanente*, 121: 53-61.

WARIN, PHILIPPE (1993) «Vers une évaluation des services publics par les usagers?» In *Sociologie du travail*, Nº 3/93. Dunod, 309-311.

WEILER, H.N. (1992) «Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio?» In *Revista Educación*, Nº. 299, Septiembre/Diciembre, 57-77.

WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós-MEC.

WOODS, P. (1996) «Adaptando la etnografía a la educación». In *La socialización en la escuela y la integración de las minorías. Perspectivas etnográficas en el análisis de la educación de los años 90*. Isabel M.; A. Vásquez -Bronfman(Coord). VII-224.Fundación "La Caixa", 37-54.

YAMAMOTO, M.P.; ROMEU S.A. (1983) «Currículo: Teoria e Prática». In D'Antola, A *supervisão e currículo*, S.Paulo, Ed. Pioneira.

ZARIFIAN, PH. (1992) «Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organization qualifiante». In *Education Permanente*, 11215-22.

ZEICHNER, K. (1995a) «Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90». In Nóvoa A. (Org.) *Os professores e a sua Formação*. Publicações D.Quixote.IIE.115-138

SIGLAS

CFAE – Centro de Formação de Associação de Escolas

CEFOC – Centro de Formação Contínua

DESE – Diploma de Estudos Superiores Especializados

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EB2,3/S – Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos e Secundário

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

RJFC – Regime Jurídico da Formação Contínua

ENT – Entrevistas

AD – Análise Documental

DIR – Director (do Centro)

CP – Comissão Pedagógica

FOR – Formador

PF – Professor- Formando